

40 AÑOS

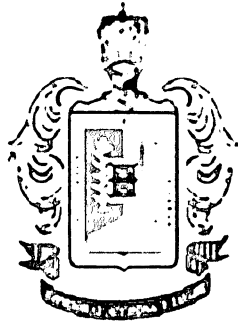
DE LA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT

TRANSFORMACIONES,
RUPTURAS Y CONTINUIDADES



Lourdes C. Pacheco Ladrón de Guevara
Ma. Del Refugio Navarro Hernández
Arturo Murillo Beltrán

Coordinadores



40 AÑOS
de la
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT.
**Transformaciones, rupturas
y continuidades**

Lourdes C. Pacheco Ladrón de Guevara
Ma. Del Refugio Navarro Hernández
Arturo Murillo Beltrán

Coordinadores

2009

Título:

*40 Años de la Universidad Autónoma de Nayarit.
Transformaciones, rupturas y continuidades*

Coordinadores:

Lourdes C. Pacheco Ladrón de Guevara
Ma. Del Refugio Navarro Hernández
Arturo Murillo Beltrán

Rector:

Omar Wicab Gutiérrez

Secretario General:

Adrián Navarrete Méndez

Secretario de Investigación y Posgrado:

Rubén Bugarín Montoya

Portada: Goaidea

Diseño: Isabel Noriega

Cuidado de la edición: Raúl de la Peña Segura

Asistencia Técnica:

Prisca Icela Romo González, Ana Yesenia Arreola Escobedo

Cuerpo Académico Sociedad y Región

Secretaría de investigación y Posgrado

D.R.©

Universidad Autónoma de Nayarit

Ciudad de la Cultura Amado Nervo

63190 Tepic, Nayarit

ISBN 978-607-7868-11-8

Índice

Presentación

<i>Omar Wicab Gutiérrez</i>	7
-----------------------------------	---

Introducción

<i>Lourdes C. Pacheco Ladrón de Guevara y María del Refugio Navarro Hemández</i>	11
--	----

Reforma Universitaria y modelo

1. La Universidad como organización <i>Margarette Moeller Porras y Alicia del Carmen Valencia Ovalle</i>	21
2. La evaluación de la calidad de la educación superior y acreditación: La experiencia de la UAN. <i>Aurora García Sandoval</i>	57
3. Una aproximación a la reforma. La visión de los docentes universitarios. <i>Ma. del Refugio Navarro Hernández</i>	95
4. Modos de pensar y hacer la reforma académica en la Universidad Autónoma de Nayarit <i>Elva Anzaldo Velázquez y Marisa Angélica J. González Momita</i>	135
5. La UAN de 1969 a 2009 y la carrera de odontología. <i>Narda Yadira Aguilar Orozco</i>	155

6. ¿Qué universidad tenemos? ¿UAN. Quo Vadis?	
<i>Salvador Vázquez, Ma. Guadalupe Vizcarra y Ma del Refugio Navarro</i>	183
7. Universidad y universitarios en la época postmoderna	
<i>Ma. de Jesús Martínez Moctezuma</i>	191
8 Libertad de Cátedra y Reforma Universitaria	
<i>Adolfo Javier Romero Garibay</i>	211

Educación Media Superior

9. El Bachillerato de nuestra universidad de cara a la reforma integral de la educación media superior. Una mirada desde la Preparatoria no 1	
<i>Virginia Altamirano Siordia</i>	235
10. Breves testimonios de la Comisión Académica en la Dirección de Educación Media Superior	
<i>Delia Arce Hermosillo</i>	261
11. Trayectoria de la orientación educativa en el Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma de Nayarit	
<i>Julia Pérez Hernández y Alicia Cervantes Castañeda</i>	297

Educación Superior

12 Alfabetización académica en el nivel superior de la UAN	
<i>Saúl Santos García</i>	331
13. ¿Qué tipo de docente queremos ser?	
<i>Martha Alicia González Bueno y Antonio Saldaña Salazar</i>	349
14. Formación y certificación docente del profesorado de inglés de la UAN	
<i>Antonio Saldaña Salazar y Martha Alicia González Bueno</i>	373
15. Desarrollo de competencia comunicativa en Inglés con estudiantes de la UAN: un análisis sobre la práctica docente	
<i>Saúl Santos García y Karina Ivett Verdín Amaro</i>	391
16. Capacitación integral al docente: Pedagógico-didáctica, artes plásticas visuales, idiomas y tecnología educativa	
<i>Elvia O'Connor Alvarado, Gabriela Soraya Peregrina Montes y Silvia Margarita Moreno de la Cruz</i>	417

17. Origen y evolución de la Escuela de Medicina de la Universidad Autónoma de Nayarit	
<i>Bernabé Ríos Nava</i>	467
18. Los Procesos Curriculares en la Unidad Académica de Medicina Veterinaria de la Universidad Autónoma de Nayarit	
<i>Sandra Luz Romero Mariscal</i>	517
19. Reforma, género y medios de comunicación, una reflexión de frontera	
<i>Laura Isabel Cayeros López y Prisca Icela Romo González</i>	537
20. De escuela de Ciencias Químicas a Área de Ciencias Básicas e Ingenierías.	
<i>Arturo Murillo Beltrán</i>	553
21. Riesgos y accidentes de trabajo en el personal docente, administrativo y manual de la Universidad Autónoma de Nayarit.	
<i>Alma Rosa Hernández Leonor</i>	567
22. La mirada de género en la educación universitaria	
<i>Fabiola González Román</i>	579
 Investigación	
23. 40 años de investigación científica	
<i>Lourdes C. Pacheco Ladrón de Guevara y Xóchitl Angélica Arreola Avila</i>	597
24. La investigación en sociología de la educación	
<i>Laura Arellano Rivera</i>	625
25. Cuerpo Académico de Tecnología de Alimentos: Génesis, Desarrollo y Perspectivas	
<i>José Armado Ulloa</i>	633
 Posgrado	
26. Especialidades médicas: su transformación, la ruptura de un acuerdo y la continuidad de la traición	
<i>Ignacio Javier González Angulo</i>	655
27. El Posgrado de la Unidad Académica de Derecho de la Universidad Autónoma de Nayarit.....	683
<i>Celso Valderrama Delgado y Dalia Elizabeth Lara Martínez</i>	

Divulgación y extensión

28. Historia de las bibliotecas de la Universidad Autónoma de Nayarit <i>Clara Orizaga Rodríguez</i>	705
29. De la teoría a la práctica en materia de vinculación universitaria ¿Cómo, con quiénes y para qué se vincula la Universidad Autónoma de Nayarit? <i>Patricia Ramírez</i>	727
Publicaciones periódicas: una experiencia entre el ensayo y el error <i>Pedro Luna Jiménez</i>	755

Estudiantes y Egresados

30. ¿Qué hacen los estudiantes universitarios con los medios de difusión? <i>América Becerra Romero</i>	773
31. El compromiso social del psicólogo egresado de la Universidad Autónoma de Nayarit. Generación 2003-2007 <i>Karla Rebeca Silva Talamantes y Lia Lourdes Márquez Pérez</i>	793

PRESENTACIÓN

Nada más grato que presentar este documento que recoge la experiencia de docentes comprometidos con su centro de trabajo: la Universidad Autónoma de Nayarit, con el fin común de documentar su historia, para que generaciones futuras encuentren información sólida, reunida en este esfuerzo colectivo.

Cuatro décadas... en ellas se ha escrito la historia de la fundación, los altibajos, la lucha sindical, nacimiento y crecimiento de una universidad que enfrenta retos a cada instante, pero que en esta cuarta década ha visto cómo los cambios políticos, educativos y económicos del país han sufrido grandes descalabros y repercutido en todos los rincones de esta casa de estudios.

Los primeros diez años, fueron de construcción tortuosa si se quiere, pero con decisión y tenacidad permitieron consolidar a la Universidad como institución autónoma, quizá como el hecho más sobresaliente en la vida educativa y cultural de la Entidad.

En la siguiente década, hubo infinidad de convulsiones internas y externas que la sacudieron y la extenuaron, pero los cimientos eran fuertes y no la destruyeron sino que la fortalecieron y surgió el brote del posgrado.

La tercera década fue de lucha por conseguir prestaciones laborales, construcción y reconstrucción física para dar soporte a la parte sustantiva de la Universidad, obtener reconocimiento académico, batallas nada estériles, pues rindieron grandes frutos y enfocaron a la planta trabajadora y docente, así como a los estudiantes, hacia un horizonte de nivel académico de calidad.

Qué decir de la cuarta década, que a casi todos nosotros nos ha tocado vivir, somos historia viva de esta Universidad, donde se replantea y se construye el modelo educativo vigente, donde la Universidad se involucra en los grandes cambios mundiales de la educación, absorbe la atención de los tres poderes en el estado y logra resurgir como estandarte en la sociedad nayarita. ¡La Universidad es nuestra! gritó el pueblo de Nayarit, cuando hubo detractores que lucharon por tirarla aprovechando una coyuntura que no existía. Después se registran logros financieros y de subsidios estatal y federal para la UAN.

Como brillo solar después de esa tormenta, la Universidad ha tenido logros importantes como: incremento en las opciones educativas para los jóvenes en Nayarit, políticas educativas en perspectiva, flexibilidad, movilidad, asesorías, tutorías, entre otras. Se consolidan programas educativos como programas de calidad, con la acreditación por instancias nacionales autorizadas. Pero también, en esta época de 40 años, el país tiene estertores políticos, económicos, de salud y educación. Ha enfrentado epidemias, pandemias, inflación, falta de empleos, desempleo, recortes salariales, tráfico de drogas, inseguridad, azotes climatológicos y de fenómenos naturales, que sin lugar a dudas han afectado fuertemente a nuestra Institución educativa.

Los jóvenes desean realizar estudios de nivel superior y se hacen esfuerzos por otorgárseles, pero la capacidad física es insuficiente y año con año hay 50 por ciento de rechazo de aspirantes. Tenemos que crecer y ofrecer cobertura a la demanda ¿cómo? evaluando el modelo educativo, mejorándolo o cambiándolo para abrir oportunidades para todos, la planta docente, trabajadora y principalmente para el sector estudiantil, que serán los forjadores del futuro.

Estamos comenzando la quinta década y ya se vislumbra su desempeño. Serán épocas difíciles económicamente hablando, pero que de cualquier forma tendrán que cumplir objetivos de crecimiento y desarrollo para beneficio de la juventud nayarita, para el estado y para el país.

Contribuyamos en el logro de esas metas. Demos todo de nosotros mismos para que el futuro mexicano persiga metas más ambiciosas que las nuestras y encuentre vías más sencillas por donde transitar. Que la historia le diga lo que debe desechar, lo que debe aprovechar y lo que debe mejorar.

Por estas razones, en espera del Bicentenario de la Independencia de México, del Centenario de la Revolución Mexicana y el también cercano centenario de nuestro Estado, felicito a este conjunto de profesionales que han grabado de puño y letra en este documento, sus sentimientos, sus expectativas, sus proyectos, su análisis y su visión de Universidad.

Omar Wicab Gutiérrez

Rector

Agosto 2009

Introducción

*Lourdes C. Pacheco Ladrón de Guevara
y María del Refugio Navarro Hernández*

La centralidad de la Universidad en la sociedad nayarita se fue abriendo paso durante los 40 años de vida. Al principio de la década de los 70, su situación era claramente marginal en tanto que a principios del siglo XXI se había convertido en una de las instituciones principales de la Entidad. Ese proceso significó diversas transformaciones, rupturas y continuidades.

La transformación del Nayarit rural de la década de los sesenta al Nayarit predominantemente urbano de la primera década del año dos mil implicó, una nueva manera de revalorar el conocimiento. Las actividades de la economía regional requirieron el concurso de profesionistas y técnicos formados específicamente con nuevas destrezas. Al mismo tiempo, el posicionamiento del conocimiento como uno de los factores principales para la innovación tecnológica, ha impactado la transformación de las universidades.

Las transformaciones

La principal transformación en el ámbito administrativo se refiere al cambio de una organización vinculada al Estado hacia una organización regida por las necesidades de la función educativa. En 1969, la organización universitaria fue creada a imitación de la organización con que el poder estatal ejercía la función pública, de esta manera se tenía una rectoría cuyas funciones eran semejantes a las funciones del Ejecutivo Estatal y un Consejo Universitario, cuyas funciones emulaban al Legislativo. A su vez, la organización del Rector contenía una Secretaría General, una Oficialía Mayor y Departamentos, semejantes a los departamentos del Poder Ejecutivo Estatal, e incluso, se les otorgaban idénticas funciones. Ello implicaba la carencia de estructuras adecuadas al servicio de la educación.

Desde luego, la función principal de la Universidad era la formación de profesionistas, lo cual se llevaba a cabo dentro de estructuras escolares de organización semejante a las escuelas de la educación básica. En consecuencia, se carecía de una organización específica para desarrollar la educación superior.

La transformación consistió en el ensayo de estructuras adecuadas a la función de creación de conocimiento, formación de profesionistas y divulgación de la ciencia y la cultura. Durante los 40 años, la Universidad ha ensayado propuestas de organización que le permitan cumplir tales funciones. Desde el modelo de universidad colegiada de los años setenta hasta el modelo de universidad competitiva de la actualidad, asimilada a empresas privadas. El modelo colegiado de la Universidad de la autonomía incluía dos vicerrectorías como formas de organizar la academia y la administración, de ahí que hubiera una vicerrectoría académica y otra administrativa, como espacios colegiados de toma de decisiones. Actualmente, el modelo de universidad competitiva impone a la función de generación de conocimiento y formación de profesionales indicadores semejantes a los utilizados en la

empresa: indicadores de calidad, costo/beneficio y productos capaces de ser colocados en el mercado.

La ruptura

La ruptura más importante se refiere a la profesionalización de los trabajadores universitarios entendiéndolos como tales, al personal académico. Durante 40 años ha surgido un nuevo trabajador, el universitario, con características propias, diferentes a cualquier otro profesionalista. Se trata de la creación de un nuevo trabajador: el trabajador intelectual que, aunque incipientemente en la Universidad, se conforma como un profesional aparte de los tradicionales.

Los académicos universitarios dejaron de ser profesionistas prestigiosos de carreras disciplinares que daban clases en sus ratos libres. Por el contrario, el académico universitario es un profesional dedicado de tiempo completo a la generación del conocimiento y a su transmisión; requiere de credenciales académicas determinadas: maestría y doctorado; requiere un ámbito específico para la realización de su tarea: cubículos, ayudantes, bibliotecas, bases de datos; se abroga la facultad de tener una posición no valorativa tanto en la creación de conocimiento como en el sostenimiento de posturas derivadas de sus investigaciones y sobre todo, tiende a generar una opinión altamente valorada en la sociedad o al menos, con pretensiones de serlo.

Una segunda ruptura consiste en el acceso de las mujeres a la educación superior, tanto como estudiantes como personal académico. La ruptura consiste en que el supuesto de la educación superior era un sujeto, un varón que acudía a la Universidad a formarse y posteriormente se convertiría en jefe de familia proveedor. La incorporación de las mujeres rompe ese supuesto, aunque los planes y programas siguen realizándose con el supuesto original.

Las continuidades

En el ámbito de las continuidades es preciso referirse a diversos aspectos:

La continuidad de la docencia. La docencia sigue estando centrada en el docente a pesar de los esfuerzos para cambiar el eje y lograr centrarla en el estudiante. Es claro que no se trata de la misma docencia sino de un proceso de transición de los modos de ejercer la docencia toda vez que los recursos portados por los estudiantes refieren amplias posibilidades a partir de los cuales el aprendizaje puede cambiar. Sin embargo, aún no ha sido posible disparar el potencial del estudiante en aras de la dinamización de la práctica docente.

La continuidad de la universidad disciplinar. La Universidad surgió dentro del concepto de profesiones correspondientes a disciplinas determinadas dentro de una epistemología donde se divorciaba la ciencia de la filosofía. A la primera correspondían las disciplinas naturales y técnicas y a la segunda, las ciencias sociales y humanidades. Los profesores y estudiantes fueron aprisionados dentro de las disciplinas donde formaron verdaderos campos vedados al intercambio de saberes. La Universidad actual continúa encarcelada en la visión disciplinar ya que el proyecto de conformar áreas de conocimiento ha unido a diversas carreras disciplinares en espacios comunes, pero no ha conseguido establecer diálogos entre las disciplinas, mucho menos avanzar en una nueva epistemología donde la filosofía incluya a la ciencia y viceversa.

La continuidad de la vinculación universitaria. La vinculación universitaria se pensó como *llevar los beneficios de la cultura a la sociedad*, ello se ha realizado a partir de un débil modelo de difusión basado en la organización de eventos culturales y ocasionales programas editoriales. Actualmente, la transmisión de Radio UAN y el espacio en televisión por cable ha logrado dar a conocer las actividades realizadas al interior de la institución. Sin embargo, el modelo ha sido el mismo modelo divulgador, sólo tecnificado.

La continuidad de la organización política. Si en 1969 la Universidad estatal nació con la corporativización de los estudiantes, los profesores y los trabajadores administrativos, actualmente ha sido imposible transitar hacia una universidad carente de corporativismos. Incluso, se podría decir que las corporaciones se han afianzado como las estructuras de poder capaces de atravesar los modelos organizativos de la sociedad, ser altamente eficientes para controlar el poder político, pero no necesariamente para influir en la superación de los indicadores de la calidad de la educación, por el contrario, las formas de reclutamiento que propician impide avanzar hacia una educación de calidad.

Logros de la universidad

Sin duda alguna, la Universidad ha formado a la mayor parte de los profesionales que hoy deciden sobre distintos aspectos de la sociedad desde diversos lugares sociales: el poder público, la impartición de justicia, la creación del arte y la cultura, la creación de las leyes, etc. La Universidad ha modificado el destino de 40 generaciones al posibilitarles cursar estudios superiores, tanto si se toma en cuenta la pequeña cantidad de pobladores que contaban con recursos para salir de la entidad a formarse, como respecto de los empleos que genera.

La Universidad ha significado la posibilidad de contar con un destino para una parte importante de la población establecida entre las clases medias, toda vez que los jóvenes de altos recursos optan por las universidades privadas o por estudiar en las Universidades de Guadalajara o Monterrey. En el otro extremo, los jóvenes de muy bajos recursos ven impedido su acceso a la Universidad ya que se trata de una imposibilidad cultural: se trata de los jóvenes desertores de la educación básica y de la educación media superior que culturalmente no tienen acceso a la Universidad.

Recientemente, la Universidad ha adoptado un programa de inclusión de estudiantes indígenas a partir de una postura de discriminación

positiva. Ello ha permitido abrir las puertas a estudiantes provenientes de los grupos *wixarika* y *nayerij*, principalmente.

La agenda pendiente de la Universidad

Después de 40 años, la Universidad tiene una agenda pendiente exhaustiva. No es este el lugar para establecer todos los puntos de la agenda pendiente de la Universidad, sólo queremos señalar cuatro puntos: 1) la relación de la Universidad con la sociedad: lograr ser una Universidad pertinente en el ámbito regional, comprometida con el destino de los pueblos locales, capaz de generar conocimiento útil socialmente; 2) la relación de la Universidad con el Estado: establecer una Universidad vigorosa y crítica que permita asumir compromisos con independencia del poder público y, al mismo tiempo, establezca áreas de alianza con él; 3) el cambio de paradigma educativo; educar a partir de epistemologías incluyentes, transversalizando la perspectiva de género y educando para la paz y la interculturalidad a partir de la interrelación del sistema-mundo y 4) el establecimiento de certezas al interior de la Universidad al establecer legislaciones capaces de dar cobertura a mejores relaciones al interior de la institución.

La organización del libro

El presente libro es resultado de los trabajos realizados en el *XIV Diplomado Sociedad y Región. La universidad del siglo XXI. Transformaciones, rupturas y continuidades* que se llevó a cabo de enero a julio de 2009. En ese espacio, los académicos discutimos diversas temáticas con la finalidad de avanzar en la radiografía sobre la Universidad que tenemos y la que queremos llegar a ser.

Agradecemos el apoyo de las autoridades rectorales para la realización tanto del Diplomado como del presente libro. Sin duda, el encuentro de académicos de diversas áreas ha permitido el inicio de un diálogo promotor en torno a las acciones concretas de la Universidad. También debemos decir que el trabajo metódico de Prisca Romo Torres ha permitido mejorar

los documentos, de ahí que le expresamos nuestro más cordial reconocimiento.

Finalmente, queremos agradecer a todos nuestros compañeros y compañeras sus ideas, reflexiones, dudas e interrogaciones. Ello nos alienta a pensar en la posibilidad de un profesorado vigoroso capaz de proponerse un proyecto académico en torno a la Universidad actual.

Verano de 2009

REFORMA UNIVERSITARIA Y MODELO

La universidad como organización

Margarette Moeller Porraz

Alicia del C. Valencia Ovalle

Resumen:

Este apartado ofrece elementos para la comprensión de la Universidad desde la perspectiva del análisis organizacional, caracterizando los elementos esenciales fundamentales que permiten explicar su funcionamiento y la dinámica de las relaciones entre sus integrantes. La Universidad se describe como una organización que responde a un entramado de relaciones articuladas por una multiplicidad de propósitos, lo que la construye como un fenómeno altamente complejo, en el que sus elementos fundamentales: identidad, estructura y autonomía se concretan en el dominio de las relaciones, propósitos y capacidades, articulándose a través de procesos por los que se asumen y adjudican roles, se desarrolla la capacitación y se incrementa la productividad.

Introducción

Estudiar la universidad como organización es una tarea complicada porque se trata de un entramado de relaciones articuladas por una multiplicidad de propósitos. Si a eso se le agrega que cada universidad tiene elementos particulares derivados de su propia trayectoria histórica y de su entorno, se puede ver como un fenómeno altamente complejo, y dada la cercanía con el objeto de estudio se corre el riesgo, al realizar un análisis institucional, de convertir estas líneas en una oda o en un ataque visceral (Castellón Fonseca, 1999).

En México existen algunos antecedentes de estudios sobre las universidades como organizaciones entre los que destacan autores como: Eduardo Ibarra Colado, Imanol Ordorika, Adrián Acosta, Pedro Solís, Armando López Zárate y Humberto Muñoz, cuyas aportaciones fundamentan en gran medida este trabajo. En materia de análisis organizacional consideramos además de los anteriores a Jorge Etkin y Leonardo Schvarstein, Jeffrey Pfeffer y Stephen P. Robbins.

Si bien el estudio de las organizaciones no debe ser ubicado como propósito en sí mismo, consideramos necesario analizar a la universidad como espacio social en el que se desarrollan relaciones entre agentes muy diversos y desde la multiplicidad de líneas que conforman sus dispositivos de operación tanto al interior como al exterior, no solamente en sus estructuras sino identificando las relaciones, los sistemas de mediación, y su funcionalidad.

Ello significa aceptar que en la realidad las universidades, como muchas organizaciones, están estructuradas sobre la base de relaciones complementarias y antagónicas que coexisten simultánea y necesariamente. Para analizar la universidad como organización, es necesario entonces pre-

cisar las nociones de identidad, estructura y autonomía, porque es a partir de ellas que se hace posible describir la dinámica de la organización y explicar el funcionamiento de los elementos y procesos en ella implicados (Etkin, 1997).

Sin embargo, poco se ha intentado escribir desde la óptica del análisis organizacional sobre la Universidad Autónoma de Nayarit que nos permita dar cuenta de: ¿Qué características tiene la universidad como organización? ¿Cómo es su funcionamiento a nivel de relaciones, e interacciones?

Estos son parte de los planteamientos a los que se intenta dar respuesta. Nuestro propósito es explicar el funcionamiento de la universidad como organización además de contribuir a generar un marco para el debate sobre la esencia de la universidad. Como estudiantes de doctorado apoyadas por la universidad, y como profesoras de esta institución hemos asumido un compromiso personal de encaminar nuestros estudios a contribuir a la mayor comprensión de los fenómenos que ocurren en ella y a tratar de hacerlo con la mayor objetividad posible.

Identidad y estructura

Las organizaciones poseen elementos que le dan identidad y que como tal son invariantes, es decir, si estos elementos llegaran a sufrir variaciones, provocarían transformaciones tales que darían origen a una nueva organización. Por identidad se entiende todo aquello que permite distinguir a la organización como singular y diferente de las demás, todo aquello que se desaparece o que se elimina de la organización la afecta decisivamente. Cambiar o mover lo que es invariante, implica necesariamente la transformación del sistema, y en caso extremo significa su disolución (Etkin, 1992).

De ahí el interés por rescatar los elementos que históricamente han conformado la identidad de nuestra universidad y contrastarlos con los actuales, con el propósito de saber qué tanto se han transformado y en qué

medida se ha ido configurando una nueva universidad. Esta acción, de forma automática, nos remite al análisis de la estructura universitaria y a la revisión de su autonomía; la primera con el propósito de indagar hasta qué punto modificaciones sustanciales en los elementos de identidad han impactado la forma de organización, y la última, con el objeto de revisar en qué proporción la autonomía universitaria es más un mito que una realidad.

Evolución de los elementos que han conformado nuestra identidad.

A finales de la década de los sesenta cuando se crea la Universidad de Nayarit, se aprueba la primera Ley Orgánica de la Universidad de Nayarit, quedando en ella asentados elementos que le dieron en su momento identidad y que aún persisten en el imaginario social de la comunidad nayarita y universitaria. La denominación “universidad” no fue sólo un cambio de nombre, contaba con un respaldo que puede leerse en la introducción de la Primera Ley Orgánica, en donde se afirma lo siguiente:

«La Universidad de Nayarit tiene por objeto promover mediante la difusión cultural, la investigación científica y la *orientación social*, la elevación espiritual y el mejoramiento material de las condiciones de vida de las *masas populares*, dando cabida a todas las corrientes del pensamiento encaminadas a conocer, a esclarecer y a establecer la verdad como patrimonio cultural universal» (Congreso del Estado Libre y Soberano de Nayarit, 1969).

En ese momento, la formación de profesionistas tuvo una orientación concreta, la Universidad representaba un proyecto socio-político-económico destinado a transformar a Nayarit y consecuentemente, mejorar la calidad de vida de las masas populares. Aquí cabría acotar la relatividad de lo prescrito por esa Ley Orgánica, comparativamente con lo escrito en los análisis de la época y que destacan la necesidad de los grupos de poder local de contar con un espacio institucional para formar cuadros con el propósito

de reproducir el sistema y formar cuadros al servicio del Estado. No se puede soslayar que hace cuarenta años el mayor empleador de los universitarios era el propio Estado.

En noviembre de 1975, se dio otro paso importante en la consolidación universitaria, la Universidad se encontró ante un escenario que requería volver a definir algunos de los elementos que posteriormente y durante más de 20 años marcaron su identidad. A través de la autonomía se le facultó para gobernarse a sí misma, lo que significó que a partir de esa fecha quedó en libertad para nombrar a sus autoridades, elaborar sus planes y programas en el marco de los principios de libertad de cátedra e investigación, así como para marcar los términos o lineamientos de ingreso, promoción y permanencia del personal académico y administrar su patrimonio sin la injerencia del Estado. Todas estas modificaciones a la legislación vigente antes de la autonomía alteraron la identidad de la Universidad en Nayarit, situación que prevaleció casi igual hasta que se aprobó la *Reforma Universitaria de febrero de 2002* (Universidad Autónoma de Nayarit, 2002).

A finales de la década de los noventa, una vez más, se revisan y en su momento modifican los estatutos de gobierno, académicos y de administración, en algunos casos en sus partes medulares, obteniéndose una nueva Ley Orgánica en 2004, y a partir de ahí, la Universidad Autónoma de Nayarit se convirtió en una nueva universidad pues las modificaciones realizadas en su documento rector alteraron su estructura, objetivos, fines e incluso su misión, con la que aún le cuesta trabajo a sus principales actores identificarse plenamente, quizá porque en el trayecto desde sus inicios como institución a la fecha, ha perdido parte de su esencia y de su razón de ser original.

Regresando a la etapa de su creación, uno de los rasgos más distintivos de la universidad es su origen popular, aspecto que definitivamente creó un lazo con la sociedad nayarita y le generó innumerables simpatías.

Contemplado desde la primera Ley Orgánica (1969) en el artículo tercero, el enfoque que se le dio quizás, fue como respuesta a la sociedad nayarita que no contaba con otras opciones educativas de nivel superior en el Estado y por ende, la única opción formativa para el pueblo que por razones de limitaciones económicas no podía aspirar a salir a estudiar a otra ciudad, era la Universidad de Nayarit. Al reformarse la Ley Orgánica en 2004 este enfoque quedó excluido. El propósito era construir una universidad diferente, más académica, con mejores niveles de calidad en sus servicios educativos, con procesos administrativos eficientes y eficaces, con una creciente oferta educativa que favorezca a las nuevas generaciones, con una mayor transparencia en el manejo de sus recursos.

La universidad como institución se encuentra dentro de una textura social general, forma parte de un entramado constituido por un sinnúmero de instituciones y organizaciones, y por lo tanto forma parte de una época dada. Es una expresión de la época, y es también una influencia operando sobre el presente y el futuro de la sociedad (Flexner, 1994:3). En este sentido, cualquier universidad debe resignificarse, buscando su ensamblaje y articulación con el ambiente que le rodea. En gran medida esa reconfiguración cíclica surge como respuesta a las demandas que la sociedad le formula, y uno de los primeros elementos de identidad que trastoca es su razón de ser (*misión* desde el enfoque de la planeación estratégica).

Cada *misión* nos deja ver entre líneas los imperativos de la época, por ello es necesario revisar y analizar los fines y misiones que la Universidad Autónoma de Nayarit ha diseñado a lo largo de su historia. A continuación se presentan los enunciados que se han escrito en algunos de los momentos significativos de la universidad y que de forma definitoria han modificado su identidad.

Cuadro 1

Comparativo de fines de la Universidad Autónoma de Nayarit 1969-2010

1969	1998 – 2004	2004-2010
Fines	Misión	Misión
La comunidad universitaria será factor de transformación y cambio. Estará imbuida de una tendencia franca e inquebrantable al servicio social para plasmar en este empeño el deseo de colocar y atender los intereses colectivos antes que a cualquier interés individual, sentando las bases para que se ejerza la libertad de acción y la libertad de pensamiento.	Avanzar en el conocimiento y el aprendizaje a través de la investigación y la enseñanza, en un ambiente innovador, interdisciplinario y de proyección institucional hacia el exterior, para integrar a la comunidad académica con su medio social, formar individuos que contribuyan a la solución de los problemas más apremiantes y propicien el desarrollo de su entorno, con un alto nivel de competitividad, compromiso social y una visión global, crítica y plural. Para el cumplimiento de su misión, esta Institución se propone trabajar bajo los principios de autonomía, democracia e igualdad, libertad académica y humanismo.	Formar profesionales de excelencia, impulsores del desarrollo integral, intercultural y multicultural de la sociedad, que contribuya a la solución de problemas a través de la generación del conocimiento científico, con un alto nivel de competitividad, compromiso social y una visión global, crítica y plural.

Los fines plasmados en la primera Ley Orgánica en 1969 equivalen a la *misión*, dado que este término no se había estandarizado en esa época. En ella destacan tres elementos: 1) Ser factor de transformación y cambio, 2) su orientación fundamentalmente social y 3) libertad de acción y pensamiento.

En la *misión* de fin de siglo se enfatizan el aprendizaje, la investigación y la enseñanza, y el requerimiento social de que la universidad contribuya a la solución de los problemas más apremiantes que le aquejan, así como la necesidad de alcanzar niveles competitivos.

Y en la *misión* actual se exalta además de los puntos que contempla la *misión* anterior, la internacionalización como eje temático, en torno al cuál se deberían articular las dependencias, planes y programas necesarios para lograrla.

Conforme las misiones se fueron modificando, se dieron también transformaciones en la estructura organizacional. En sus efectos más visibles se encuentran el surgimiento de nuevos niveles jerárquicos y puestos, así como la eliminación de otros. Esta dimensión estructural de la UAN se describe más adelante.

Otro símbolo distintivo de la UAN ante otras universidades es su escudo, en él se aprecia claramente –al igual que en muchas universidades estatales del país- la relación Universidad-Estado, dado que los escudos de ambos tienen básicamente los mismos componentes. La Universidad tomó la mayor parte de los elementos que integran el Escudo del Estado de Nayarit, agregó el lema universitario y el nombre de la universidad, además de adicionarle un fondo que en buena medida establece la diferencia entre ambos escudos.

En cuanto a su ubicación geográfica, la Universidad Autónoma de Nayarit desde su creación se ubicó por disposición gubernamental en Tepic, la capital del Estado. Se estableció en los terrenos del Ejido los Fresnos, los cuales fueron donados por los ejidatarios de la zona, lo que generó un fuerte sentido de identidad entre la comunidad nayarita, ya que por hechos como éste lograron apropiarse de la universidad en su imaginario, hasta llegar a sentirla como una parte suya. Esta fue la contribución de la sociedad para que sus hijos tuvieran un centro educativo de nivel superior en donde cursar estudios de licenciatura.

Inmersa en el Sistema Educativo Nacional, y más concretamente como parte integral del Sistema de Educación Superior y del subsistema

de universidades públicas, la UAN es una pequeña universidad estatal cuyo financiamiento es mayoritariamente federal con poca participación estatal y limitados ingresos propios. Históricamente se ha distinguido por ser una institución que cubre una gran parte de la demanda educativa media y superior del Estado. Es probablemente este aspecto lo que le ha permitido irse configurando a partir de la cultura de los habitantes de la región y por ende, establecer una relación dialéctica que a su vez le permite influir en el desarrollo y transformación de Nayarit.

De acuerdo con las Leyes Orgánicas correspondientes a los años 1969 y 2004, su encargo social se orienta a la formación de profesionistas y a la preparación de investigadores. Cuenta actualmente con una población estudiantil de 23,639 estudiantes, ofreciendo niveles de formación que van desde la preparatoria hasta el doctorado, pasando por licenciaturas y maestrías. Los ciclos de formación varían dependiendo del nivel educativo y su duración abarca de dos años en el nivel maestría, hasta cinco en la licenciatura. La UAN oferta 26 programas de licenciatura, ocho de maestría y uno de nivel doctoral.

En relación con los fines sustantivos, la Universidad se despliega en acciones e instrumentos y crea partes estructurales en la institución que en ocasiones guardan semejanza con otras universidades. En este sentido el objeto de las instituciones públicas de educación superior transita por tres derroteros confluentes: la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. Vincularlos implica políticas, organización e infraestructura.

Por lo anterior, puede decirse que la Universidad comparte un rasgo distintivo con todas las universidades públicas que es educar para lograr la transformación social, en otras palabras este rasgo aplica a todas las organizaciones del mismo ramo o sector, a lo que Etkin le denomina identidad-esquema. Asimismo, las organizaciones poseen un rasgo distintivo que las

identifican de manera particular, pero en el caso de la UAN no se logra aislar ese rasgo distintivo. Encontramos que la universidad al ser una universidad del Estado, vinculada al desarrollo de Nayarit, se desdibuja en el Estado. Es una institución más *del* Estado, no es una institución más *en el* Estado, no porque haya más instituciones educativas, sino porque gradualmente va perdiendo su vinculación con el proyecto estatal que le dio origen

En este sentido puede apreciarse que en la misión validada en 2004 se asume la globalización como inevitable. la prioridad en la generación de conocimiento –científico–, es la competitividad como estrategia de mercado y como exaltación de la individualidad y la sujeción a la evaluación como mecanismo de regulación estatal. Se constata así lo expuesto por Ibarra Colado (2003): la unificación paradójica de los principios de libre competencia y equidad, para dar la impresión de eliminar el carácter excluyente del racionalismo neoliberal pero sin abandonar sus instrumentos. Las transformaciones se han apoyado en el discurso de la excelencia y la exaltación de la individualidad, lo que diluye a las masas justificando las diferencias y los contrastes cada vez más abismales.

Estructura organizacional

La estructura es otro metaconcepto que permite diferenciar una organización de otra, incluso dentro del mismo ramo. Etkin (Etkin, 1992), afirma que es a través de ella que se materializa su identidad, pues es la forma concreta que asume una entidad organizacional.

La estructura se define por los recursos de que dispone y el uso que de ellos hace, por las relaciones entre sus integrantes y con el entorno, por los modos que dichas relaciones adoptan, por los propósitos que orientan las acciones y los programas existentes para su implementación y control (Etkin, 1992).

De esta proposición podemos percibir con nitidez que dos son los requisitos para que un suceso sea admitido como manifestación de una estructura: a) su carácter relacional, en otras palabras, la posibilidad de entender la organización en términos de una trama de relaciones entre los componentes que constituyen en ese momento el sistema, y b) que el suceso observado se pueda explicar en una trama relacional, porque de no ser así, no puede ser considerado parte de la estructura.

Las universidades, al igual que las organizaciones, suelen identificarse por tener «estructuras prototípicas» en palabras de Etkin «aquellas que identifica al individuo y asigna a las estructuras un carácter instrumental y situacional en cada aquí y ahora del proceso de interacción» (Etkin, 1992), estas estructuras son importantes porque permiten acceder a la esencia del núcleo básico.

Bajo este criterio a continuación se describe la trama de relaciones que configuran la estructura de la UAN, comenzando por el Consejo General Universitario, que es el órgano superior de gobierno y sus resoluciones son obligatorias. Está integrado por: Rector, Secretario General, tres titulares del Secretariado universitario, dos representantes del personal académico de cada unidad (siendo uno de ellos el director), dos representantes de los alumnos de cada unidad académica (siendo uno de ellos el presidente del comité estudiantil correspondiente), tres representantes de la organización sindical de personal académico, tres representantes del organismo estudiantil y tres representantes del organismo sindical de trabajadores. Sus principales atribuciones son la aprobación de la normatividad institucional, la elección de rector, la vigilancia del cumplimiento de los objetivos institucionales, la autorización y vigilancia del ejercicio presupuestal.

En su composición, el 29% de los consejeros son el rector y los directores nombrados por él, el 20% son profesores, el 40% son estudiantes

y el 11% restante por los representantes corporativos (si se agregan los representantes estudiantiles a la fracción estudiantil, su representación proporcional puede llegar al 44%).

El rector, que es la autoridad ejecutiva y representante legal de la universidad, es nombrado por el CGU. dura en el cargo seis años y no puede ser reelecto. Sus principales atribuciones son nombrar y remover a los titulares de las dependencias, de coordinación general de las funciones universitarias, de hacer cumplir los ordenamientos y del ejercicio presupuestal.

El secretario general, que suple las ausencias del rector, actúa como secretario del CGU y autentifica documentos institucionales

El secretariado universitario integrado por las dependencias centrales con las funciones específicas conforme a la naturaleza de cada Secretaría. De ellos dependen en funciones ejecutivas los directores de dependencias.

Los directores de unidad académica, responsables ejecutivos de la coordinación académica y administrativa y del ejercicio presupuestal de sus respectivas entidades.

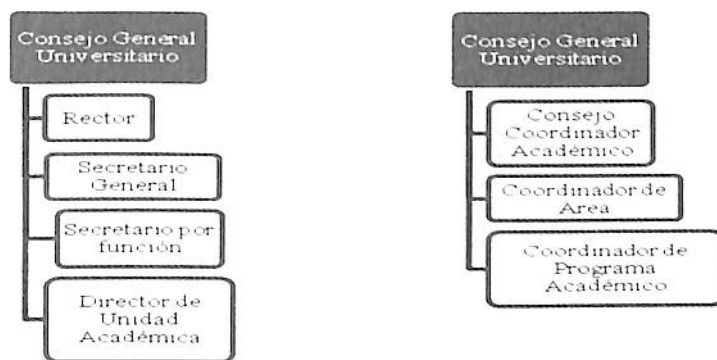
Gobierno institucional

A partir de la aprobación de la nueva Ley Orgánica en 2003 (Congreso del Estado de Nayarit, 2003) se diferenciaron formas de autoridad diferentes de las tradicionales de rector, funcionarios y directores, pero se ha agregado una estructura paralela al diseño tradicional de un organigrama consistente en una entidad colegiada – órganos de gestión académica-, que es presidida por el CGU, máxima autoridad en todos sentidos, que se compone por un consejo coordinador académico que se desagrega en órganos llamados de gestión académica: los consejos de área académica y consejos

de programa académico. Para cada consejo de área hay un coordinador de área, para cada consejo de programa hay un coordinador de programa. Las funciones de éstos son desarrollar, delinear y operar las funciones sustantivas de la universidad.

Como puede apreciarse en el siguiente cuadro, los cambios estructurales han sido significativos, sin embargo ninguna de las figuras materializa la identidad de la universidad. En la realidad desde que se aprobó la nueva estructura en 2003 se observa un traslape entre ambas estructuras, es decir, la vieja estructura sigue operando con toda su fuerza en lo relacional y la forma de articular las interacciones entre sus actores, mientras que la nueva estructura no logra consolidarse, en otras palabras, no asumimos una estructura completamente ni dejamos de lado la otra o viceversa. Es muy probable que esta condición obedezca a la resistencia que existe de cambiar los fines con los que nos identificamos por otros fines menos trascendentes.

Cuadro 2. Comparativo estructura normativa y estructura académica UAN (esquematizado).



El problema de convivir con ambas estructuras es la indefinición de funciones que provoca duplicidad de éstas y de autoridades, lo que lleva a pérdida de control y autoridad, o sea a la falta de gobernabilidad entendida como la consecución de sus fines.

La autonomía organizacional

El concepto de autonomía, en el análisis organizacional, se centra en las propiedades internas del sistema y en este sentido se analiza la autonomía como *el grado en que la organización mantiene sus cualidades frente a los cambios del ambiente*, esto es a partir de:

- La *capacidad de sobrevivir* en condiciones distintas para las que fue diseñada,
- Las *condiciones* en que sobrevive y
- *Cómo los fines de la organización se subrogan* a dichas condiciones

Aunque la supervivencia no es un propósito explícito en una organización, se espera por lo general que ésta pueda transitar por cambios en su interior y en el medio, sin perder su esencia ni comprometer su existencia.

A partir del supuesto de que la autonomía absoluta no existe, porque al estar todas las organizaciones acopladas con otras de mayor o menor rango esto impone por fuerza ciertas restricciones, determinar en qué grado de la escala autonomía-dependencia se ubica, a partir del análisis de los cambios que experimenta frente a las presiones del entorno, resulta necesario para explicar el funcionamiento de la organización, para determinar su identidad y su ideología y para entender las adecuaciones y modificaciones que realiza en función de las condiciones cambiantes del entorno.

La autonomía de la universidad desde la perspectiva organizacional

En relación con las estructuras sociales, en el caso de organizaciones como la Universidad Autónoma de Nayarit, autónomas por ley, su grado de autonomía – entendida como la capacidad y condiciones de supervivencia-, está determinado, desde una perspectiva estructural, por la interrelación entre dos estructuras de poder:

La externa que forman junto con el gobierno, las fuerzas y los actores sociales, como instancias públicas insertas en un sistema social; y la interna, conformada por el entramado de grupos, sectores y actores institucionales, que reproduce parcialmente la estructura de poder social y tiene su propia estructura localizada de poder (Mendes Da Fonseca, 1989), en tanto que la universidad es un ámbito de lucha activa por el control institucional (Muñoz García, 1989).

Esta interacción se establece como una relación dialógica, porque establecen vínculos de complementariedad, concurrencia o antagonismo (Ordorika Sacristán, 1995), según el momento, el espacio y la materia objeto de la relación, en un gradiente de autonomía-dependencia siempre variable, en el que la existencia de uno no puede explicarse sino en función del contrario.

En este esquema de relaciones, la Universidad Autónoma de Nayarit ha sido capaz de sobrevivir en condiciones diferentes para las que fue diseñada, habida cuenta de que surgió como una universidad estatal, transitó a la autonomía, pasó por diferentes momentos de tensión en su relación con las estructuras sociales y de recomposición interna y subsiste después de cuarenta años.

Pero respecto de las condiciones en que sobrevive puede decirse que lo ha hecho a partir de ir adecuando sus fines y su funcionamiento a las demandas del aparato de Estado, efectuadas por la vía de las políticas públicas y de los criterios y mecanismos de financiamiento, ejemplos de ello son:

- La adecuación de la visión y misión institucionales y la formulación de líneas de acción que tienen como propósito fundamental acatar los lineamientos de agencias autorizadas por el gobierno para obtener la acreditación de los programas académicos y procesos institucionales.

-
- La realización de reformas contractuales para dar cumplimiento al requerimiento de disminuir los pasivos contingentes de la universidad y hacer posible el acceso a recursos que permitieran la creación del fondo de pensiones.
 - La sustitución de los fines plasmados en la Ley Orgánica de 1969, que eran la transformación y cambio de las condiciones socioeconómicas y políticas del Estado para mejorar las condiciones de vida de las clases populares; por la adopción en la Ley Orgánica vigente de los fines plasmados en el artículo tercero constitucional que son educar, investigar y difundir la cultura como factores de desarrollo económico y social, lo que es sustancialmente diferente porque ya no se le considera responsable junto con el Estado de un proyecto específico de cambio social.

En esta última modificación ha influido también el peso que la estructura de poder internacional ejerce a su vez sobre la nacional, mediante «recomendaciones» de organismos evaluadores y agencias financieras internacionales sobre los fines de la educación, particularmente de calidad, eficacia y rentabilidad en términos de formación de capital humano, que han derivado en la eliminación de postulados socialistas y en la deriva gradual, aún no plasmada en los fines de la educación pero manifiesta en la política educativa nacional, hacia un proyecto de Estado en que se concibe como fin de la educación el crear un contingente que permita generar una economía más dinámica, competitiva y superior en ingreso *per cápita*, esto es, que tiene como fin ser un instrumento para acrecentar el capital. En este sentido y conforme a nuestros fines institucionales, ejercemos aún la facultad que el Estado nos otorga para dar cumplimiento a un derecho que alcanza el carácter de garantía individual junto con la libertad. Tenemos un ideario en lo escrito que es humanista y liberador, pero al acatar las recomendaciones de política internacional modificamos nuestros fines hacia la formación de individuos competitivos para una economía de mercado.

En relación con su forma de gobierno, un factor fundamental que determina la posición relativa de autonomía de una institución educativa lo constituye su forma de gobierno (López Zárate, 2001), por dos razones: la primera, que las condiciones cambiantes del entorno se atienden de manera diferente en cada institución y la diferencia puede ser atribuida a la forma de gobierno; y segunda, porque la capacidad de sobrevivir y su estabilidad dependen también de ella.

Por su forma de gobierno, se puede caracterizar a la Universidad Autónoma de Nayarit como una democracia elitista, que López Zárate (2001), define como: una instancia en que los grupos de poder al interior de la universidad (en este caso los sindicatos y federación de estudiantes, asociados a grupos políticos contingentes asociados al rector en turno), son quienes toman las decisiones sobre los procesos de instrumentación de los fines y objetivos institucionales bajo criterios políticos de fortalecimiento de grupos y reducción de conflictos. Podríamos nosotras, a partir del análisis de las relaciones de poder considerarla más bien una **democracia corporativista**, porque han sido los sindicatos y la federación de estudiantes, actuando como organizaciones institucionalizadas dentro de la UAN, y no cualquier grupo de poder, los que han jugado un papel determinante en el nombramiento del rector, en los equilibrios de poder entre funcionarios y los procesos políticos de toma de decisiones que han signado el desempeño de esta universidad.

En relación con el ambiente universitario

Los ambientes determinan también en gran medida las características de las organizaciones, como puede apreciarse en las similitudes entre organizaciones universitarias en todo el mundo, que "institucionalizan" ciertas características comunes (Zelznick, 1996). A este fenómeno lo denominan *isomorfismo*, o *conformidad categorial* (Scott, 1995). Otros autores sin embargo enfatizan el margen de autonomía y aislamiento que tienen las universidades respecto del medio ambiente (Clark, 1983).

Puede decirse que ambas posiciones son viables para el caso de la Universidad Autónoma de Nayarit, ya que en algunos aspectos está aislada del ambiente, pero al mismo tiempo los grupos de interés externos establecen demandas y amenazas a la institución, la cuál desarrolla estrategias internas de adaptación para minimizar la influencia del ambiente, o también puede decirse que como burocracia que es, la universidad manifiesta una fuerte resistencia al cambio (Crozier, 1964).

En conclusión, el reto de mantener la autonomía radica en que la universidad pueda adaptarse a los cambios de manera voluntaria y proactiva sin desvirtuar sus fines. Encontramos en este análisis que sus fines han cambiado, y que las condiciones en que lo ha hecho han sido a partir de las condiciones impuestas por parte del gobierno federal para otorgar financiamiento a la institución, adoptando fines de competitividad en una perspectiva de mercado, bajo un modelo de organización prestadora de servicios.

Los dominios de la organización

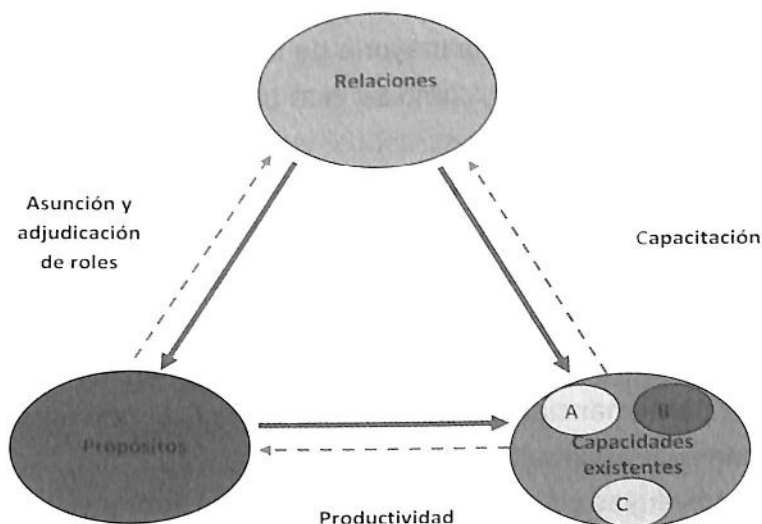
Desde la propuesta de Etkin tres son los dominios que definen y complementan el análisis de la situación objeto de estudio: las relaciones, los propósitos y el de las capacidades existentes (Etkin, 1992).

Identidad, estructura y autonomía forman un plano de análisis descriptivo, mientras que las relaciones entre sus integrantes, los diferentes propósitos e ideas que están en pugna permanente y las competencias o capacidades con que se cuenta para hacer las cosas son esencialmente instrumentales y de carácter operacional.

Los dominios como están constituidos por diferentes categorías lógicas no tienen manera de interaccionar entre ellos, sin embargo, ello no impide la existencia de relaciones de mutua causalidad entre estas tres esferas, que conjuntamente determinan la dinámica interna de la organización (Etkin, 1992).

En la gráfica 3- se pueden observar los tres niveles de dominios: relaciones, propósitos y capacidades existentes y la forma en que se articulan a través de: procesos de adjudicación de roles, capacitación y productividad. En el dominio de las capacidades se aprecian los tres grupos en que se dividen los integrantes cuyas capacidades varían en función de sus motivaciones. Asimismo se trazan las líneas de unión en donde el grosor determina la fuerza y contrariamente la línea punteada significa la debilidad.

Cuadro 3.
Articulación entre dominios y procesos en
la Universidad Autónoma de Nayarit



Fuente: Elaboración propia con base en Etkin y Schvarstein.

El dominio más importante en la UAN es el que se refiere a las relaciones. Los integrantes de la comunidad universitaria le otorgamos mucho peso a la forma de relacionarnos, a los vínculos que establecemos a través del sistema de roles y a la representación interna de cada rol. Así es diferente el rol que asumimos como profesores al interior del aula, como integrantes de una academia o grupo académico, en relación con las autoridades de la

unidad académica y de la universidad, en relación con los grupos corporativos y en relación con otros grupos de poder, amén de los grupos basados en afinidades, afectos o relaciones familiares. En cada uno de ellos asumimos un rol diferente, y si consideramos que todos los sujetos que integramos la universidad hacemos lo mismo, podemos darnos cuenta que hay un entramado complejo de sistemas de relación que se superponen unas con otras.

Estos vínculos están determinados en gran parte por aquello que nos define de forma personal como integrantes de la universidad, nuestras necesidades y deseos personales y los recursos, normas y valores... entre otros aspectos culturales. Al ser tan heterogéneos estos grupos y valores se provocan fricciones entre las partes y/o entre los grupos, lo que explica la existencia de conflictos que la mayoría de las ocasiones se resuelven mediante las relaciones de poder, como se verá más adelante.

Ante esta diversidad de intereses se complica significativamente el logro de los propósitos, pues cada individuo y/o grupo trabajará para aquellos propósitos que le reporten beneficios, de esta forma se pueden identificar tres grupos cuyos propósitos son distintos: en el grupo A) se localizan aquellos individuos cuyos propósitos manifiestos están orientados al logro del orden, la permanencia y la estabilidad. Siendo el común denominador en este dominio, la búsqueda de racionalidad; en el grupo B) se encuentran aquellos sujetos cuyas capacidades se mueven más por interés personal y/o de grupo, que en pro de los propósitos y fines de la organización, por tanto su orientación está determinada por el poder y cuya resultante es la política; y un tercer grupo C) al que se puede denominar utilitario, para cuyos integrantes la universidad sólo representa un complemento a su salario y por consecuencia los propósitos y objetivos de la organización carecen de sentido.

Desde esta lógica se puede comprender por qué los niveles de productividad en la UAN no alcanzan los resultados esperados, dado que

cada grupo tiene propósitos diferentes y por consecuencia la articulación – productividad- entre capacidades existentes y propósito se desdibuja de forma muy débil (nótese el vector de la flecha entre ambos dominios). Esto no implica que las capacidades de sus integrantes sean limitadas o inexistentes, sino que los propósitos que guían sus acciones son diversos.

El dominio de las relaciones

La lógica que caracteriza las relaciones en la Universidad se basa en desigualdades, intereses personales o de grupo y en luchas internas, lo que se refleja en las ideas que tienen los integrantes sobre la identidad de la institución. Estas diferencias determinan el surgimiento de conflictos y dependiendo del poder, prevalece algún tipo de ideas o representaciones sobre la identidad de la Universidad.

La imposición de una racionalidad dominante constituye un acto político esencial para establecer la localización y magnitud del poder, pero el poder no es un objetivo, sino un modo de acción y se ejerce de manera cotidiana en los lugares de trabajo, en una confrontación y resolución permanente de intereses contrapuestos, en una relación dialógica entre la estabilidad y el cambio organizacional, en la que el cambio sólo es posible a través del conflicto.

Es importante señalar el papel central que la conversación tiene como medio para lograr el poder, porque puede explicar el proselitismo cotidiano en nuestra Universidad, en cada escritorio, en cada café, en cada trámite, etc. En este sentido el mecanismo que la conversación utiliza para lograr el poder es: prevalecer en contiendas explícitas (comentar sobre algún punto y convencer), establecer agendas (llegar a algunos acuerdos de acción) y sentar bases para la interacción como grupo (estructura, premisas de comunicación, etc.). Adicionalmente en la comunicación debe destacarse el papel de la emoción, que es una forma muy importante de ejercer influencia (Pfeffer, 1997).

La capacidad de la administración institucional de resolver de manera productiva los conflictos que resultan de la confrontación de sus intereses con los de otros grupos de poder internos, es lo que se conoce como gobernabilidad. Para comprender la estructura de relaciones de la universidad, es preciso identificar, conocer y comprender a los agentes institucionales, esto es, a los grupos que tienen poder para tratar de hacer prevalecer sus intereses.

El análisis de estos agentes, de su composición interna, la identificación y características de sus líderes, los intereses que persiguen, sus alianzas con otros grupos de poder tanto internos como externos, los mecanismos de presión que pueden ejercer y sobre todo, la clarificación de su posición estratégica para incidir en la toma de decisiones que afectan la vida institucional, nos permitirá determinar la capacidad de gobernar, esto es, de asumir eficazmente la conducción de la universidad.

Es importante hacer notar que la relación entre la administración universitaria y los agentes internos no se da al margen del contexto local, nacional e inclusive mundial, y que debemos ver esta relación en la complejidad de un mundo de fuerzas en confrontación permanente. Lo anterior porque un enfoque de las relaciones sociales como interacciones de agentes, nos permite apreciar que en este juego de fuerzas existen pesos y contrapesos que pueden incidir en la relación entre los agentes institucionales.

El agente externo con el que la Universidad tiene las relaciones más importantes por su poder para influir en la vida institucional es el Estado —como gobierno y con sus agentes internos, aunque también participan las agencias con las que se relaciona a partir de sus funciones relacionadas con la educación universitaria tanto nacionales como internacionales, los partidos políticos, las autoridades estatales, los sindicatos y las federaciones de estudiantes (considerados como grupos de poder que no son parte de la

institución en sí, aunque han venido experimentando un proceso de institucionalización).

En estas relaciones el interés que los mueve, porque toda relación supone un interés, es definir quien conduce a la Universidad y hacia donde hay que conducirla, en suma delimitar la autonomía y los fines de la Universidad. El escenario actual es de conflicto, porque el Estado tiene el interés de regular a la Universidad y de que cambien sus fines tradicionales humanistas por los de generador de capital cultural tecnológico para la economía de mercado, mientras que la Universidad como institución, se resiste a desechar los valores que han conformado su identidad, se resiste a cambiar sus viejas estructuras y se resiste a cambiar en el alto peso que los factores políticos y los esquemas de relaciones tienen en la toma de decisiones. Los mecanismos de presión del Estado son la implementación de instrumentos y la generación de agencias de evaluación, así como la instauración de un modelo de financiamiento sustentado en la orientación institucional hacia los objetivos que se quieren promover. Los mecanismos de presión de la Universidad son la concertación política – a partir de la acción colectiva de instituciones o de la gestión mediada por partidos políticos-, y la simulación del acatamiento. En esta relación se puede apreciar una ventaja estratégica del Estado a partir del poder económico que tiene sobre la Universidad y del poder social que le da la legitimación de la evaluación institucional derivado de los fuertes cuestionamientos que en la historia reciente se han hecho sobre el manejo de los recursos por las Universidades. Por lo anterior expuesto se asume que la gobernabilidad del sistema de educación superior es principalmente burocrática –a partir de lineamientos e instrumentos de control, con matices políticos – atemperación de la regulación por intereses partidistas.

En este marco de constricción del poder de la administración universitaria para definir sus fines, sus proyectos de desarrollo y hasta su forma de gobierno, es en el que se da la relación con sus agentes internos. Aunque el problema no es la forma de gobierno, toda vez que está en transi-

ción como en el resto de las universidades y no hay “formas” que aseguren la gobernabilidad, sino en el grado de gobierno – en la cantidad y relevancia de los objetivos de la administración universitaria que se alcanzan y en el manejo productivo de los conflictos.

La normatividad institucional, acordada por el Consejo General Universitario y particularmente el Estatuto de Gobierno de 2004, confiere poder legal a la administración universitaria. El rector tiene la facultad de hacer cumplir la legislación universitaria, de proponer las políticas de planeación y desarrollo, de nombrar funcionarios, directores y subdirectores, de otorgar y revocar poderes, de establecer las medidas administrativas y operativas necesarias, de ejercer el presupuesto y de contratar y rescindir personal. Tiene también el poder de actuar a nombre de la universidad en la celebración de contratos o cualquier otro tipo de acuerdos. En la elección de directores de unidad académica debe hacerlo de una terna que el Consejo Técnico de la Unidad Académica le presente. No tiene el poder de autorizar el presupuesto ni la normatividad, estas son facultades del CGU, que además tiene la facultad de nombrar al rector y removerlo. Los secretarios y directores administrativos – la administración central, tienen el poder que el rector quiera delegar en ellos, en el estatuto solo se registran facultades de coordinación y de propuesta. Los directores de unidad académica tienen el de poder representarla, de ejercer el presupuesto, de delegar funciones en sus subordinados, de hacer cumplir las disposiciones del CGU y del Rector.

Los órganos de gestión académica: Consejo Coordinador Académico, Consejos de Área, Consejos de Programa y Coordinadores de Área. Son presididos por coordinadores nombrados por el Rector y tienen una composición representativa de la administración, de los académicos y de los estudiantes. Las facultades que les confieren poder son: la autorización de perfiles de ingreso y contratación y de programas y cuerpos académicos, así como de supervisar la operación académica.

Los agentes internos con los que la administración universitaria se relaciona y que tienen fuerza para incidir en el destino institucional son: el grupo asociado al Sindicato de Trabajadores, el grupo asociado al Sindicato de Personal Académico, el grupo relacionado con la Federación de Estudiantes, y algunos grupos menores de académicos asociados de manera laxa al SPAUAN o al rector en turno. Los intereses en juego son el control del gobierno institucional y la implementación de las políticas y estrategias de desarrollo institucional. El conflicto se percibe en el grado de acatamiento de las disposiciones de las autoridades formales y en el grado en que las interacciones entre los agentes se desvían de lo establecido en la normatividad.

La administración institucional, encabezada por el rector, está compuesta por unos 60 funcionarios y directores, la mayor parte de los cuales son designados en función del peso político de los agentes internos, por lo que en su organización interna la administración tiene una gobernabilidad política, esto es, mediada por los compromisos y las fuerzas con los agentes internos, lo que limita la capacidad de gobernar del rector sobre su estructura interna. El escenario interno se percibe como de conflicto porque la administración institucional, que debería ser su interés en común, se realiza en un clima de desconfianza recíproca, nosotras diríamos que no hay gobernabilidad, porque las tareas se realizan por voluntad personal y de manera inercial.

Una situación semejante se aprecia en la relación con los principales grupos de poder que son los sindicatos y la federación de estudiantes. El interés en conflicto son beneficios personales o de grupo a cambio de no bloquear las iniciativas de la administración. El conflicto se percibe en que las facultades del rector para decidir cuestiones trascendentes como son: elección de directores, designación de directivos, implementación de mecanismos de ingreso, permanencia y promoción del personal, y de estudiantes, asignación de recursos, cambios en la normatividad y acuerdos de consejo, deben negociarse políticamente, al margen de los lineamientos institucionales que otorgan este poder al rector.

Evidentemente este es un escenario de fuerzas que determina una gobernabilidad política, si es que la gobernabilidad implica la forma en que se resuelven los conflictos, pero si se define por la capacidad de resolverlos de manera productiva no hay gobernabilidad en la institución, porque la generación de conflictos produce los beneficios que los agentes internos esperan y se ha vuelto una forma reiterada de negociar, mientras que el rector negocia con el poder formal que le fue otorgado para mantenerse en su puesto lo que lo despoja de legitimidad.

La normatividad institucional se aplica solamente a los sujetos actuando de manera individual, y se soslaya frente a los intereses de los agentes internos, por lo que consideramos que no es la forma de gobierno lo que debe cambiarse para mejorar el grado de gobernabilidad, sino la manera de gobernar, mediante la concertación de acuerdos con los agentes en torno a intereses comunes: como son el reconocimiento social, la obtención de mayores recursos y el logro de mejores condiciones salariales y de trabajo, esto es, cambiar el poder de corto plazo de un grupo y los beneficios inmediatos, por el poder de la alianza política de todos los agentes para la consecución de beneficios más estables y colectivos. Esta alianza implica devolver sus facultades a la administración central como punto clave de la negociación.

Análisis estratégico

El análisis estratégico supone considerar la operación de la universidad a través del análisis del campo de fuerzas que se evidencia en las relaciones y prácticas entre los agentes externos a la institución con ésta, como de las fuerzas que confluyen al interior de la misma. Este abordaje supone ir más allá de lo plasmado en los documentos, identificando y describiendo los agentes y sus relaciones en las actividades cotidianas y coyunturales de la Universidad, para plasmar los contrastes o similitudes que nos permitan identificar si la estructura y forma de gobierno se ha traducido en gobernabilidad en el sentido que Acosta Silva (2006) lo expresa: «Por

“governabilidad” se entiende la capacidad del “sistema” universitario para atender eficazmente las demandas de sus grupos internos, mediante fórmulas institucionales de resolución de conflictos y producción de acuerdos». Es decir, desde una perspectiva de gobernabilidad no se hace tanto énfasis en la *forma* de gobierno universitario, sus componentes y relaciones, como en la *capacidad de gobernar* que tienen las autoridades universitarias en contextos institucionales específicos. Desde esta perspectiva, el problema de las universidades en proceso de cambio institucional, radica no tanto en su *forma* de gobierno como en su *grado de gobierno*.

Para ello Acosta asume que la comunidad universitaria comparte consensos normativos básicos y que las relaciones entre sus miembros son esencialmente políticas; que es en este marco regulatorio en el que se toman decisiones orientadas por la necesidad de considerar la diversidad de intereses y percepciones que entran en juego. El modelo gestión universitaria –político-, consiste en que las demandas son gestionadas políticamente ante el gobierno universitario que toma decisiones entre las diferentes opciones políticas y decide su implementación.

Campo Problemático

Si se considera que el conflicto es *«un proceso que se inicia cuando una parte percibe que la otra la ha afectado de manera negativa o está a punto de afectar de manera negativa, alguno de sus intereses».* (Robbins, 1994), y que los elementos del conflicto son: que haya más de un participante, que existan intereses opuestos, que se perciba la oposición y que haya un objeto materia de discordia, se han caracterizado los agentes en función de la relación que establecen con la autoridad rectoral, así como las alianzas y conflictos más importantes de cada agente con otros. El grado de conflicto o alianza se determinó a partir de la consideración que los conflictos más agudos son disfuncionales, esto es que tensionan la relación y la comprometen, los menos agudos son funcionales y mejoran el desempeño de las partes. Como lo señala Acosta Silva (2003), la fuerza de los agentes internos

reside en la capacidad de bloqueo y la de los externos en los mecanismos coercitivos, principalmente el financiamiento. De manera general, la legitimidad que se les confiere en el papel que adoptan en el juego de fuerzas es uno de los factores principales fundamentales de la gobernabilidad.

Campo problemático externo

El campo problemático externo tiene como actores principales al Estado –gobierno, y a la Universidad –y su gobierno, pero también participan las agencias del Estado y agentes nacionales e internacionales. El interés que los mueve a relacionarse es el de la conducción de las actividades de la institución, esto es, si en ejercicio de su autonomía la universidad puede fijar su rumbo o si debe sujetarse a los lineamientos y políticas que el Estado le determine; si debe preservar su función institucionalizada como agencia orientada a resolver los problemas sociales más acuciantes de su entorno regional; o debe asumir una función como agencia generadora de capital cultural tecnológico para la economía de mercado sustentada en la sociedad del conocimiento, o ambas. El conflicto se percibe en que los escenarios posibles implican un posicionamiento político e ideológico radicalmente contradictorio y ajeno a los principios que la universidad había institucionalizado, así como en la forma que se da la relación entre la Universidad y el Estado, porque este asume un papel regulador y coercitivo sobre la institución a través de la evaluación, el modelo de financiamiento y la asignación de fondos extraordinarios, lo que provoca en las instituciones un comportamiento reactivo que se caracteriza por la simulación o el condicionamiento a la inversa: ¿cuánto medidas para que haga lo que tú quieres?

En lo que se refiere a la Universidad Autónoma de Nayarit podemos describir el campo problemático externo como un esquema en que la gobernabilidad es principalmente burocrática con matices políticos. Lo anterior debido a que en la relación entre la Universidad y el Estado –representado por la Presidencia y sus agencias SEP y SHCP y apoyada por los CIIES, ha prevalecido la imposición de criterios de desarrollo institucional sustentados

en el paradigma de una economía neoliberal, que supone entre otras cosas la instauración de una forma de Estado regulador, utilizando para ello la implementación de un modelo de financiamiento condicionado a la evaluación del cambio institucional.

Se considera que el conflicto es moderado, no por la fuerza institucional, sino porque la fuerza del Estado para imponer el cambio está mediada por la negociación política del presupuesto en el Congreso Federal y la intervención de las universidades de los estados y federales con su peso político particular y la capacidad de bloqueo que pueden ejercer de forma colectiva a través de la ANUIES, siendo éste el ángulo político de la gobernabilidad del Estado.

Las presiones ejercidas por los organismos internacionales (BM, FMI), controlados por la elite económica, apoyadas en el análisis de expertos (OCDE) y orientadas a lograr la hegemonía de una economía de mercado sustentada en el valor económico del conocimiento, han determinado la asunción acrítica de políticas educativas y formas de organización para la educación superior. El papel que en este esquema de fuerzas desempeña la CEPAL es poco significativo porque los representantes de los países latinoamericanos son funcionarios de gobierno y por lo tanto sujetos a la mayor presión que mediante el financiamiento ejercen las agencias internacionales; en todo caso contribuyen a la legitimación de las políticas públicas al propugnar por la inclusión de cuestiones de desarrollo social y humanismo, las que solo se incorporan de manera aparente porque los instrumentos son los del racionalismo neoliberal.

Otro agente externo es el Gobierno Estatal, que si bien por el rango constitucional de la autonomía universitaria no incide abiertamente en las políticas educativas, sí contribuye a reforzar la regulación del Estado mediante las iniciativas de reforma a la Ley de Transparencia Estatal y Ley Estatal de Servidores Públicos, estableciendo que la autonomía para el Estado

de Nayarit no implica soberanía ni extraterritorialidad respecto de las leyes estatales, con lo que la institución está obligada a presentar, para su aprobación, los resultados del ejercicio presupuestal, a sujetarse a los lineamientos para su ejecución y a proporcionar la información que les sea requerida en los términos que establece la normatividad correspondiente. En este sentido, el Gobierno Estatal y el Congreso local han actuado como una alianza, en respuesta aparente a la demanda social de transparencia y buen manejo de los recursos, pero influenciados por el antagonismo político de ambos grupos con los agentes universitarios, por el poder sobre el grupo de influencia de la universidad.

El Sindicato de Trabajadores de la Universidad Autónoma de Nayarit y el Sindicato de Personal Académico de la Universidad Autónoma de Nayarit han tenido poca fuerza en este escenario, debido a que su interés prioritario son las condiciones laborales y las posiciones de poder que puedan alcanzar en las negociaciones internas, aunado a la falta de convocatoria derivada de su institucionalización como instancias de negociación colectiva, enmarcadas en una normatividad que les asigna un papel de concertación, conciliación y sujeción al arbitraje que ha minimizado su capacidad de generar conflicto. Sin embargo, en su relación con la autoridad universitaria sí se percibe conflicto como se evidenciará en el análisis del campo problemático interno.

La Federación de Estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit tiene también escasa participación en el escenario externo en lo que se refiere a la instauración de las estrategias reguladoras del Estado, debido a la temporalidad limitada de sus integrantes como miembros activos de la comunidad universitaria, a su reducida legitimidad como interlocutores académicamente calificados y a que prevalece un interés sectorial por el poder político dentro de la institución como agentes externos de grupos locales del Partido Revolucionario Institucional que participan con frecuencia en activi-

dades políticas. La participación en una alianza débil con la institución se da en este escenario mediante la movilización de masas para presionar a los agentes estatales en momentos coyunturales y mediante la legitimación, condicionada políticamente, de la autoridad universitaria.

Campo problemático interno

El campo problemático interno está conformado por la relación de la Universidad –gobierno, con grupos académicos y cuerpos académicos, por el grupo de funcionarios y por los sindicatos y la federación de estudiantes (como grupos de universitarios con intereses particulares). Los intereses en juego son el control del gobierno institucional y la implementación de las políticas y estrategias de desarrollo institucional. El conflicto se percibe en el grado de acatamiento de las disposiciones de las autoridades formales y en el grado en que las interacciones entre los agentes se desvían de lo establecido en la normatividad.

En lo que se refiere a la Universidad Autónoma de Nayarit se puede considerar el campo problemático interno como un esquema en que la gobernabilidad es principalmente política con matices burocráticos. La mejor evidencia de esto es la relación que tiene con los sindicatos y la federación de estudiantes.

La administración institucional, tiene una gobernabilidad política con matices burocráticos. Esto porque aunque la relación opera bajo los lineamientos institucionales en apariencia, prevalece la anarquía en las acciones o la ausencia de decisiones, además de que los grupos de poder actúan a través de los funcionarios y directores buscando posicionarse políticamente para influir en los nombramientos y en las decisiones que afectan sus intereses. El escenario interno se percibe como de conflicto toda vez que la administración institucional, su interés en común, se realiza en un clima de desconfianza recíproca y las decisiones, si se toman, dependen del interés político que representen. Podría decirse que no hay gobernabilidad, en el

sentido de que los fines institucionales no se consiguen sino de manera inercial, a pesar de las cuotas de poder que se distribuyen entre los integrantes de la administración central y quienes los representan.

Una situación semejante se aprecia en la relación con los principales grupos de poder que son los sindicatos, particularmente el de trabajadores, y la federación de estudiantes. El interés en conflicto es la cuota de poder, poder para asegurarse beneficios personales tanto al interior como al exterior de la institución *versus* el poder para lograr llevar a cabo el plan de desarrollo institucional. El conflicto se percibe en que las decisiones fundamentales para la vida institucional como son: la elección de directores, la designación de los directivos, la implementación de mecanismos de ingreso, permanencia y promoción del personal, la asignación de recursos, los cambios en la normatividad y hasta la elección de rector, se negocian al margen de los lineamientos institucionales. La institución es una arena política, particularmente manifiesto en la operación del Consejo General Universitario y los órganos colegiados.

En resumen, del análisis de fuerzas al interior de la institución debe decirse que no existe gobernabilidad en la Universidad Autónoma de Nayarit, en el sentido que la forma de gobierno no puede implementar la racionalidad burocrática que se demanda hoy día y ha retrocedido hacia una forma de gobierno politizada en exceso y no lo olvidemos, producto de su creación y de su historia. Lo anterior se ve agravado en el análisis institucional porque existe poca o ninguna legitimidad de la figura del rector por los mecanismos que determinan su elección y consecuentemente hay poca legitimidad de la administración rectoral. Como López Zarate lo señala, la forma de gobierno incide en el modo de gobernar.

Y si la forma de gobierno, esto es la normatividad y la composición y representatividad de los integrantes de la comunidad en los órga-

nos de gobierno, no otorgan poder real a la administración: ¿será porque el margen de lo político no está debidamente convenido y formalizado?. ¿o el gobierno democrático no es adecuado para las universidades? ¿no están delimitados con precisión los alcances de la autonomía? Como resultado del análisis de fuerzas consideramos que lo político rebasa los márgenes de la capacidad de concertación de la Universidad en la figura del Rector y que es posible llegar a negociaciones que no afecten la funcionalidad institucional. Las precisiones acerca de la autonomía, y la autonomía misma, dependen del resultado de la confrontación teórica e ideológica de nivel mundial y del balance de fuerzas económicas y políticas en conflicto. Es clara la prevalencia de la racionalidad neoliberal y la presión económica y política que ejercen los grupos económicos hegemónicos, lo único que puede contrarrestar esta tendencia es la preservación del valor que dio origen a la institucionalización de la autonomía: la democracia, y su preservación en nuestro país depende de la capacidad del Estado de resistir las presiones externas, del balance de fuerzas con ideologías diversas en el escenario de las políticas públicas y del grado de compromiso de la Universidad –de sus agentes, con su forma de gobierno y régimen jurídico.

Bibliografía

- Acosta Silva, A. (2003). «Gobierno y gobernabilidad universitaria: Ejes para una discusión» CEIICH-UNAM, *Evaluación, financiamiento y gobierno de la universidad: el papel de las políticas* (pp. 125-144). México: UNAM.
- Acosta Silva, A. (2006). *Poder, gobernabilidad y cambio institucional en las Universidades Públicas en México 1990-2000*. Guadalajara. México: Universidad de Guadalajara.
- Baldrige, J. V. (1971). *Power and Conflict in the University*. New York, NY: John Wiley and Sons, Inc.

-
- Castellón Fonseca, f. (1999). «Presentación» en M. E. Jáuregui Medina, *Desarrollo Universitario 1990 - 1998* (p. 11). Tepic Nayarit: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Clark, B. R. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross National Perspective*. Berkeley, CA. EE.UU.: University of California Press.
- Congreso del Estado de Nayarit (2003). *Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Nayarit*. Tepic, Nayarit. México: Gobierno del Estado de Nayarit.
- Congreso del Estado Libre y Soberano de Nayarit (1969). *Ley Orgánica de la Universidad de Nayarit*. Tepic, Nayarit. México: Gobierno del Estado de Nayarit.
- Crozier, M. (1964). *The bureaucratic phenomenon*. Chicago, Ill. EE.UU.: University of Chicago.
- Etkin, J. (1992). *Identidad de las organizaciones*. Argentina: Paidós.
- Flexner, A. (1994). *Universities: American, English, German*. New Brunswick, N.J., EE. UU.: Transaction Publishers.
- Ibarra Colado, Eduardo (2003). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México, UNAM/UAM-II/UDUAL.
- López Zárate, R. (2001). «Las formas de gobierno en las IES mexicanas». *Revista de la Educación Superior en Línea*, Núm. 118 Abril-Junio, 64-65.
- Mendes Da Fonseca, D. (1989). «Relación de poder en la Universidad». *Revista Mexicana de Educación Superior ANUIES*. No. 71 México julio-septiembre, texto 8.
- Muñoz García, H. (1989). *Política y Universidad*. México, D.F.: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
- Ordorika Sacristán, I. (1995). «Organización, Gobierno y Liderazgo Universitario: Una base conceptual para el análisis del cambio en la educación superior». *Universidades ANUIES*, México No.10 .
-

-
- Pfeffer, J. (1997). *Nuevos rumbos en la teoría de la organización*. New York. EE.UU.: Oxford University Press.
- Robbins, S. (1994). *Comportamiento organizacional, conceptos, controversias y aplicaciones*. EE.UU.: Prentice Hall.
- Scott, W. (1995). *Institutions and Organizations*. EE.UU.: Sage.
- Universidad Autónoma de Nayarit. (2002). *Documento Rector de la Reforma Universitaria*. Tepic, Nayarit. México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Zelznick, P. (1996). «Institutionalism "Old" and "New"». *Administrative Science Quarterly*. Vol. No.41 junio, 270-277.

La evaluación de la calidad de la educación superior y acreditación: la experiencia de la UAN

Aurora García Sandoval

Resumen

En el debate actual la calidad, evaluación y acreditación, se han convertido en temas claves de la Educación Superior en muchos países de todo el mundo. Adquieren también singular relevancia en función de los fenómenos de la globalización y la competitividad internacional, a los cuales nuestro país no puede sustraerse.

La extensa literatura sobre los conceptos de calidad, evaluación y acreditación dan cuenta de la multiplicidad de modelos institucionales y de la pluridimensionalidad de la calidad universitaria. Distintos enfoques y énfasis explicitan las diferentes maneras de comprender la calidad, de acuerdo con los actores de los diferentes grupos de interés y realidades diferentes, de ahí que el presente ensayo pretende hacer un análisis sobre la calidad de la educación superior, su evaluación y acreditación. El propósito es conocer los

distintos enfoques y concepciones, reflexionarlos para comprender los procesos de evaluación de la calidad de los programas académicos de nuestra institución.

En este contexto se pretende estudiar la repercusión, los retos y la estrategia del futuro de la acreditación.

Se ofrece una breve reseña histórica del desarrollo de las prácticas de garantía de calidad de la educación superior en México y finaliza con una descripción de los avances y obstáculos de los procesos de evaluación y acreditación de programas académicos en la Universidad Autónoma de Nayarit.

Introducción

El tema de la calidad, de una u otra manera siempre presente a lo largo de la historia de la universidad, viene asumiendo, ahora con nuevos significados, creciente centralidad en la agenda política de la educación superior. Los procesos de re-conceptuación de la calidad están relacionados con los nuevos escenarios de la educación superior, en especial con los esfuerzos y estrategias ideológicas de los actores hegemónicos mundiales en ajustar la educación a los requerimientos de la economía global. Los actuales movimientos de re-conceptuación de la calidad en el mundo académico ponen de manifiesto la contradicción entre, por un lado, los esfuerzos en pos de implantar el lenguaje, las lógicas, las estrategias y las prácticas exitosas en la industria en la educación superior y, por otro, la lucha por la preservación del *ethos* académico y de sus valores de autonomía, interés público e investigación y formación científica.

Los países ricos han puesto en el centro de la agenda el tema de la calidad, juntamente con evaluación, acreditación y garantía de calidad, pero promoviendo importantes cambios semánticos. De un modo especial, los países hegemónicos ahora practican y proponen criterios de calidad sin

considerar las dimensiones políticas y sociales de los sistemas y de las instituciones de los países pobres y en desarrollo que deben alcanzarlos, ni las dimensiones de carácter cualitativo, como las aptitudes morales y éticas y los valores cívicos. Muy frecuentemente, asociado a un crecimiento de la desconfianza en las instituciones públicas y con base en procedimientos adoptados con éxito en la industria y transportados a la educación superior, la calidad educativa ha sido identificada con términos y esquemas económicos, como índices de desarrollo, rentabilidad, cálculos de costo-beneficio o rendimientos económicos de las inversiones, tasas de crecimiento cuantitativo de matrícula, formación en periodos cortos de estudio, proporción profesores-estudiantes, números de producción científica, expansión de los sistemas, medición de desempeño, rendimientos estudiantiles, capacidad de captación de recursos en variadas fuentes, empleabilidad, etc. En estos conceptos ampliamente diseminados prevalecen las lógicas mercantiles, y la calidad no guarda prácticamente ninguna relación con la lucha contra las desigualdades, no se inserta en los sueños de millones de personas postergadas y tampoco se encuadra con el conjunto de estrategias de democratización de las sociedades. Con la primacía del concepto restrictivo de desarrollo económico en lugar del concepto de desarrollo humano, el planeamiento adquiere gran importancia en la agenda de los países ricos, en detrimento de los temas de pertinencia, responsabilidad social y equidad en la educación superior. Entre tanto, en los países pobres y en desarrollo de nuestra región, los temas mencionados se mantienen en la agenda política y universitaria, pero enfrentando la fuerte oposición de las fuerzas llamadas de «modernización», en general, identificadas con la globalización y con la instrumentación económica de la educación superior (Dias, S. 2008).

La preocupación por la evaluación de la calidad de la educación superior

La preocupación por la evaluación de la calidad de la educación surgió en América Latina y el Caribe en el contexto de la crisis económica que

caracterizó a la década pasada y a la sustitución del concepto de «Estado benefactor» por el de «Estado evaluador», y forma parte del llamado «discurso de la modernización». Las restricciones que sufrió el financiamiento público de la educación superior fueron generalmente asociadas a percepciones sobre su baja calidad y pertinencia. En el debate actual, la preocupación por la calidad adquiere también singular relevancia en función de los fenómenos de la globalización y la competitividad internacional, de los cuales México no puede sustraerse, y que demandan recursos humanos de alta calidad. Hay quienes afirman que la crisis actual de la educación superior que en un momento pudo caracterizarse como una «crisis de expansión» es hoy día más que todo una «crisis de calidad» y que el reto fundamental, en este inicio de siglo, será mejorar substancialmente la calidad de la educación superior.

El tema de la calidad ocupa hoy día un lugar prioritario en los procesos de transformación universitaria, y forma parte del llamado «nuevo *ethos* académico», que incluye las preocupaciones por la calidad, la pertinencia, la gestión eficaz y transparente, la fidelidad a las misiones substanciales de la Universidad, la dimensión internacional del quehacer universitario y el ejercicio de una autonomía responsable. Preocupaciones que a su vez dan lugar a las llamadas «nuevas culturas». Se afirma que en la actualidad la evaluación de la calidad es el eje de las políticas de educación superior. «La cuestión de la calidad, nos dice Simón Schwartzman, surge como problema socialmente significativo cuando los resultados o productos que se obtienen de las instituciones de educación superior dejan de corresponder a las expectativas de los diferentes grupos o sectores que participan de ellas», citado por (Tunnermann, 2006: p.7).

Sin embargo, como lo señalan varios autores, la preocupación por la calidad ha estado presente desde los orígenes de las universidades. Frans A. Van Vught sostiene que el antecedente remoto de lo que hoy denominamos evaluación por pares puede encontrarse en el sistema autonómico de los Colegios ingleses y el antecedente de los procesos de evaluación ex-

terna lo hallamos en el control que el Canciller de la Catedral de Notre Dame tenía sobre los programas y los estudios de la Universidad medieval de París (Van Vught: 1993). No obstante, como advierte Rollin Kent, «los conceptos de calidad, evaluación y acreditación son recientes en la educación superior latinoamericana y, en efecto, para la mayoría de los países su introducción implica, en muchos aspectos, una revolución en el terreno de la educación superior»... «Si bien, en décadas pasadas, la situación se caracterizó por “la reforma universitaria”, este concepto que se refería a un movimiento de profesores y estudiantes en contra de un estado hostil y una sociedad indiferenciada, en situaciones en que la universidad a menudo era el único espacio libre para grupos de la oposición política, la reforma se traducía en democratizar la universidad internamente y en intentos (o sueños) de cambiar la sociedad desde la universidad. En comparación con este concepto de reforma, el actual debate sobre evaluación y calidad marca un viraje radical. A diferencia de décadas pasadas, ahora encontramos una sociedad que critica a la universidad, una universidad que debe rendir cuentas frente a públicos externos, y un sistema de educación superior donde actores tradicionalmente excluidos (bajo el concepto de autonomía) ahora son coparticipes o hasta protagonistas del cambio» (Serna, 1996).

Calidad de la Educación: Enfoques y Concepciones

La literatura del área da cuenta de la multiplicidad de modelos institucionales y de la pluridimensionalidad de la calidad universitaria. Distintos enfoques y énfasis explicitan las diferentes maneras de comprender la calidad, de acuerdo con los actores de los diferentes grupos de interés que, sobre todo en estos tiempos de hegemonía del mercado, convierten la calidad en un campo de disputas de fuerzas. De forma esquemática, a continuación, se presentan los principales enfoques, según algunos autores que, a su vez, los adaptaron de las contribuciones de (Harvey y Green, 1993)

La calidad se presenta como a) *excepción*: concepto elitista que lleva la idea de excelencia (logro de altos estándares alcanzables en circuns-

tancias muy limitadas) y adecuación a los estándares preestablecidos; b) *perfección*: cero defectos de ejecución para hacer las cosas bien; c) *aptitud para el logro de objetivos*: eficacia, grado de cumplimiento de lo que se ha propuesto, producto o servicio se ajusta a un propósito; d) *eficiencia económica*: eficiencia en los gastos de los recursos de producción; e) *adecuación al mercado laboral*: adecuada distribución de profesionales por sector productivo y adecuación de la formación a los requisitos del mercado laboral; f) *innovación organizativa*: gestión y planificación; g) *satisfacción del usuario*: calidad total, atención a las expectativas de los alumnos; h) *transformación y valor agregado*: cambios cualitativos, diferenciales del grado de desarrollo intelectual, afectivo, personal y social de los alumnos y profesores del inicio al final de los estudios (Rodríguez Espinar, 1997: 25; González F. & Ayarza, 1997: 345). Todas esas definiciones apuntan para algunos elementos de comprensión de lo que puede ser la calidad. Cada uno de ellos se inserta en una visión de mundo y pone en relieve los principales valores que, en cada caso, deberían constituir el deber ser de la educación. La mayoría de ellos sigue una orientación pragmática, instrumental, funcional: la educación debería tener una función económica.

El concepto de calidad no es unívoco. Es sumamente importante tener en cuenta su relatividad: la calidad es siempre de algo determinado, en contextos definidos, bajo criterios explícitos, a partir de premisas claras.

González F. y Ayarza aportan otras ideas importantes para la comprensión. La calidad de la educación superior es un «proceso omnidireccional cuyos resultados difieren dependiendo de los patrones de referencia (...), de las perspectivas valóricas con las cuales se analicen y de las necesidades específicas.» (1997:347). Identifican seis componentes: a) *relevancia* (se refiere a los grandes fines educativos de la IES y su concordancia con las demandas del medio); b) *efectividad* (congruencia entre lo planificado y los logros); c) *disponibilidad* de recursos humanos, materiales y de informa-

ción; d) *eficiencia* (cómo se usan los recursos); e) *eficacia* (congruencia entre medios y fines); y f) *procesos* (cómo se logran los resultados). Estos autores resaltan que calidad es un término dinámico, variable conforme el contexto, multidimensional, y advierten que no puede ser un concepto que sirva por igual a todos los países, a todas las generaciones y a todos los modelos de sociedad: «*Cada nación concibe su ideal de educación, las normas y el papel que deben jugar los actores*» (1997: 449). Esta última afirmación permanece válida, pero no se puede quebrantar los efectos funestos de la actual globalización sobre la soberanía de las naciones.

El diccionario de la Real Academia Española nos dice que calidad es la «propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie». Como puede verse, el concepto de calidad no es un concepto absoluto sino relativo. En el mismo va implícito el de apreciación o evaluación. Para apreciar o evaluar la calidad de un objeto, en sentido genérico, es preciso hacerlo en función de ciertas normas o estándares preestablecidos, que nos permitan juzgar su mayor o menor adecuación a los patrones o modelos de referencia.

Bautista, A. (1995), dice en lo que concierne a la educación, el concepto de calidad, «es una especie de utopía y de aproximaciones sucesivas», partiendo de los principios proclamados en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990): "La calidad de la educación se hace realidad en los aprendizajes cualitativamente relevantes. La calidad no está tanto en lo que se enseña sino en lo que se aprende, por lo que en la práctica dicha calidad está cada vez más centrada en el propio sujeto educativo". Se afirma así que en el futuro, las universidades serán juzgadas más por la calidad de sus estudiantes que por la calidad de sus profesores, aunque no hay que olvidar que si el proceso de enseñanza-aprendizaje implica una relación dialéctica entre el maestro y el alumno, estudiantes de calidad suponen la existencia de profesores de calidad. Sin embargo, es un hecho cierto, que

la calidad se ciñe, cada vez más, al desempeño del sujeto educando, que deviene así en coautor del proceso de enseñanza-aprendizaje. Cualquiera que sea la concepción de la calidad está necesariamente condicionada por sus referentes *contextuales: políticos, económicos y socioculturales*.

La calidad de la Educación Superior

Más allá de los diversos conceptos de calidad hay una definición que surgió del seno de la UNESCO (París, 1998), que parece ser rectora y sintetiza el espíritu de otras definiciones de calidad: *La calidad es la adecuación del ser y quehacer de la Educación Superior a su deber ser*. Bajo esta premisa, se considera que cada uno de los elementos institucionales que componen la definición de calidad (deber ser, quehacer y ser) es evaluado. Así la misión, al igual que los planes y proyectos que de ella se deriven, es evaluada en cuanto a su pertinencia; el funcionamiento (quehacer) es evaluado en términos de eficiencia; y los logros y resultados son evaluados en cuanto a su eficacia. (Fernández, 2005).

Compartiendo las definiciones señaladas la UNESCO (1998), y La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México, intenta delimitar el concepto: en términos relativos se puede entender la calidad de la educación superior como la eficiencia en los procesos, la eficacia en los resultados y la congruencia y relevancia de estos procesos y resultados con las expectativas y demandas sociales, es decir, el impacto y el valor de sus contribuciones con respecto a las necesidades y problemas de la sociedad.

Conviene advertir que calidad y equidad no son términos excluyentes, más bien, la falta de equidad social suele ir de la mano de sistemas educativos de mala calidad. Es posible promover el mejoramiento de la calidad educativa sin afectar su carácter equitativo. También es cierto que pueden darse tensiones entre equidad, eficiencia y calidad. Por lo que deben encaminarse los esfuerzos a diseñar una política educativa que facilite el

logro simultáneo de estas metas. Pablo Latapí[†] estimaba, que es necesario entender el concepto de calidad como la convergencia de los cuatro criterios que suelen servir de referencia para evaluar el desarrollo de la educación: relevancia, eficacia, eficiencia y equidad.

En lo que respecta a la calidad de la educación superior, el Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior de la UNESCO (París, 1993), nos dice que «es un concepto multidimensional, que depende en gran medida del marco contextual de un sistema determinado, de la misión institucional o de las condiciones o normas dentro de una disciplina dada»... «La calidad abarca todas sus funciones y actividades principales:

Calidad de enseñanza, de formación e investigación, lo que significa calidad de su personal docente y de los programas, y calidad de aprendizaje como corolario de la enseñanza y la investigación. Sin embargo, hay que aceptar que la búsqueda de la "calidad" tiene muchas facetas y va más allá de una interpretación estrecha del rol académico de los diferentes programas. Por lo tanto, también implica prestarle atención a cuestiones que pertenecen a la calidad de los estudiantes y de la infraestructura, así como del entorno académico. Todos esos aspectos relacionados con la calidad, unidos a un interés adecuado por un buen gobierno y administración, representan un papel importante en la manera en que funciona determinada institución, en la forma en que es evaluada y en la "imagen institucional" que puede proyectar hacia la comunidad académica y la sociedad en general». Finalmente, dice el documento antes citado, es esencial, indicar que el principal objetivo de la "evaluación de la calidad", "es lograr un mejoramiento institucional así como del sistema educativo en general. Un proceso de evaluación que no genere un plan de mejoramiento podría transformarse en un ejercicio inútil o poco trascendente, que incluso podría suscitar dudas acerca de la conveniencia de dedicarle tanto tiempo y esfuerzo».

En síntesis, el concepto de calidad de la educación debemos asumirlo como un concepto relativo, histórico, dinámico, complejo y transformador.

Concepto de evaluación de la calidad de la educación

La evaluación de la educación al igual que la de calidad, presenta una diversidad de enfoques y concepciones. Para algunos, el énfasis en la concepción de *la evaluación* se da en lo valorativo, en la emisión de juicios de valor. Jacques L'Écuyer, considera que se debe evaluar para mejorar la calidad, descubriendo fortalezas y debilidades para tomar las decisiones necesarias; debe emitirse un juicio de valor sobre la institución y sus programas, fundamentado en bases sólidas con criterios y estándares conocidos y aceptados y teniendo en cuenta la misión y los objetivos institucionales.

Para la UNESCO, el centro es la toma de decisiones; la evaluación es entendida como el proceso de relevamiento y tratamiento de informaciones pertinentes, válidas y fiables para permitir a los actores interesados tomar las decisiones que se impongan para mejorar las acciones y los resultados. Coincide con esta definición la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), *«La evaluación debe ser un proceso flexible permanente y participativo, debe servir para interpretar, cambiar y mejorar las instituciones y programas. Y debe estar establecido en el marco de la misión y los objetivos de la institución; debe permitir, conocer, comprender y explicar como funcionan las universidades para poder interpretarlas, mejorarlas y producir innovaciones y cambios; contribuir al mejoramiento de las prácticas institucionales; enriquecer la toma de decisiones; mejorar la comprensión que los actores tienen de la institución; estimular la reflexión sobre el sentido y significado de las tareas que realizan»*. (Fernández, 2005: p. 52)

Mignone, E. (1995), afirma que el propósito de la evaluación consiste en garantizar a la sociedad, el Estado y los usuarios, el mejora-

miento de la calidad a partir de la evaluación si se consideran otros aspectos como la máxima eficiencia en la utilización de los recursos humanos, financieros, de infraestructura y equipos disponibles, la adecuación a las demandas de la población, del desarrollo integral y sustentable de la nación; el desenvolvimiento de la capacidad científica y tecnológica; la equidad. etc.

Tyler y Bernasconi sostienen que «el patrón de medida de la evaluación, debe ser aquello que la institución es razonablemente capaz de lograr dada su misión específica y su realidad presente. Si una Universidad recluta a estudiantes académicamente desaventajados, que presentan déficit importantes en sus aptitudes intelectuales básicas, el criterio de calidad para esa institución debe ser el de valor agregado, no el valor absoluto del producto final.» (Tyler y Bernasconi, 1999:p.16).

Pero más allá de las distintas concepciones sobre evaluación, todas ellas coinciden en que la *calidad* es sinónima de transformación y adaptación a las exigencias nacionales y globalizantes de los sistemas educativos.

«*Evaluar para transformar*» es el título del libro publicado por el IESALC/ UNESCO, que aboga por una evaluación transformadora, orientada a mejorar la calidad y la pertinencia social de las instituciones y sistemas de educación superior, basada en los principios de autonomía, adhesión voluntaria, respeto a la identidad institucional, que tenga un carácter formativo y se apoye en la cooperación interinstitucional. La evaluación es, en definitiva, según esta obra, una estrategia de mejoramiento y transformación de la educación superior.

A su vez, La Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior, (CONAEVA), ha elaborado algunos conceptos básicos sobre evaluación, los cuales reproducimos algunos de ellos:

1. La evaluación no es un fin en sí misma, sino que sus resultados deben tener una utilización real y ser medio fundamental para hacer más expedita, eficiente y eficaz la toma de decisiones orientada a garantizar la calidad.

2. La evaluación de la educación superior es un proceso continuo integral y participativo que permite identificar una problemática, analizarla y explicarla mediante información relevante. Como resultado, proporciona juicios de valor que sustentan la consecuente toma de decisiones.

3. La evaluación debe entenderse como un proceso continuo y permanente que permite mejorar, de manera gradual, la calidad del objeto de estudio, y no como un corte del que puede esperarse un conocimiento cabal del asunto a evaluar. En consecuencia, debe incorporar una visión diacrónica (a lo largo del tiempo) que permita valorar los avances y logros, identificar obstáculos y promover acciones correctivas.

4. La evaluación debe ser integral y, por tanto, debe permitir valorar, gracias a su marco de referencia holístico, el objeto de estudio en relación con todos sus componentes (elementos, estructura, procesos, resultados y contexto).

5. La evaluación debe ser participativa, por lo que todos los incluidos en el proceso de evaluación son tanto sujetos como objetos del mismo.

6. En la evaluación de la educación superior es inevitable la referencia a un esquema axiológico relacionado con la naturaleza de su importante compromiso social. Por tanto, se requiere de paradigmas dinámicos que se ajusten a las condiciones cambiantes de la sociedad, tanto en lo que se refiere a sus valores y aspiraciones como a sus necesidades y demandas.

7. La evaluación no consiste en el mero acopio, procesamiento y presentación de información, sino que implica un proceso más complejo de elaboración de juicios de valor sobre aspectos relevantes. De ahí que la evaluación debe descansar tanto en el uso de indicadores numéricos como de orden cualitativo.

8. La evaluación de la educación superior debe realizarse de acuerdo a tres modalidades distintas:

- a. La autoevaluación, efectuada por los responsables del diseño y operación de los programas. Cuando ésta se realiza atendiendo intereses genuinos y no por presiones externas, proporciona información valiosa y detallada sobre la operación y resultados reales del programa.
- b. La evaluación interna, efectuada por personal de la misma institución, pero distinto del que diseña y opera los programas. Esta modalidad ofrece elementos de juicio general para comparar el desempeño de cada programa, de acuerdo a los criterios de la propia institución o de un sector de ésta.
- c. La evaluación externa, efectuada por personal ajeno a la institución, que es incorporar enfoques, expectativas y puntos de vista distintos a los de la institución, proporciona elementos importantes para determinar la relevancia, competitividad social del programa o de la institución.

9. La evaluación tiene diferentes propósitos y, por tanto, naturalezas distintas:

- a. El análisis histórico, en el que se valora la evolución, o desarrollo del objeto de estudio, a lo largo de un período determinado;
- b. La evaluación diagnóstica, que se centra en la valoración de la situación actual del objeto de estudio.
- c. La evaluación formativa, que analiza el comportamiento del programa a lo largo de sus diferentes etapas de operación y que permite tomar decisiones correctivas en cada una de éstas.
- d. La evaluación sumativa, que analiza decidir sobre su permanencia, eliminación o modificación.
- e. La evaluación prospectiva, en la que se realizan simulaciones o proyecciones para valorar los efectos probables de distintas variables sobre el funcionamiento futuro de un programa.

-
- f. La meta-evaluación, que permite determinar la validez, confiabilidad y pertinencia del proceso mismo de evaluación.

Para la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, la acreditación es un procedimiento, usualmente sustentado en un autoestudio, que tiene como objetivo registrar y confrontar el grado de acercamiento del objeto analizado, con un conjunto de criterios, lineamientos y estándares nacionales de calidad, convencionalmente definidos y aceptados. Implica el reconocimiento público de que una institución o un programa cumplen con determinado conjunto de cualidades o estándares de calidad y, por lo tanto, son confiables.

Antecedentes de la Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en México

Las primeras acciones para iniciar la evaluación de la educación superior en México fueron realizadas en la década de los setenta del siglo veinte, como parte de programas de gobierno e iniciativas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Para lograr esta meta, la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) estableció en 1989 la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), la cual diseñó la estrategia nacional para la integración y operación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, el cual se sustentaba en tres líneas de acción, una de ellas, novedosa para el país, la evaluación interinstitucional, ya que por primera vez se aplicaría en México.

A esta evaluación interinstitucional se le añadieron dos condiciones más, debía ser externa para diferenciarla de los procesos de autoevaluación y practicada por pares académicos. Para realizarla la CONPES en 1991 integró a los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) como organismo de carácter no gubernamental.

Actualmente los CIEES están conformados por nueve comités; siete de ellos conocidos como académicos o disciplinarios, ya que son los encargados de evaluar los programas de acuerdo con el área del conocimiento a que corresponden. Éstos son los siguientes: 1) Arquitectura, diseño y urbanismo; 2) Artes, educación y humanidades; 3) Ciencias agropecuarias; 4) Ciencias naturales y exactas; 5) Ciencias de la salud; 6) Ciencias sociales y administrativas; 7) Ingeniería y tecnología; los dos restantes evalúan las funciones de: 1) Difusión, vinculación y extensión de la cultura; y 2) La administración y gestión institucional.

De 1991 a junio de 2008 han desarrollado una intensa actividad de evaluación de más de 3,500 programas académicos (técnico superior universitario, licenciatura y posgrado) y las funciones de 73 instituciones de educación superior, mediante metodologías y marcos de evaluación que comprenden un amplio repertorio de categorías y componentes, en cuya definición se han tomado en cuenta criterios y estándares internacionales. En el año 2000, la experiencia acumulada por los CIEES a lo largo de más de 10 años constituyó la base sobre la cual se creó el Consejo para la Acreditación de Educación Superior (COPAES), de ahí la gran coherencia metodológica y en consecuencia el apoyo de los CIEES para impulsar los procesos de acreditación en las IES. Por lo anterior, los CIEES cuentan con la experiencia, capacidad académica y logística para evaluar integralmente a una institución de educación superior (IES), es decir, determinar la calidad de todos y cada uno de sus programas académicos de licenciatura y posgrado y la eficiencia de las funciones de administración y gestión institucional para apoyar su óptimo desempeño, así como la vinculación con la sociedad, difusión de la cultura y los conocimientos que se generan en sus recintos, laboratorios y áreas de trabajo del personal académico de las mismas.

El objetivo de los CIEES es la evaluación interinstitucional externa de la educación superior por pares académicos. Las principales funciones que les fueron asignadas por la CONPES fueron: realizar la evaluación

diagnóstica y acreditación de programas académicos, así como dictaminar y asesorar a las IES para elevar la calidad de dichos programas.

Durante más de 17 años de trabajo ininterrumpido, los CIEES han dirigido sus acciones a la evaluación diagnóstica y no han realizado acreditación de programas, la cual a partir de la creación del COPAES se asignó a los organismos acreditadores reconocidos por el mismo Consejo. A partir de 2002, año en el que finalmente se hizo una clara delimitación de las acciones de autoevaluación, evaluación diagnóstica y acreditación, promovida por los CIEES e impulsada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), se consolidó la integración de la evaluación diagnóstica como una función específica de los CIEES para apoyar la calidad y la acreditación de los programas académicos.

Actualmente, los CIEES cuentan con un Marco General para la Evaluación, cuyo propósito es fomentar los procesos de autoevaluación y valorar de manera rigurosa pero a la vez clara y transparente, los aspectos que todo organismo acreditador reconocido por el COPAES evalúa en sus procesos de acreditación: personal académico; currículum; métodos e instrumentos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes; servicios institucionales para el aprendizaje de los estudiantes; alumnos; infraestructura y equipamiento de apoyo al desarrollo del programa; líneas y actividades de investigación, en su caso, para la impartición del programa; vinculación; normatividad institucional que regule la operación del programa; conducción académico-administrativa; proceso de planeación y evaluación; gestión administrativa; y el financiamiento, así como criterios, indicadores y estándares de evaluación asociados a cada uno de ellos. El cumplimiento de todos los requisitos establecidos en este Marco son los requeridos para que un programa académico sea reconocido por su calidad, es decir, que pueda ser clasificado como acreditable (nivel 1) por los CIEES y, por lo tanto, pueda ser acreditado por un organismo reconocido por el COPAES. Con tales acciones, los CIEES impulsan:

a) La superación constante de la calidad de los programas de educación superior mediante recomendaciones que apoyan a las IES para la acreditación de sus programas por organismos reconocidos por el COPAES; b) La posibilidad de contar con un doble control de la calidad de los programas académicos, cuya coherencia garantiza el tránsito de los programas del nivel 1 a la acreditación; c) La colaboración con las autoridades educativas del país en su propósito de elevar y asegurar la calidad de la educación superior; y; d) La información a la sociedad sobre los indicadores de la calidad de la educación superior.

Evaluación y apoyo a la acreditación de la educación superior

El Gobierno de la República al reconocer el apoyo de la evaluación para elevar y asegurar la calidad, que además promueve la equidad, ya que identifica las desigualdades en la calidad de los programas educativos y en consecuencia en los niveles de aprendizaje de los estudiantes, estableció, entre otras, las siguientes líneas de acción: a) Fomentar que las IES fortalezcan sus procesos de planeación y autoevaluación; b) Promover la evaluación diagnóstica de los programas académicos y de las funciones de gestión y extensión por parte de los CIEES; c) Impulsar la clasificación de los programas educativos en el nivel 1 del Padrón de los CIEES y/o su acreditación por organismos reconocidos por el COPAES; d) Asignar recursos extraordinarios a las instituciones públicas para mejorar la calidad de sus programas educativos en el marco de sus programas integrales de fortalecimiento institucional (PIFI) y con ello lograr su acreditación, o bien, asegurar la calidad de los mismos.

Principales avances en la evaluación de programas académicos

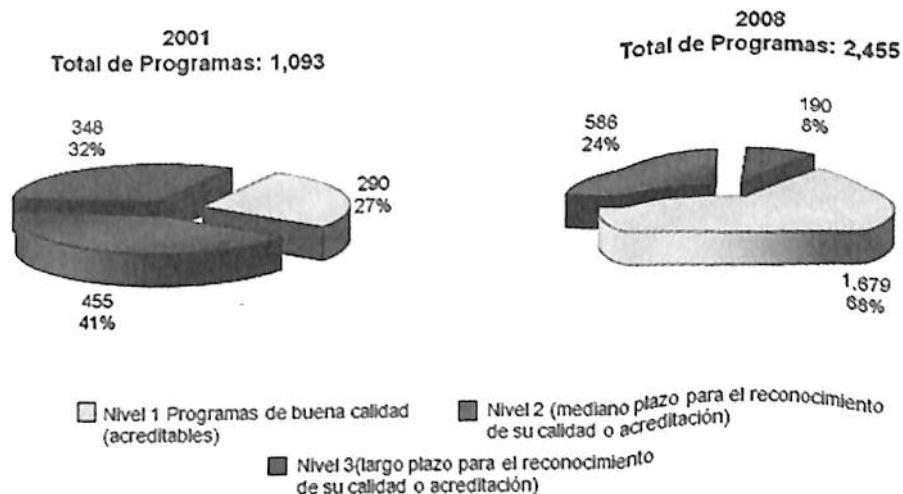
En el periodo 1991- 2008, los CIEES evaluaron más de 3,500 programas académicos. Han generado más de 5,400 informes de evaluación y emitido casi 100,000 recomendaciones para mejorar o asegurar la calidad

de los programas y funciones de las instituciones. Se debe señalar que la actividad de los Comités se concentró hasta 2003 en la evaluación diagnóstica de las Universidades Públicas. A partir de 2004, los Comités también evalúan los programas de las universidades tecnológicas y de 2005 de los institutos tecnológicos federales y los de algunas instituciones particulares. Esto, desde luego, ha requerido un esfuerzo adicional para incrementar la capacidad logística de los CIEES, sin menoscabo de la rigurosidad de sus procesos, por lo que se impulsó la capacitación e incorporación de más 3,000 distinguidos pares académicos de las instituciones de educación superior, con lo que su cantidad actual rebasa ya los 3,500.

La clasificación de los programas evaluados por los CIEES, en relación con la acreditación

A solicitud de la Secretaría de Educación Pública (SEP), a partir de 2001, los CIEES iniciaron la clasificación de los programas evaluados en relación con sus posibilidades de lograr la acreditación, a fin de impulsar la mejora continua y aseguramiento de su calidad a través de un conjunto de políticas, que aplicadas conjuntamente apoyarían la acreditación de programas académicos. En ese primer año, los CIEES de más de mil programas evaluados de licenciatura y técnico superior universitario (TSU) identificaron a 290 como acreditables y para junio de 2008 a 1,584 de casi de 2,300 evaluados; En suma, de 2001 a 2008 los CIEES aumentaron más del 500% los programas clasificados en el nivel 1 (Figura 1) y duplicaron los programas evaluados. Estos incrementos son resultado de sus acciones para impulsar la calidad de la educación superior en México, la acreditación por organismos acreditadores reconocidos por el COPAES y desde luego, al mejoramiento de los procesos de planeación estratégica que han dado lugar a la formación, actualización periódica y desarrollo de los PIFI en las IES Públicas impulsados por la SEP. De los de licenciatura en nivel uno casi el 40% se encuentra ya acreditado y una proporción considerable ya inició sus procesos de acreditación ante organismos reconocidos por el COPAES.

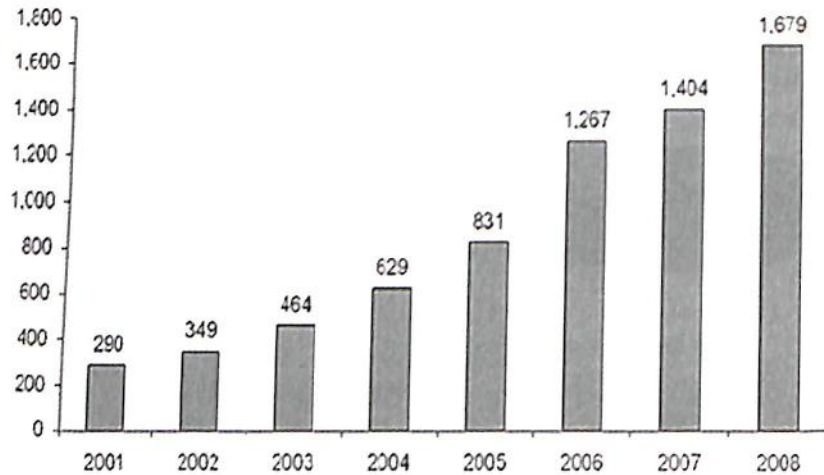
Figura 1
Avances de la Evaluación y Clasificación de los Programas en el Nivel 1



Fuente: CIEES, diciembre de 2008

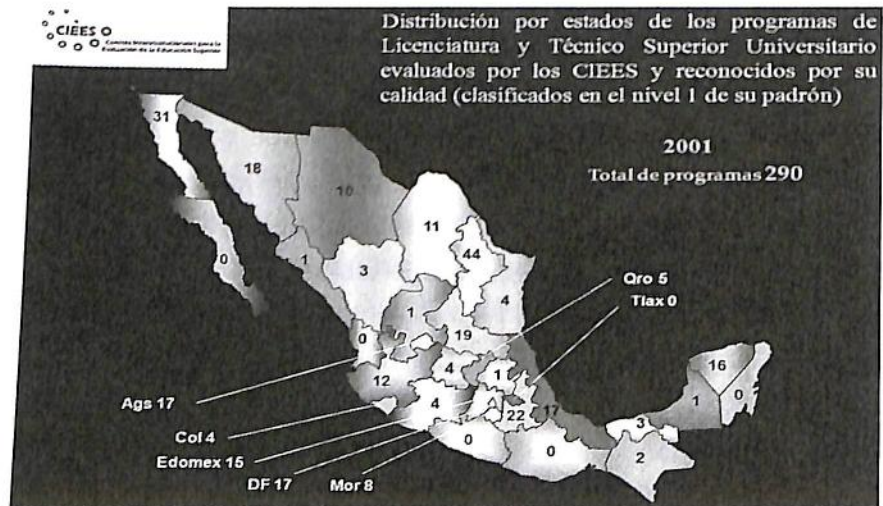
El trabajo de los CIEES ha mostrado un avance acelerado como se puede apreciar en la Figura 2, que presenta el número de programas que anualmente han logrado su clasificación en el nivel 1 y que son considerados como acreditables. La distribución geográfica de los programas de licenciatura y TSU o profesional asociado, clasificados como acreditables por los CIEES en 2001, se presenta en la Figura 3 y la de 2008 en la Figura 4, en la cual se puede apreciar que todas las entidades federativas ya cuentan con programas en el nivel 1, es decir, acreditables.

Figura 2
Clasificación de los Programas Académicos
en el Nivel 2 Período 2001-2008



Fuente: CIEES, diciembre de 2003 ■ Num. de programas

Figura 3
Situación de la Evaluación de Programas Académicos
en el 2001



Fuente: CIEES, Publicación del 1 de Enero 2009

Figura 4
Avances de la Evaluación de Programas
Académicos en el 2001



Fuente: CIEES, Publicación del 1 de Enero 2009

En México, como resultado de los procesos de evaluación externa y de la aplicación de políticas públicas que a partir de 2001 han fomentado la mejora y el aseguramiento de la calidad de los programas educativos que ofrecen las instituciones de educación superior. En este sentido, el Gobierno de la República ratificó estas políticas en su Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (PND) y la Secretaría de Educación Pública en su Plan Sectorial de Educación 2007-2012 (PSE), se debe destacar que en ambos se plantea el perfeccionamiento y articulación del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación para impulsar sus avances de manera decidida. En el PSE 2007-2012, en relación con la calidad de la educación superior se expresa. Que la evaluación será un instrumento fundamental en el análisis de la calidad. La evaluación debe contemplarse desde tres dimensiones: como ejercicio de rendición de cuentas, como instrumento de difusión de resultados a padres de familia y como sustento del diseño de las políticas públicas. Apoyar la segunda dimensión es el propósito del presente suplemento.

El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES)

Fundado el 24 de octubre de 2000, es la única instancia validada por la Secretaría de Educación Pública para conferir reconocimiento oficial a los organismos acreditadores de los programas académicos que se imparten en este nivel educativo en México.

Los organismos acreditadores reconocidos por el COPAES están facultados para llevar a cabo los procesos de evaluación conducentes a la acreditación de programas de nivel de licenciatura y de técnico superior universitario o profesional asociado, en áreas definidas del conocimiento, en las instituciones públicas y privadas de todo el país. El reconocimiento de organismos acreditadores, así como la acreditación de programas académicos, tiene una vigencia de cinco años, con carácter renovable.

La acreditación de programas académicos, como un medio para reconocer y asegurar la calidad de la educación superior, tiene su antecedente inmediato en los procesos de evaluación que adquirieron importancia creciente en el mundo a partir de la década de los años ochenta. Ello se ha manifestado en las políticas y programas que han emprendido los gobiernos de todo el orbe, apoyados por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), entre otras.

La acreditación de un programa académico de nivel superior es el reconocimiento público que otorga un organismo acreditador no gubernamental y reconocido formalmente por la Secretaría de Educación Pública, en el sentido de que cumple con determinados criterios, indicadores y parámetros de calidad en su estructura, organización, funcionamiento, insumos, procesos de enseñanza, servicios y en sus resultados. Significa también que el programa tiene pertinencia social.

La acreditación de un programa académico, requiere de un proceso que deberá caracterizarse por ser: voluntario, integral, objetivo, justo y transparente, externo, producto del trabajo colegiado de personas de reconocida competencia en la materia, representativos de su comunidad, con experiencia y capacidad en los procesos de evaluación, ético y responsable, la acreditación de un programa académico tendrá validez por un periodo determinado, confiable.

**La experiencia de la Universidad Autónoma de Nayarit:
la evaluación y acreditación de programas académicos**

En las últimas décadas, la Universidad Autónoma de Nayarit, ha realizado esfuerzos importantes por avanzar significativamente en sus procesos de evaluación y mejoramiento de la calidad de la Educación Superior. A partir de 1990–1992, dieron inicio las evaluaciones institucionales entregándose reportes de evaluación a la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior CONAEVA, y en los años subsecuentes, entre la documentación solicitada para acceder a los recursos FOMES se presentaron documentos de autoevaluación. Por primera vez las universidades públicas participaban en un esfuerzo coordinado a nivel nacional.

Los continuos cambios de funcionarios en la Secretaría de Educación Pública y en las propias universidades incidieron en la falta de continuidad de la estrategia de evaluación, acordada en 1990, entre el gobierno y las universidades. En los primeros años se dio seguimiento cercano por parte de la SESIC y de la ANUIES a los procesos de autoevaluación celebrándose reuniones de análisis y retroalimentación a los procesos iniciados, Sin embargo al asociarse los procesos de autoevaluación al otorgamiento de recursos extraordinarios no se continuó este seguimiento conjunto, siendo sólo la SESIC la que conocía los reportes de autoevaluaciones (Mendoza, R. 1997: 320).

En estos años el debate en torno a la evaluación institucional fue intenso, identificándose tres grupos de instituciones: uno que tomó a la

evaluación como parte de su proceso de planeación y desarrollo institucional; otro compuesto por universidades que mostraron importantes esfuerzos pero con poca consistencia en los procesos, y uno más de instituciones que distaban mucho de hacer de la evaluación una práctica cotidiana.

La estrategia de evaluación adoptada fue asumida como la «señal» que el gobierno federal daba a las universidades si querían «acceder» a apoyos económicos adicionales, había al menos que cubrir las formas y cumplir con los acuerdos establecidos, se impulsaran o no procesos efectivos de autoevaluación. Sin embargo, con todas las limitaciones, estos procesos permitieron un mayor autoconocimiento de la universidad. De manera paralela se conformó un sistema de información con la estadística básica del subsistema de universidades públicas estatales, que permitió un mayor conocimiento de los indicadores básicos de funcionamiento. Además, estos procesos impulsaron a las universidades a definir sus proyectos de desarrollo con una visión más estratégica a mediano plazo y en algunos casos a realizar procesos de transformación en los terrenos académico, organizativo y normativo.

La Universidad Autónoma de Nayarit, a partir del Plan de Desarrollo Institucional (1999-2004) «*Reto y Compromiso*», y el «*Documento Rector para la Reforma Académica*», ambos proyectos de transformación producto de procesos desde el interior de las comunidades ampliamente participativos, han considerado la evaluación como una estrategia de mejora de la calidad de sus funciones sustantivas y adjetivas.

A partir de su proceso de reforma integral iniciado en 2002, se encuentra inmersa en un proceso de evaluación continua planteado en el Plan de Desarrollo Institucional 2004 -2010, «*Calidad para el Desarrollo Regional*», el cual considera *la evaluación y acreditación de programas académicos*, como uno de los programas estratégicos, entre otros. Elevar la calidad de sus programas académicos, formar profesionales que demandan las exi-

gencias nacionales e internacionales, que respondan las demandas sociales y las necesidades de los sectores laborales, son parte de los fines institucionales, además de cumplir con la sociedad con un principio de transparencia y rendición de cuentas. Estableciéndose como meta institucional acreditar el 70% de sus Programas Académicos.

Para alcanzar esta meta, se define una estrategia orientada hacia un proceso general de autoevaluación, encaminada a lograr la evaluación externa de la mayoría de los programas de licenciatura, para lo cual se procedió a la integración de los comités de evaluación y acreditación de cada uno de los programas académicos, y se realizaron talleres en cada una de las unidades académicas, con el propósito de dar a conocer la metodología de los CIEES, e iniciar las autoevaluaciones de los programas académicos.

La autoevaluación, concebida o no como parte de un proceso de acreditación, es por sí misma un proceso amplio y abarcador por medio del cual la institución en su conjunto se evalúa introspectivamente, con lealtad y objetividad. En este ejercicio se analiza internamente su calidad; lo que es y desea ser; lo que realiza; cómo opera, se organiza y administra. Como tal es un proceso esencialmente formativo que proporciona un marco adecuado para la planificación y ejecución de acciones remediales y correctivas dentro de la institución o programa académico. Esta característica la convierte en un proceso dinamizador del mejoramiento y crecimiento institucional. Por otra parte al ser un trabajo eminentemente participativo, estimula el autoanálisis introspectivo de los actores institucionales, administradores, profesores, personal administrativo, estudiantes, etc., y contribuye a su mejor conocimiento mutuo y de su propia responsabilidad en la institución, proporcionan orientación y motivación para su perfeccionamiento.

Por lo cual se organizaron y realizaron talleres, a través del dialogo con los responsables de los programas académicos, se integraron y digita-

lizaron los documentos que respaldan el trabajo académico de los diferentes actores que participan en el programa, así como la evaluación diagnóstica, documentos que fueron enviados a los respectivos pares evaluadores a fin de dar inicio al proceso de Evaluación Externa (Jiménez, A. 2004).

La experiencia del proceso interno de autoevaluación como proceso de autoconocimiento y formativo es considerada como un aprendizaje por todos los actores. En el 2003 se contó con la visita de más de 60 pares académicos integrantes de los CIEES, evaluadores externos expertos que viven y conviven en Instituciones de Educación Superior que comparten la problemática con una visión clara sobre las estrategias que permitan avanzar y garantizar la calidad de los programas académicos.

Producto de este gran esfuerzo, para el 2008 se evaluaron 17 programas académicos de los cuales su clasificación por los CIEES, es: Nueve programas clasificados en el nivel uno (Acreditables) (Tabla 1), de los cuales cinco han sido acreditados por sus organismos correspondientes, y cuatro están pendientes de la visita de verificación de los organismos correspondientes.

Tabla 1. Programas Académicos de Licenciatura de la UAN que han obtenido el nivel I de CIEES

Ref	Dependencia	Campus	Programa	Nivel De Estudio	Fecha De Evaluación	Nivel de Consolidación
1	Escuela Superior de Comercio y Administración	Tepic	Administración	Licenciatura	15/12/2005	1
2	Escuela Superior de Comercio y Administración	Tepic	Contaduría	Licenciatura	15/12/2005	1

3	Facultad de Derecho	Tepic	Derecho	Licenciatura	14/11/2008	1
4	Unidad Académica de Turismo	Tepic	Turismo	Licenciatura	22/11/2006	1
5	Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades	Xalisco	Ciencias de la Educación	Licenciatura	3/11/2006	1
6	Unidad Académica de Aguicultura	Xalisco	Ingeniero Agrónomo	Licenciatura	11/01/2008	1
7	Facultad de Medicina	Tepic	Médico Cirujano	Licenciatura	15/12/2005	1
8	Unidad Académica de Enfermería	Tepic	Enfermería	Licenciatura	2/06/2007	1
9	Unidad Académica de Odontología	Tepic	Cirujano Dentista	Licenciatura	11/11/2008	1

Fuente: CIEES Publicado el 11 de Enero en el Diario la Jornada

La clasificación del resto de los programas evaluados por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), se encuentran en los niveles 2, y 3. Los CIEES hicieron entrega de las recomendaciones a cada programa académico. Corresponde a los directores, y/o coordinadores de programa, con el apoyo de las autoridades institucionales, dar seguimiento para subsanarlas y alcanzar mejores niveles de calidad y de clasificación de CIEES. (Tabla 2).

Tabla 2. Programas Académicos de la UAN Evaluados por los CIEES por los CIEES Período 2003 - 2008

Ref	Dependencia	Campus	Programa	Nivel De Estudio	Fecha De Evaluación	Área de Conocimiento
1	Escuela Superior de Comercio y Administración	Tepic	Administración	Licenciatura	15/12/2005	Ciencias Sociales y Administrativas
2	Escuela Superior de Comercio y Administración	Tepic	Contaduría	Licenciatura	15/12/2005	Ciencias Sociales y Administrativas
3	Facultad de Derecho	Ixtlán del Río	Derecho	Licenciatura	5/09/2003	Ciencias Sociales y Administrativas
4	Facultad de Derecho	Tepic	Derecho	Licenciatura	14/11/2008	Ciencias Sociales y Administrativas
5	Facultad de Economía	Tepic	Economía	Licenciatura	5/09/2003	Ciencias Sociales y Administrativas
6	Unidad Académica de Turismo	Tepic	Turismo	Licenciatura	22/11/2006	Ciencias Sociales y Administrativas
7	Unidad Académica de Medicina Veterinaria y Zootecnia	Compostela	Médico Veterinario y Zootecnista	Licenciatura	11/01/2008	Ciencias Agropecuarias

8	Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades	Xalisco	Ciencias de la Educación	Licenciatura	3/11/2006	Educación y Humanidades
9	Unidad Académica de Agricultura	Xalisco	Ingeniero Agrónomo	Licenciatura	11/01/2008	Ciencias Agropecuarias
10	Facultad de Ciencias e Ingenierías	Tepic	Ingeniería en Control y Computación	Licenciatura	19/11/2003	Ingeniería y Tecnología
11	Facultad de Ciencias e Ingenierías	Tepic	Ingeniería en Electrónica	Licenciatura	7/11/2003	Ingeniería y Tecnología
12	Facultad de Ciencias e Ingenierías	Tepic	Ingeniería Mecánica	Licenciatura	7/11/2003	Ingeniería y Tecnología
13	Unidad Académica de Ingeniería Pesquera	San Blas	Ingeniero Pesquero	Licenciatura	11/01/2008	Ciencias Agropecuarias
14	Facultad de Medicina	Tepic	Médico Cirujano	Licenciatura	15/12/2005	Ciencias de la Salud
15	Unidad Académica de Ciencias Químico Biológicas y Farmacéuticas	Tepic	Químico Farmacobiólogo	Licenciatura	27/01/2006	Ciencias de la Salud
16	Unidad Académica de Enfermería	Tepic	Enfermería	Licenciatura	2/06/2007	Ciencias de la Salud
17	Unidad Académica de Odontología	Tepic	Cirujano Dentista	Licenciatura	11/11/2008	Ciencias de la Salud

Fuente: CIEES Publicado el 11 de Enero en el Diario la Jornada

Otra de las actividades realizadas fue difundir, mediante cuadernillo, la información general acerca de la evaluación y acreditación al personal docente y administrativo como parte de la comunidad universitaria de los programas académicos y dependencias administrativas, de la misma manera se les proporcionó a los estudiantes un tríptico informativo de los programas que se encontraban en el proceso de evaluación.

A partir del 2008 los programas académicos de: ingeniería química, electrónica, mecánica, control y computación, matemáticas, ciencia política, filosofía, comunicación y medios y psicología, se constituyeron los comités de evaluación y acreditación, y se impartió un Taller de Autoevaluación con el propósito de conocer y reflexionar la metodología de los CIEES.

Los responsables de la evaluación, y los actores implicados en el proceso, administradores, personal académico y administrativo, así como estudiantes, quienes a partir de su fresca visión oxigenan seguramente las reflexiones, continúan con su ardua tarea comprometidos y concientes, como bien dice Joaquín Brunner, la autoevaluación debería ser el piso desde el cual se construye un sistema de evaluación en toda Institución o Programa.

Conclusiones:

Los conceptos de calidad, evaluación, acreditación y garantía de calidad deben ser comprendidos y practicados teniendo en cuenta la complejidad y la integración. Estos conceptos constituyen un fenómeno complejo donde están estrechamente enlazados otros términos, como pertinencia, relevancia, responsabilidad social, compromiso ético, sostenibilidad. La calidad educativa conlleva dimensiones epistemológicas y valorativas, siempre densamente cargadas de significados técnico-científicos y ético-políticos. Las políticas públicas de educación superior, los organismos y los procesos de evaluación y acreditación en sus respectivos ámbitos de actuación deben llevar en cuenta esa complejidad conceptual y operacional.

Evaluar una institución educativa es poner en foco de análisis y reflexión las actividades pedagógicas y científicas relativas a la formación de ciudadanos y profesionales sociales, a través de conjuntos organizados de datos e informaciones relevantes y la participación de distintos actores. Asociados a eso, los procesos de evaluación y acreditación deben generar elementos de reflexión respecto a la responsabilidad social de las instituciones educativas en diseminar conocimientos con alto valor para la ciencia, la sociedad, la humanidad. La evaluación de la educación superior tendrá gran relevancia social en tanto que se dedique a:

«Producir los debates, reconocer la diversidad de ideas, interpretar la pluralidad, construir nuevos sentidos, cuestionar la razón de los proyectos y currículos, valorar la inserción crítica y productiva en la sociedad, dinamizar la construcción de la autonomía.» (Dias Sobrinho, 2003: 189).

En este sentido, los instrumentos y procesos de evaluación y de acreditación, más allá de aspectos relacionados con infraestructura, organización, gestión, financiamiento y con resultados del aprendizaje, también deberían poner en acción interrogantes respecto a los grados y valores político-filosóficos de pertinencia, relevancia social y compromiso ético de los proyectos institucionales y su real cumplimiento en cada carrera impartida. Siempre a partir de las premisas técnico-científicas y ético-políticas y con base en la misión y en datos de la realidad institucional, se considera importante que la comunidad académico-científica desarrolle reflexiones y produzca sentidos sobre cuestiones relativas a los significados y valores de cuestiones como, por ejemplo, las siguientes:

- ¿Cuáles son las principales contribuciones de la institución (carreras, programas...) para el desarrollo sostenible, para la consolidación de una sociedad democrática y justa, para la formación de ciudadanos críticos, éticos y competentes?

- ¿Cuáles son los más importantes programas y proyectos institucionales orientados a ampliar el acceso y la permanencia de estudiantes procedentes de sectores desfavorecidos?

- ¿Cuáles son los principales proyectos, programas y acciones institucionales orientados a mejorar la formación de profesionales de la educación de todos los niveles?

- ¿Cómo los graduados se integran a la sociedad y, particularmente, al mundo del trabajo y a los sectores económicos en general?

- ¿Cómo la institución y en especial su comunidad académica se inserta en la sociedad internacional del conocimiento?

- ¿Cuáles son los grados y significados de la autonomía universitaria y de la libertad académica frente a las políticas de evaluación, acreditación y garantía de calidad impartidas por organismos nacionales e internacionales?

Si realizamos un análisis de los resultados obtenidos, los avances indiscutibles logrados, tenemos que reconocer insuficiencias, tales como: la escasa articulación de los resultados de la evaluación con la toma de decisiones, resistencias o apatía para la participación en el proceso de algunos actores universitarios; se evidencia la falta de número suficiente de profesionales, formados para realizar tareas de evaluación; quienes son los responsables del proceso de evaluación demandan mayor capacitación; los directores de las unidades académicas o coordinadores de programa refieren tardanza en la entrega del dictamen por parte de los CIEES.

Otros de los avances logrados ha sido conocer las fortalezas y debilidades de cada programa académico, lo que permite definir estrate-

gias de mejora de la calidad. Se ha logrado un aprendizaje para quienes han tenido la responsabilidad de compartir esta tarea evaluativa, además del reconocimiento por la comunidad universitaria y autoridades. Por último, se percibe que cada vez son menos las tensiones que generan los procesos de evaluación, por lo que se espera se fomente la «cultura de la evaluación».

Desafíos para el futuro

El análisis de la evolución de los procesos de evaluación y acreditación, en México y en particular de la Universidad Autónoma de Nayarit, nos permiten señalar algunos de los principales desafíos:

Instaurar procesos de reflexión y debates públicos; la auto-evaluación debe ser un proceso permanente de reflexión y autoanálisis orientado a la construcción de la calidad y el fortalecimiento de los valores académicos, no solamente una acción esporádica con miras a la acreditación, ni una práctica formalista y burocratizada, ni tampoco fraudulenta y engañosa; los procesos de evaluación externa y acreditación deben ser factores de integración y cooperación técnica y académica entre instituciones, organismos y gobiernos.

Se hace necesario una nueva concepción de la política y la gestión universitaria en la que los procesos de evaluación deben tener carácter permanente y continuo, y convertirse en herramientas de cambio institucional, de mejoramiento de la calidad y de pertinencia académica y social.

En relación a la pertinencia de los criterios de calidad para la evaluación de los programas académicos, consideramos necesario trabajar una propuesta de evaluación interna con la participación de los responsables, así como académicos que contribuyan a la reflexión y construcción de los indicadores de calidad acordes a la realidad institucional.

Bibliografía

- ANUIES. 1989. *Declaraciones y aportaciones para la Modernización de La Educación*. SEP. ANUIES. México D.F.
- Bautista, A. J. 1995. *Reflexiones sobre la Educación, Instituto Nicaragüense de Investigación y Educación Popular (INIEP) y (UNESCO) Managua*, 1995, p.5 y ss.
- Brunner, José J. 2003. «Aseguramiento de la calidad y nuevas demandas sobre la Educación Superior en América Latina», en: *Educación Superior, calidad y acreditación*, Tomo I, Consejo Nacional de Educación, CNA, Bogotá, Colombia, 2003
- Días, S. J. 2003. *Avaliação. Políticas educacionais e Reformas da Educação Superior*, Cortez Editora: São Paulo, 2003: p. 189.
- _____ 2008. *Calidad, Pertinencia Y Relevancia: Relación Con El Resto del Sistema Y La Sociedad; Responsabilidad Social de la Educación Superior*. Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe en: <http://www.cres2008.org/upload/documentosPublicos/tendencia/Tema03/Jose%20Dias%20Sobrinho.doc> consultado el 16 de abril del 2009.
- Fernández, y Coppola N.:2004 *Estudio Regional. La Evaluación y la Acreditación de la calidad de la Educación Superior En América Latina y El Caribe. Situación, Tendencias Y Perspectivas*. IESALC / UNESCO Buenos Aires, Argentina.
- Fernández, L. N. 2005. *Estudio comparativo. La evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina y el Caribe. Situación, tendencias y perspectivas*. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, IESALC 2005, Buenos, Aires, Argentina.
- González F., Luís y Ayarza, H 1997. «Calidad, Evaluación Institucional y Acreditación en la Educación Superior en la región Latinoamericana y del Caribe», en: *La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Tomo I. Colección Respuestas. Ediciones CRESALC/UNESCO, Caracas, 1997.
-

-
- Hervey y Green, 1993. La calidad y el modelo de financiación en las Universidades Públicas. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. 2001. Vol. 7. no. 1_2. http://www.uv.es/RELIEVE/v7n1/RELIEVEv7n1_2.html ISSN 1134-4032 // D.L. SE-1138-94 (consultado el 20 de mayo de 2009).
- IESALC-UNESCO. 2003. *Antecedentes, situación actual y perspectivas de la Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en México, Documento para el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior*, A. C
- Jiménez, A. 2004. *La Evaluación de Programas Académicos de la Universidad Autónoma de Nayarit*, Ponencia presentada en el Cuarto Congreso Nacional y Tercero Internacional: «Retos y Expectativas de la Universidad» Universidad Autónoma de Coahuila», febrero 25-28, 2004.
- Jomtien, 1990. Declaración Mundial sobre educación para todos Organización de Estados Iberoamericanos, para la educación y la cultura. Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990.
- Latapí, Pablo †. 1994. *La Educación Latinoamericana en la transición al siglo XXI*, Documento preparado para la reunión de la Comisión Delors y el grupo de trabajo sobre Educación, septiembre 1994.
- L'Ecuyer Jacques. 1995. «*Evaluación de la Educación Superior*», en revista *Universidades*, Uduel, México, núm. 9, enero a junio de 1995, p. 23 y ss.
- Mendoza, R 2003. La evaluación y acreditación de la educación superior mexicana: las Experiencias de una década. VIII Congreso internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Panamá, 20-31 Oct. 2003.
- Mignone, E. 1995. «*La Educación Superior*», *Revista Criterio*. Año LXVIII noviembre 1995, en Márquez Ángel y Marquina Mónica, *op. cit.*
-

-
- Rodríguez, E. S. 1997. «Orientación Universitaria y evaluación de la calidad», en: Apodaca, Pedro y Lobato, Clemente (eds.), *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*, Barcelona, Editorial Laertes, 1997.
- Serna, Rollin K. 1996. «Evaluación y acreditación de la educación superior latinoamericana: razones, logros, desafíos y propuestas». Documento preparado para la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, La Habana, Cuba, noviembre de 1996.
- Tyler, L. A y Bernasconi, A 1999. *Evaluación de la Educación Superior en América Latina – Tres Órdenes de magnitud*. Hartar Institute for International Development. Harbar University, 1999, p. 16.
- Tünnermann, B. C. 2006. *La Calidad de la Educación Superior y su Acreditación: La Experiencia Centroamericana*. Lección Inaugural. noviembre 2006, Guatemala.
- UNESCO, 1998. *Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI: Visión y Acción*, Paris, 1998.
- UNESCO, 1998. *Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI: Visión y Acción*, Paris, Octubre de 1998.
- _____, Documento *Política para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior*, París 1995.
- Van, Vught. F.1993. «Evaluación de la Calidad de la Educación Superior». El próximo paso, en Documentos Columbus sobre Gestión Universitaria Vessuri Editora, Volumen 2, CRE-UNESCO, 1993.
- Yarzabal Luis, y otros 1999. *Evaluar para transformar*. Colección Respuestas. Ediciones IESALC/UNESCO, Caracas, 1999.

Documentos Institucionales

Cuarto Informe de Rectoría 2008. Omar Wicab Gutiérrez, Rector de la Universidad Autónoma de Nayarit. junio,2008 Tepic, Nayarit..

Plan de Desarrollo Institucional de 1999-2004, «Reto y Compromiso».
Dirección de Planeación y Desarrollo Universitario, UAN, Tepic, Nay.
Plan de Desarrollo Institucional 2004-2010 «Calidad para el Desarrollo Regional». Dirección de Planeación y Desarrollo Universitario, UAN
Tepic, Nay.

Sitios Web

ANUIES. <http://www.anui.es.mx/>

CIEES. <http://www.ciees.edu.mx/chttp>

COPAES. <http://www.copaes.org.mx/>

«Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe» en:
[http://www.cres2008.org/upload/documentosPublicos/tendencia/
Tema03/Jose%20Dias%20Sobrinho.doc](http://www.cres2008.org/upload/documentosPublicos/tendencia/Tema03/Jose%20Dias%20Sobrinho.doc)

UNESCO-IIESALC www.iesalc.unesco.org.ve/



Una aproximación a la reforma. La visión de los docentes universitarios

Ma. del Refugio Navarro Hernández

Introducción

El presente trabajo tiene como finalidad comprender cómo los docentes universitarios de la Universidad Autónoma de Nayarit asumieron la reforma educativa. Se analiza si se la aceptó acriticamente o si la aprovecha para producir cambios necesarios y al hacerlo, precisar si mantiene, recupera o pierde los valores fundamentales de la educación. Estos valores están expresados en el proyecto original de la institución y son los que mantienen su carácter social, regional, que le dan vida, sentido y contenido a su misión-visión original. A este modelo, se denomina «modelo académico» tradicional, que es el que resguarda los valores inmanentes propios del concepto original de la universidad pública (UP). No se trata de polos opuestos que en «blanco y negro» permitan ver realmente qué sucede, sino una manera de acercarse al ambiente y los procesos de decisiones que son los que gestan los cambios que vive la Universidad y que fluctúan entre una y otra tendencia. Es importante remarcar y reconocer que en este trabajo entonces, se está buscando la

gama de grises, que se ubica entre el blanco y el negro de cada polo, lo que es una labor cualitativa, sujeta a interpretaciones propias de la hermenéutica, aunque no hagamos referencia a ello.

Desde esta perspectiva se analiza el proceso que ha seguido la universidad, de tal modo que permita conocer cuál es su imagen a partir del discurso político organizativo y cuáles son sus hechos, para con ello tener elementos para contrastar y hacer una comparación de los principios fundamentales que sirven de base a la educación mexicana.

Vemos entonces que la universidad pública no sólo en México, sino en toda América Latina, se encuentra inmersa en una constante crisis, no sólo en los aspectos de gestión, financiamiento, evaluación y currículo, sino en su propia *concepción como institución con sentido propio*, por lo que es evidente que todo esfuerzo realizado desde su seno, por los testigos de estos procesos (como la que esto escribe) realicen trabajos de análisis que sirvan de testimonio a lo que ocurre en la disputa actual entre dos modelos o tipos de UP, la que se ajusta a las necesidades del capital internacional, y las que responden a las necesidades de su entorno regional inmediato, de sus necesidades, idiosincrasia, historia, ecología y sociedad que requieren de la profundización del conocimiento local.

En este contexto, a finales del siglo XX, distintos grupos universitarios y diversos actores sociales del estado de Nayarit discutieron, reflexionaron y analizaron acerca del modelo de universidad que se deseaba. De esta manera en el año 2002 la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) inició un proceso de reforma que abarca una reestructuración en sus distintos niveles: académico, normativo y administrativo. A la fecha han transcurrido seis años en los cuales la universidad ha estado inmersa en dicho proceso y ante la necesidad de proseguir los cambios para responder a las problemáticas actuales nacionales e internacionales definimos nuestras preguntas de investigación de la siguiente manera.

Para la realización de este trabajo se consideraron a dos actores docentes: aquellos que realizan la función de docencia, así como a los docentes que fungen como funcionarios, sin embargo, para este trabajo sólo se presentan los resultados de los primeros. Por ello y con la finalidad de tener una visión de cómo los docentes universitarios enfrentaron los cambios exigidos por la reforma universitaria, y así poder dar cuenta de como vivieron y recrearon estos cambios, se les aplicó un cuestionario integrado en siete categorías –*datos generales, la reforma universitaria, la formación humanista, la formación integral, la formación de ciudadanos, el desarrollo del conocimiento científico y la respuesta a las necesidades regionales*- distribuidas en 36 preguntas. Las preguntas tenían la finalidad de determinar el grado de conocimiento sobre este proceso, su sentir y percepción al respecto. En relación a la reforma es necesario aclarar que solamente se les preguntó si ésta retoma los principios que dan vida a la educación. Asimismo es necesario recordar que la idea que se tiene del profesor universitario (Knight, 2006), es con mucho una idea personal que se basa en ideas compartidas acerca de lo que son la enseñanza y la educación superior, ideas que varían de una institución a otra, de un país a otro y del momento actual a otros tiempos.

La idea que prevalece del profesor universitario se conforma de muchas facetas. Si nos remitimos al análisis hecho por Humberto Maturana (*La Objetividad, un argumento para obligar*) el académico es un reflejo de las interacciones entre su historia, la biología, la cultura, el pensamiento, el lenguaje y las emociones, así como su estado físico. Sus acciones serán imprevisibles y sus intervenciones tendrán efectos inciertos.

A lo anterior se le suma que la profesión académica en México a lo largo del siglo XX, y en particular a partir de la década de los ochenta, ha estado orientada al ágil y eficaz cumplimiento de los indicadores que derivan de distintos modelos de universidad y vida académica generados en otras partes del mundo, y expresados por las instancias locales, sin que el país

haya estado en condiciones de brindar las suficientes bases a los procesos sustantivos que son el contexto necesario para el desarrollo de esos modelos. Por otra parte los diversos intentos de adoptar formas y modalidades para la vida académica en México han sido emprendidos con un sentido de urgencia en el cambio de los signos superficiales de su cumplimiento (Gil Antón, 2004). Se encuentra así, a un docente universitario inmerso en una serie de cambios donde el trabajo es cada vez más dirigido y controlado; se confía menos en él, se le supervisa más, se le impone una sobrecarga de trabajo, cada vez son más las horas de trabajo, más trabajos que corregir, más las publicaciones a realizar y más servicios que prestar a la comunidad y se presupone que las deficiencias con respecto a una práctica óptima han de atribuirse a la incompetencia o a la falta de compromiso personal de su parte. En este gerencialismo «duro» los maestros perciben la exigencia de una mayor dedicación a la investigación como una amenaza a la excelencia docente y una agresión contra su identidad, generalmente más formada para la docencia que para la investigación. Además, se le otorga a las tareas marginales una importancia que a juicio de muchos profesores es desproporcionada. Esto no sólo les roba tiempo para dedicarse a sus actividades prioritarias (la enseñanza y/o investigación o la formación y actualización para poder ejercerlas cabalmente), sino también contribuye a la proliferación de distractores, -tareas, reuniones y funciones- se les obliga asimismo a conformar cuerpos colegiados muchas veces formales o simplemente artificiales al convocar a las personas en grupos para elaborar planes o programas acordes a los ya aprobados por las instancias superiores, perdiéndose así la oportunidad de analizar, debatir, compartir y comentar los problemas de enseñanza-aprendizaje. De ahí que al reflexionar sobre el profesor universitario a partir de sus respuestas, se debe tener en cuenta los diversos perfiles que conviven en su transformada identidad, y analizar tanto su ambiente laboral como «extra laboral», es decir, el contexto en que manifiesta sus respuestas. Más aún ser un buen profesor depende de la destreza personal manifestada *en un*

ambiente rico en experienciables¹ adecuados (Knight. 2006). En este marco, el docente universitario, - el que se dedica a la impartición de la enseñanza, el de la cátedra, el que «da clase»- empezó a participar en el proceso de la reforma universitaria cuando en las escuelas, facultades o unidades académicas iniciaron con el diseño de las diferentes unidades de aprendizaje. Ya entonces se había decidido el modelo curricular, se habían definido los planes y programas y las diferentes asignaturas, que hoy en la institución se conocen como unidades de aprendizaje. Es en ese momento cuando se le exige al docente participar en el diseño de su unidad de aprendizaje. Se trató de una exigencia, porque si no participaba en el mismo se le amenazó con no darle carga académica; con este antecedente la mayoría de los docentes universitarios iniciaron su participación en el proceso de reforma, como un requisito para poder dar clases, con muy poca información y/o preparación para llevar a cabo dicha tarea.

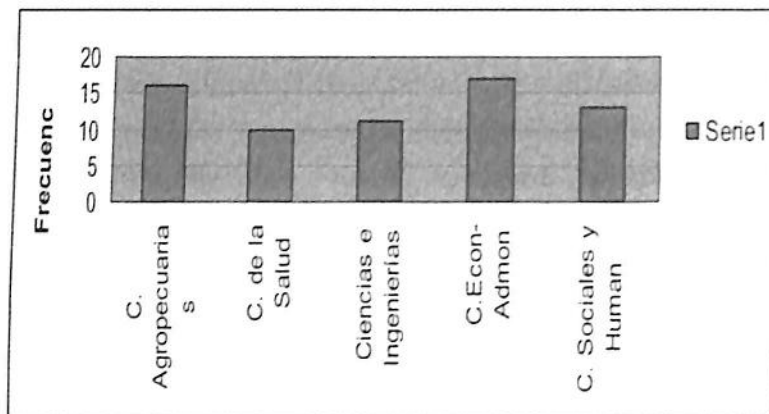
Resultados del cuestionario aplicado a docentes universitarios

Datos generales

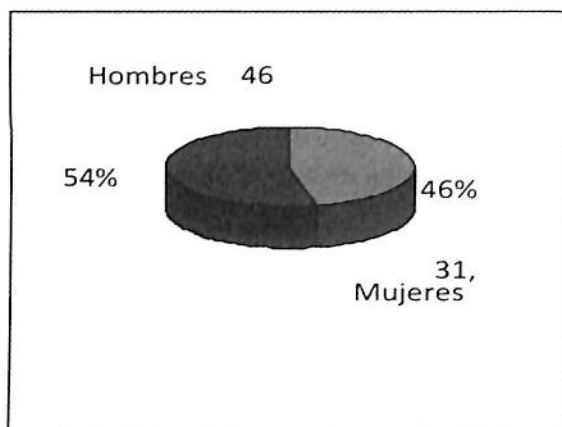
Los datos obtenidos fueron proporcionados por 67 docentes de las distintas áreas que conforman la universidad que participaron en el proceso de reforma. La muestra seleccionada es mayoritariamente masculina, coincidiendo estadísticamente con el porcentaje superior de sexo masculino. Asimismo existe en la UAN una planta docente en proceso de envejecimiento, pues más de la mitad de los docentes encuestados rebasan los 46 años de edad y su antigüedad supera a los 20 años (Véase gráficas 1 y 2).

1 El término «experienciables» (*affordances*) es un neologismo que expresa una relación de posibilidad de interacción con el entorno que responde, por una parte a la presencia de un elemento objetivo en el medio y, por otra, a la acción o conducta subjetiva desarrollada por el sujeto para relacionarse con ese elemento del medio, y no tiene traducción .

Gráfica 1.
Frecuencia de docentes encuestados
 según Área Académica



Gráfica 2.
Docentes según género



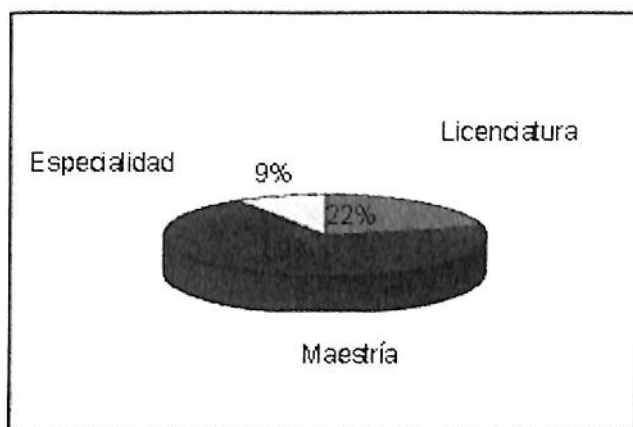
Perfil profesional

En relación a este aspecto se encuentra que el 69% del personal docente cuenta con estudios de posgrado, a partir del año 2000 una gran cantidad de maestros cursaron estos niveles- formación que definitivamente

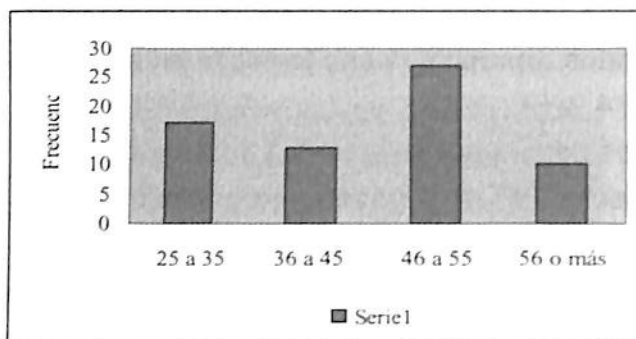
les permite tener una visión clara de la situación actual de la universidad, aunado a esto también cuentan con antigüedad suficiente lo cual les brinda experiencia, práctica académica, y un conocimiento profundo de la universidad. Estos resultados representan una fortaleza en este proceso de reforma (véase gráficas 3, 4, y 5).

De los datos generales de los docentes entrevistados llaman la atención dos aspectos: a) en lo general los maestros tienen formación sino adecuada al menos suficiente (69% maestría); b) el dato en relación a la antigüedad es trascendental, pues en un proceso como el que está sucediendo es importante retomar y considerar la experiencia de los docentes algunos de ellos próximos a jubilarse, pues son docentes que conocen la historia y la vida universitaria, aunado de que cuentan con una consolidada trayectoria académica. Se puede decir que la UAN cuenta con personal capacitado y con experiencia para llevar a cabo dicho proceso.

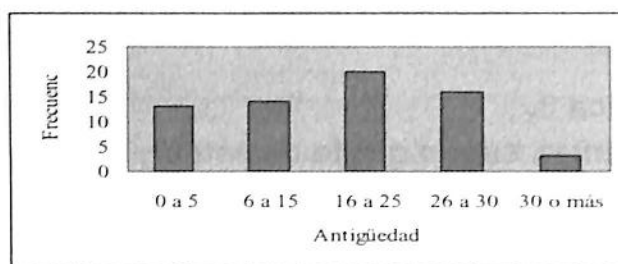
Gráfica 3.
Docentes según grado de estudio



Gráfica 4.
Docentes por edad



Gráfica 5.
Docentes según antigüedad laboral



Sólo en la unidad
de aprendizaje

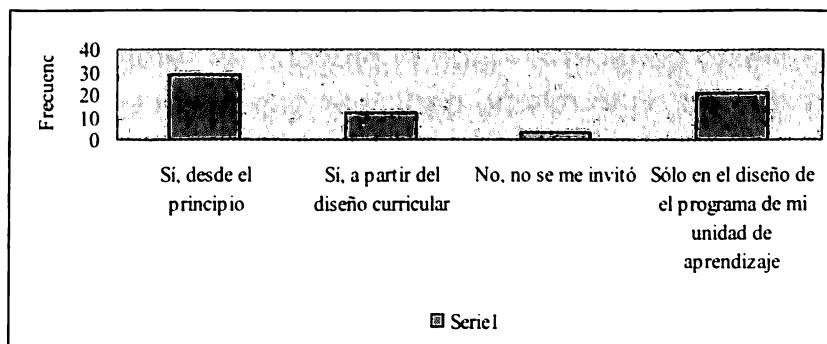
La Reforma Universitaria

Para determinar el grado de apropiación que tienen los docentes encuestados acerca de la reforma, se les pidió que contestaran cinco preguntas sobre los siguientes aspectos: su participación en el proceso de reforma, conocimiento sobre los documentos que dan vida al proceso de reforma, la misión, visión y fines de la universidad. Lo anterior permite constatar si los docentes al involucrarse en este proceso lo hicieron con conocimiento de causa, o sólo se dejaron llevar por las circunstancias.

A la primera pregunta de este bloque «*Has participado en el proceso de reforma universitaria*» los resultados obtenidos muestran que sola-

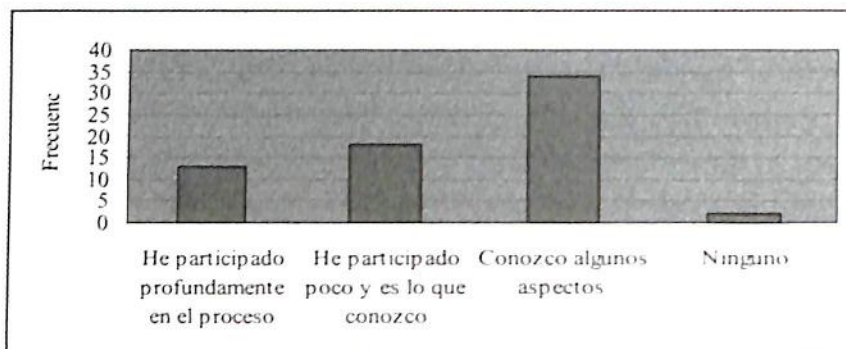
mente el 43% de los docentes (29) afirman haber participado desde el inicio de la reforma. Esto involucraba el diseño del modelo curricular, la elaboración de los documentos que dan vida a este nuevo modelo. El resto de los docentes (52%) participó solamente en el diseño de los contenidos de su unidad de aprendizaje, el 5% restante menciona que no fue invitado a participar. Es preciso aclarar que aunque no hayan participado, ni se hayan involucrado en dicho proceso hoy día, sus «clases» tienen que ser de acuerdo al nuevo modelo, por lo tanto tienen una apreciación en carne propia, por medio de su práctica cotidiana, de este proceso (Véase la gráfica 6).

Gráfica 6.
Frecuencia de docentes según su participación
en el proceso de reforma



En relación a la pregunta acerca del *conocimiento respecto al proceso de reforma y modelo educativo* sólo el 19% de los docentes afirmó que conoce a fondo el proceso de reforma, si tenemos en cuenta el número de maestros que participaron en este proceso, el dato indica una poca apropiación del mismo; en tanto que el 51% de docentes afirmó conocer sólo algunos aspectos de esta (véase la gráfica 7), hecho que si bien ayuda, se considera que no fue suficiente para el diseño de sus unidades de aprendizaje, ya que no tenían claro en que consistía esta reforma.

Gráfica 7.
Frecuencia de docentes según su conocimiento del proceso de reforma

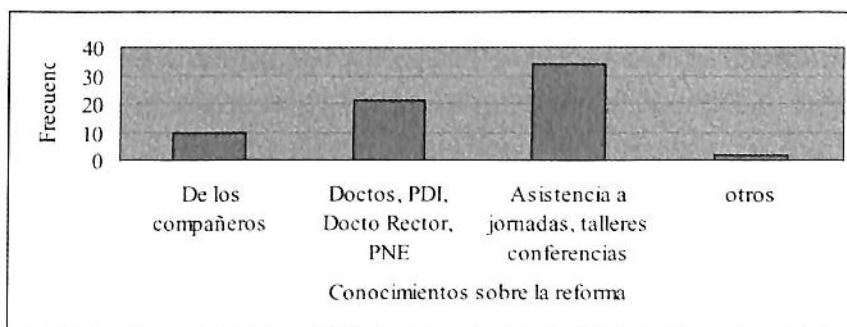


Al realizar el análisis de las gráficas 6 y 7, se observa en la primera que el 43% de los docentes manifestó haber participado desde el principio, sin embargo al contrastarla con la segunda, sólo el 19% manifestó conocer a fondo el proceso de reforma. Lo anterior demuestra que no es lo mismo participar que conocer, por tanto, los maestros universitarios participaron en la reforma, sin conocer los objetivos precisos de este proceso. Estos datos son importantes pues no es posible que en un proceso de reforma, más del 50% de la población docente afirme conocer sólo algunos aspectos de dicho proceso y que además se haya involucrado en él sin conocer las nuevas reglas, más aún, que no se le haya pedido su opinión, su concepción y o su utopía de universidad, que no se le hayan dado espacios para el debate, para consensuar las decisiones ¿La Universidad obvió esto? o ¿los docentes fueron indiferentes a ello? o todo fue diseñado para que precisamente esto ocurriera y dar al traste con la universidad pública.

La tercera pregunta de este bloque indagaba respecto a cómo fue adquirido el conocimiento sobre el proceso de reforma. Los resultados muestran que el mayor conocimiento de la reforma lo obtu-

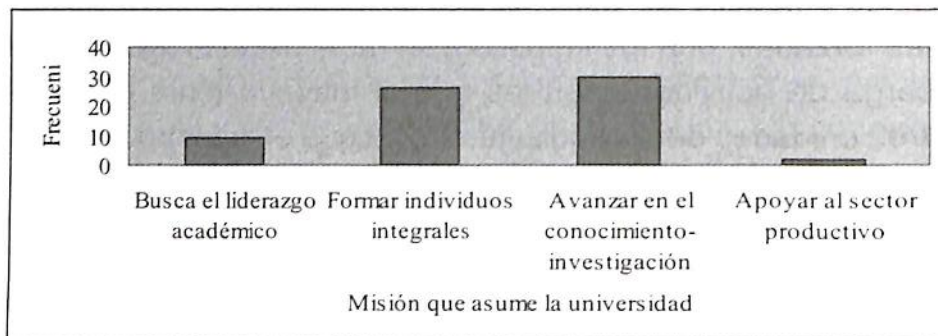
vieron mediante la asistencia a jornadas, talleres, conferencias (51%) (Véase la gráfica 8). La conclusión para este caso sería que estos eventos fueron más informativos que formativos, esto es, no hubo la aprehensión de la reforma. Se asistió a ellos sin la posibilidad de retomar la experiencia e ideas de innovación de los docentes. No fueron espacios para el consenso, para el dialogo, se asistió por una exigencia, y al no haber dialogo no se propicio la aprehensión del proceso. Es importante mencionar que la reforma implicó un nuevo lenguaje, la apropiación de conceptos que eran poco conocidos por los universitarios, de ahí también, que en las jornadas era tanto lo que tenían que aprender y manejar, que en un momento dado era más importante conocer las nuevas nomenclaturas que la discusión y el poner en común las ideas. Lo que se le pedía al maestro era su asistencia para que participaran en la elaboración de los contenidos básicos de cada una de las unidades de aprendizaje. Lo anterior se llevó siempre a marchas forzadas, con los tiempos encima, y algunas veces con una sobrecarga de actividades en las que el maestro tenía que diseñar dos o tres unidades de aprendizaje. No es que el maestro no opusiera resistencia, no pudo hacerlo ante la inmensidad de la tarea.

Gráfica 8.
Docentes según cómo se apropiaron
de la información sobre la reforma



En relación a las siguientes dos preguntas, estas se hacen con la finalidad de determinar el grado de apropiación que tienen los docentes en relación a dos elementos básicos de una universidad como son la visión y la misión, pues permiten comprender lo que es actualmente la institución y hacia donde quieren que esta vaya. En cuanto a la pregunta acerca de “*la misión que asume la universidad*” si se considera que esta consiste en “avanzar en el conocimiento y aprendizaje a través de la investigación y la enseñanza” (PDI, 1999:14). El resultado de las encuestas indicó que sólo el 45% de los docentes conoce cual es la misión de esta (véase la gráfica 9). Por tanto, más de la mitad de los docentes no identificaron cual es la misión universitaria, ello puede representar una pérdida del rumbo institucional.

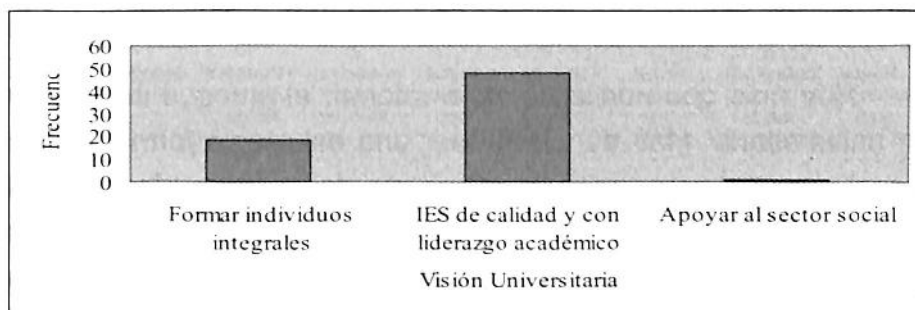
Gráfica 9. Frecuencia de docentes según su comprensión de la misión de la Universidad



Respecto del conocimiento de la visión de la universidad que está enmarcada también en el PDI (1999:13): y que la define como «... una institución de educación superior de calidad con liderazgo académico, opción válida para las aspiraciones sociales de los jóvenes nayaritas, que busca permanentemente formar individuos con una perspectiva de desarrollo humano integral ...» Se encuentra al respecto que las respuestas vertidas por los docentes indican que el 99% de ellos tienen claridad respecto a la visión de esta (véase la gráfica 10). Más aún, algunos de los docentes consideran que

ésta ya fue rebasada y por tanto debe ser actualizada de acuerdo a las problemáticas actuales (vgr. sustentabilidad, género, pobreza). Como se puede observar, es más importante la visión para los docentes que la misión, ya que esta define qué es lo que queremos ser, con ella hay una identificación y no así con la misión. Lo anterior indica que la mayor parte de los docentes se encuentran insertos en la dinámica de los tiempos actuales.

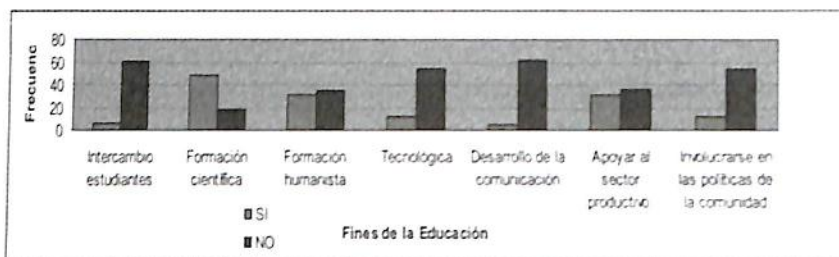
Gráfica 10.
Frecuencia de docentes según su comprensión
respecto a la Visión de la Universidad



En tanto al conocimiento respecto a los *finés de la educación universitaria* se les pidió a los docentes que seleccionaran al menos dos opciones de estos. La preferencia observada muestra lo siguiente: el 82% de los docentes optaron por la formación tecnológica e involucrarse con la comunidad y sólo el 46% escogieron a la formación humanista como su respuesta (véase la gráfica 11). Lo anterior significa que en el discurso se maneja la formación integral, sin embargo, domina la tendencia a proporcionar en el estudiante una formación técnico-científica. Se olvida que una parte importante de la formación universitaria es la formación integral y humanista, lo cual ratifica que se han asumido directrices del modelo neoliberal, el cual deja de lado la formación humanista.

Gráfica 11.

Frecuencia de docentes de acuerdo a lo que ellos consideran como los fines de la educación universitaria

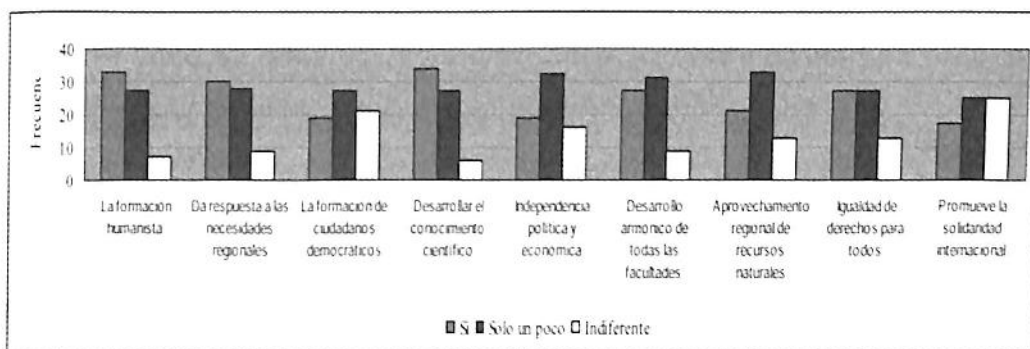


Hoy más que nunca se debe retomar el enfoque integral de la formación universitaria. Más aún, debe ser una estrategia formativa; la sociedad actual necesita entes críticos, éticos, sin descuidar su formación técnico-científica, que les permita definir su proyecto social y de vida. De ahí la importancia de que los docentes universitarios no olviden esto e incorporen en el currículo y en la cotidianidad prácticas que los lleven a formar sujetos de derecho.

En relación a la última pregunta de esta sección *el proceso de reforma toma en cuenta el Art. 3º. Constitucional* las respuesta de los maestros son ambiguas, por una parte sólo 19 docentes (28%) afirman que consideran que la reforma involucra la formación democrática de los estudiantes, en tanto que 40 docentes (60%) afirmaron que el proceso de reforma considera poco o en el menor de los casos, es indiferente a la formación del desarrollo armónico de las facultades del ser humano (véase la gráfica 12). Lo anterior permite observar que el docente tiene el discurso aprendido pero en el forjar poco se puede hacer, estos consideran que hoy día, todo cambia, que la esencia del ser es el cambio, que las disciplinas han cambiado y el ejercicio docente también. Las exigencias al maestro son muchas y tiene en

su trabajo mayor peso el cumplir contenidos, desarrollo de competencias, evaluar, tutorear, hacer investigación, ir a congresos; por lo que les queda poco tiempo para el formar.

Gráfica 12.
Frecuencia de docentes según consideran si el
proceso de reforma retoma al Artículo 3º Constitucional



De los resultados obtenidos sobre el conocimiento de la reforma universitaria por parte de los docentes, se encuentran en ellas dualidades:

i) Más del 60% de los encuestados manifestaron haber participado en el proceso de reforma, en relación a la pregunta sobre el conocimiento que tienen de ella, sin embargo, sólo el 19% de ellos acepta conocer bien este proceso. Lo anterior indica que si bien los docentes asistieron y leyeron al respecto no hubo una apropiación del mismo, afirman que faltó dar más espacio para la reflexión, el análisis y la aprehensión de ello. ¿Acaso hizo falta un mayor compromiso por parte de los docentes, o ¿Es su forma de expresar su inconformidad? ¿Lo anterior es culpa de él o del sistema? Las interacciones que se presentan en un movimiento de reforma son variadas, intervienen muchos actores y ciertamente no hubo tiempo para la reflexión, por tanto ni unos ni otros son culpables, quizás la exigencia gubernamental precipitó los resultados obtenidos, así como la falta de claridad en las políticas educativas.

ii) Al interrogar a los docentes en relación a la misión, visión y fines de la universidad se encontró un cambio sutil en los paradigmas actuales de los docentes que los empuja hacia una educación técnico-científica de los estudiantes.

El análisis de estos datos lleva a dos aproximaciones:

Urge realizar una reflexión exhaustiva por parte de los docentes en todo lo que concierne a los fines de la universidad, a la formación para la ciudadanía, para la democracia, y la formación ética. Los docentes reconocen que se han apartado de estos valores y por tanto se debe retomar con firmeza la formación para la ciudadanía. La universidad es el espacio idóneo para ello.

Los docentes asumen la importancia de esto, pero sin embargo poco o nada se hace al respecto. Las exigencias del neoliberalismo han hecho olvidar u obviar lo anterior.

La reforma no retoma o deja fuera de discusión que la universidad y sus actores deben asimilar la democracia en la cotidianidad del aprender y convivir, esto no se puede soslayar indefinidamente. Más aún, ésta debe ser ejemplo para la sociedad, pues ella misma debe ser un espacio plural donde se manifieste y debatan todo tipo de ideas.

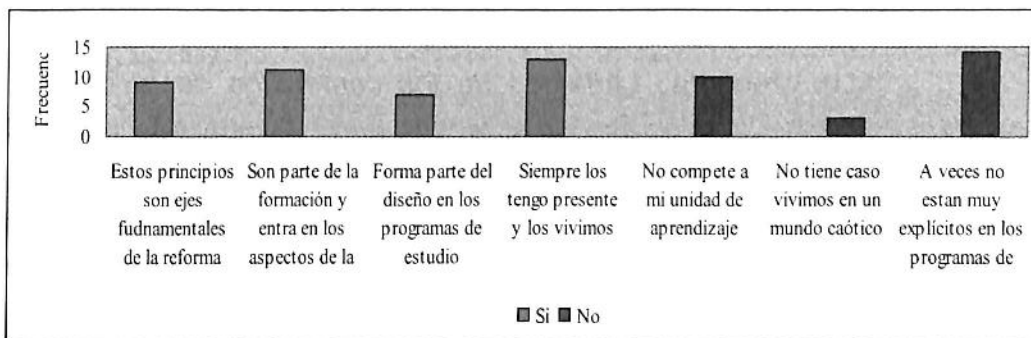
La formación humanista

Las preguntas de esta sección están divididas en dos sentidos, el primero con la idea de conocer si el docente ve en la reforma universitaria el sentido humanista y la segunda idea es si el maestro propicia o genera esa formación humanista, para ello se incluyeron cuatro preguntas. La educación humanista consiste en, que cada cual llegue a ser el que es o el que puede llegar a ser, esto es, posibilitar que cada uno pueda desarrollar sus potenciales biológicos de conocimiento y acción, así como habilidades de pensamiento y afectividad, trata de educar para la vida desde la vida,

y esto implica un compromiso e interacción sociedad-comunidad-institución- maestro-estudiante, todo ello con la finalidad de crear una conciencia social que permita generar conocimiento que lleve a construir nuevas sociedades, y refuerce en los educandos un verdadero y real compromiso profesional en servicio de los más necesitados.

De la primera pregunta, *¿Consideras que la currícula y los programas de estudio tienen diseñadas actividades de aprendizajes que fomentan la libertad, el respeto a la dignidad, fraternidad y amor a la patria?*, el 60% de los docentes (40) contestó afirmativamente. Sin embargo, la respuesta más representativa -es parte de la formación y son aspectos a evaluar- sólo once de ellos (16%) dice considerarlo y únicamente 7 docentes (10%) aceptan que son parte del diseño de los programas (véase la gráfica 13). Como se puede ver en el discurso se manifiesta una apropiación de estos valores, sin embargo, en la práctica es casi inexistente, de ahí la necesidad de revisar las currículas de la universidad y diseñar estrategias que permitan «vivenciar» estos valores y hacer con ellos una forma de vida.

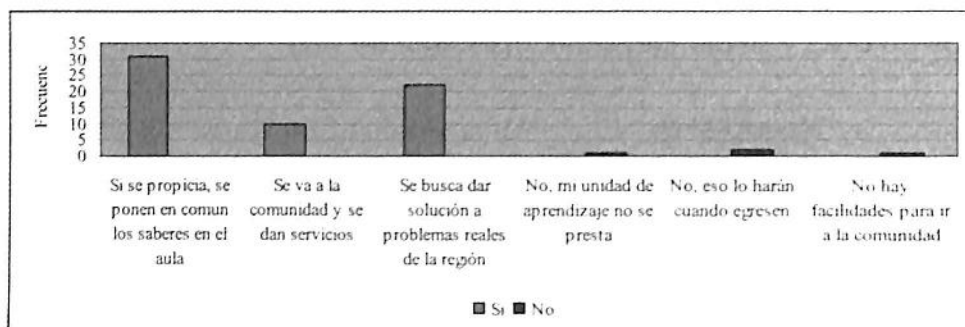
Gráfica 13.
Frecuencia de docentes según si la currícula fomenta la libertad, el respeto, la fraternidad y el amor a la patria



Con relación a la segunda pregunta *¿consideras que en tu práctica docente tienes presente la tarea de generar, preservar, difundir y aplicar el conocimiento en tu unidad de aprendizaje?* El 94% de los docentes contestaron afirmativamente, sin embargo la opción que mayor preferencia tuvo, no es la más representativa a esta pregunta (véase la gráfica 14). Ahora bien, en el ejercicio docente hasta hoy día se ha preservado y difundido el conocimiento, sin embargo son pocas las universidades en México que logran generar conocimiento, de ahí la necesidad de revisar de que manera los docentes en su práctica llevan a cabo lo anterior.

Gráfica 14.

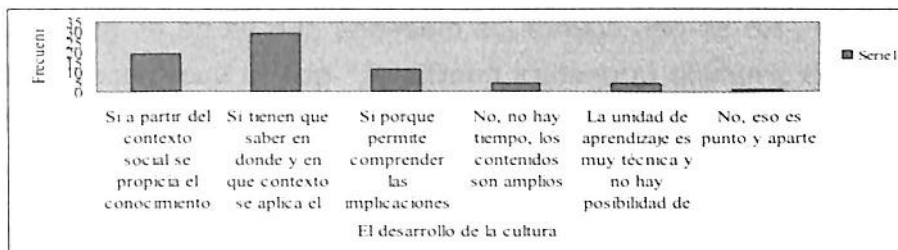
Frecuencia de docentes que consideran que en su práctica tienen presente la tarea de generar, preservar, difundir y aplican el conocimiento en su unidad de aprendizaje.



A la pregunta, *¿Además de los contenidos de tu unidad de aprendizaje retomas algunos aspectos de la cultura?* Al igual que la pregunta anterior la mayoría de los docentes (85%) contestaron afirmativamente y se percibe un compromiso en relación a la apropiación y divulgación de esta (véase la gráfica 15). Habría que analizar si en los programas de sus unidades de aprendizaje están explícitas o implícitas acciones al respecto, y de que manera los docentes retoman a la cultura en su práctica.

Gráfica 15.

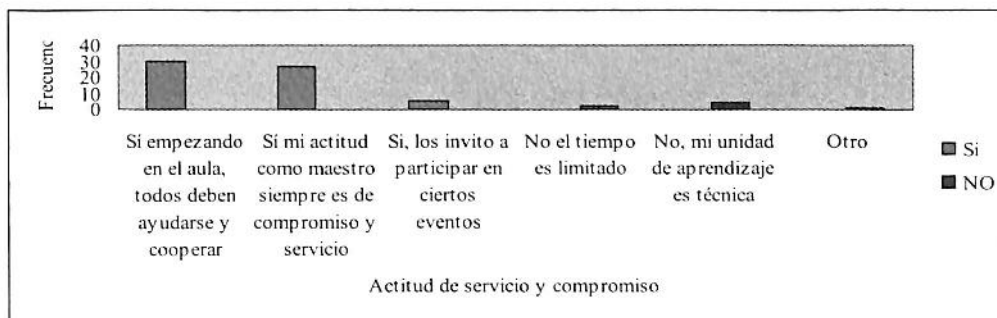
Frecuencia de docentes según si se promueve la cultura en las actividades de aprendizaje



A la última pregunta de esta sección *¿Se promueven actitudes de servicio y compromiso de participación en la vida comunitaria en tu quehacer docente?* El resultado muestra que aunque el 90% de los docentes contestaron afirmativamente, habría que definir en que consiste esta cultura real de servicio, si los estudiantes y docentes prestan sus servicios y conocimientos al servicio de la comunidad, si se promueven realmente la participación ciudadana, y si se impulsan jornadas de apoyo a la comunidad (véase la gráfica 16).

Gráfica 16.

Frecuencia de docentes que consideran que promueven actitudes de servicio y compromiso de participación en la vida comunitaria en los estudiantes



En las respuestas se constata que hay un conocimiento por parte de los docentes en relación a la formación humanista y su importancia, hay de hecho una apropiación al afirmar que esta es recreada en su hacer docente. Este discurso ¿es aprendido?

No se dan cuenta los maestros que ya no es así, que poco a poco se ha asumido la postura neoliberal, que lo que menos se toma en cuenta es la formación humanista, que esta se convirtió en un discurso para tranquilizar las conciencias, pero que poco o nada se hace al respecto, que hace años se desvaneció el sentido humanista de la universidad. No obstante lo anterior, y para ser más congruentes habría que revisar con mayor profundidad si dentro de la reforma y más aún en la currícula, en los planes y programas de estudio está implícita esta filosofía, si dentro de las actividades de aprendizaje se potencia la capacidad de reflexión, de indagación, de asombro, de sorpresa ante nuestra propia realidad y la de los demás; potencialidades que permitirían sin duda alguna transformar la realidad, gozarla, adivinarla, intuir la y recrearla. Asimismo sería interesante indagar si en este accionar universitario esta presente el entender la responsabilidad que se tiene con el otro, o frente al otro, de la importancia que tiene el ampliarse a los contextos comunitarios, familiares, laborales, a todos los ámbitos de la realidad social.

Vocación que la UAN no puede prescindir pues es lo que le da un sentido propio. En este proceso de reforma se debe reconocer que la excelencia académica estará en incidir en estas realidades.

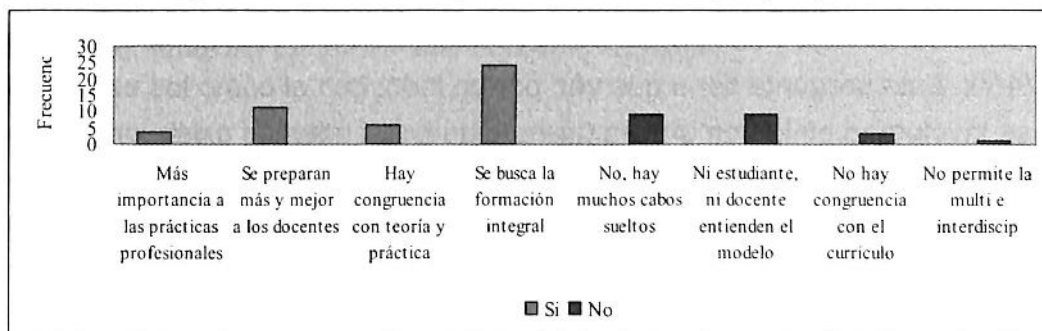
La Formación Integral

La formación integral como parte medular de la educación superior forma parte de cualquier cambio o reforma que se plantee, de ahí la importancia de preguntar acerca de la percepción que tienen los docentes universitarios al respecto, y si esta aún es considerada en el nuevo modelo universitario. Se entiende por educación integral aquella educación capaz de

poner unidad en todos los posibles aspectos de la vida de un hombre (García Hoz, 1991), es decir profesionales competentes, con valores humanos y orientación social. Para el logro de esto es necesario desarrollar una educación que prepare a hombres y mujeres para la vida, educación que debe colocar en el centro de su acción al ser humano. Para determinar lo anterior se diseñaron tres preguntas.

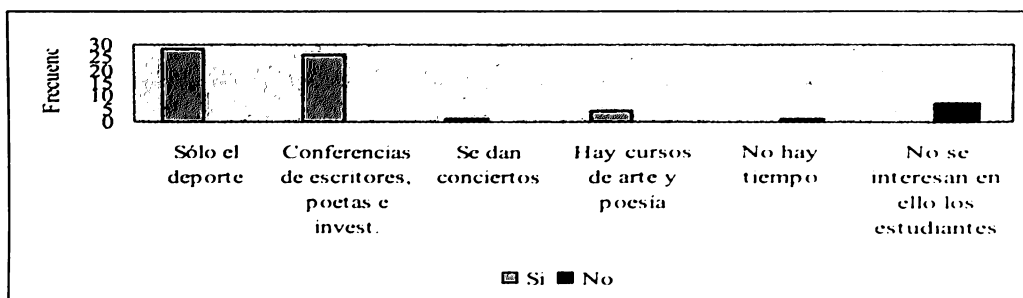
La primera pregunta, consistió en determinar si *el nuevo modelo universitario coadyuvará para la formación de profesionales mejor preparados*. Al respecto sólo el 67% piensa que sí, en tanto que el 33% de los docentes no considera que el modelo coadyuve a la formación de profesionales (véase la gráfica 17). La opción de respuesta que obtuvo la mayor frecuencia positiva fue la formación integral, los docentes están ciertos que solamente a través de ella se logrará tener profesionales que incidan en la problemática regional, sin embargo, ello puede ser un discurso aprendido, en el que en la realidad no tiene nada que ver. La segunda opción de respuesta es interesante porque consideran que hoy día se está preparando más y mejor a los docentes y esto representa uno de los aciertos de la reforma. En relación a las respuestas negativas llama la atención que el 13.4% señalen que no haya un entendimiento en relación a la reforma.

Gráfica 17.
Frecuencia de docentes según el Nuevo Modelo
y la formación de profesionales mejor preparados



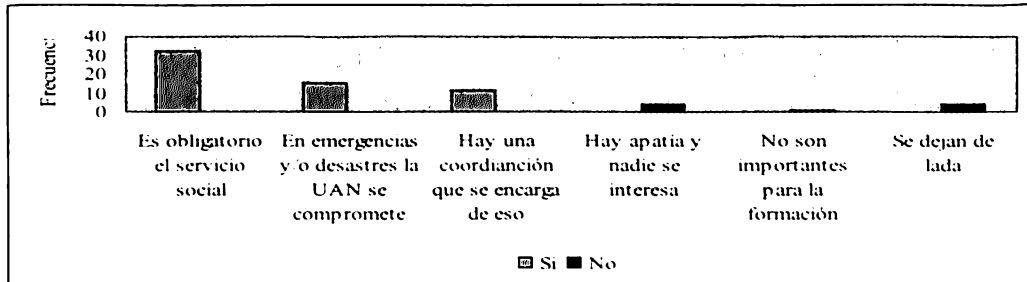
La segunda pregunta de este bloque se refiere a si: *¿En tu unidad académica se promueve la cultura, el arte, y el deporte?* A esta interrogante el 88% de los docentes indicaron que sí, aunque la mitad de ellos seleccionaron «sólo deporte». Si se suman las frecuencias de actividades de deporte, las frecuencias de la opción de que no hay tiempo y las respuestas negativas se encuentra que el 66% de las actividades no están encaminadas a crear cultura y conocimiento, esto es constatable toda vez que existen recursos para encuentros deportivos, pero no hay para crear arte, difundir el conocimiento, a lo más que se puede llegar es a la realización de conferencias, en las cuales en la mayoría de las veces tienen escasa divulgación (véase la gráfica 18).

Gráfica 18. Frecuencia de docentes según si en su unidad académica se promueve la cultura, el arte y el deporte



La tercera pregunta se hizo en el sentido de si: *¿Se promueven actitudes de servicio y compromiso de participación en la vida comunitaria en la UAN?* Esta pregunta tiene que ver, por un lado, con el cómo los estudiantes se involucran en la comunidad universitaria, y si además existe una identidad que les permita participar activamente en ella y por otro lado, si existe vinculación con la sociedad. De acuerdo a las respuestas obtenidas, en lo general no se perciben estas actitudes. Los docentes universitarios piensan que con el servicio social es suficiente (véase la gráfica 19).

Gráfica 19.
Actitud de servicio y compromiso de
participación en la vida comunitaria de la UAN



Los docentes no consideran que existan otras formas de vincularse con la sociedad, así como tampoco le dan la importancia necesaria a llevar a la universidad a la ciudadanía, con la finalidad de involucrar a los estudiantes con los distintos eventos que se llevan a cabo en el estado. En el nuevo modelo para resolver este problema agregaron una nueva unidad de aprendizaje llamada *Sociedad e Identidad Universitaria* cuya función es precisamente la de revertir esta omisión.

Hoy en día, la formación integral de un profesional implica no sólo su preparación técnica, sino también su formación ciudadana, esto implica formar en los universitarios sus propias normas de conducta y la aceptación de lo debido, lo bueno, lo justo, de ahí la importancia por exigir una formación integral y que esta no quede solo en el discurso, sino que se lleve explícitamente en todas las acciones universitarias.

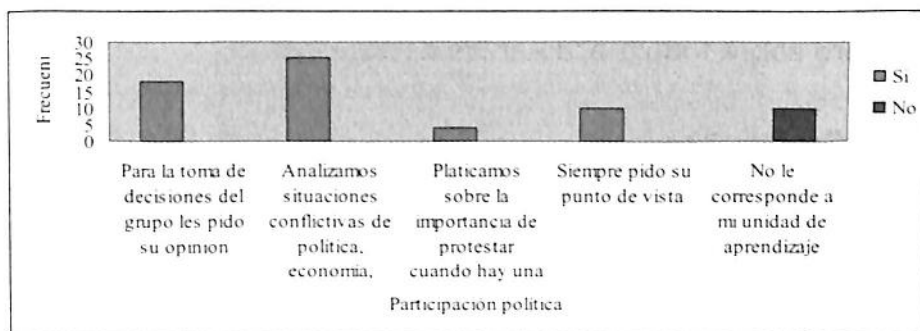
La formación de ciudadanos

Se incluye este apartado porque no se puede entender una formación universitaria de calidad si esta no incorpora de manera sistemática y rigurosa situaciones de formación para la ciudadanía. Para comprender la apreciación de lo anterior se elaboraron siete preguntas.

La primera de ellas se refiere a si: *en tus clases promueves la participación política, a partir de la toma de conciencia y la defensa del ser como ciudadano*, el 85% contestó de manera afirmativa (véase la gráfica 20), aunque de estos, solamente el 35% de los docentes aducen analizar situaciones conflictivas de política, economía y problemas sociales, dato por demás interesante; por lo tanto, es necesario conocer las causas que impiden al docente que se promueva la participación política: ¿Los docentes temen comprometerse? ¿Hay una parálisis que no permite enfrentar esta situación? ¿No se sienten los maestros con la calidad humana para discutir y fomentar la participación ciudadana? Además ¿Qué hace la universidad, que no revierte esta situación? Lo anterior muestra la necesidad de diseñar un programa universitario que incida positivamente en los docentes para realizar ejercicios de: reflexión, análisis, transmisión, y apropiamiento de valores cívicos y políticos, -el respeto mutuo, la solidaridad, la tolerancia, la búsqueda del bien común, la responsabilidad ciudadana- que además lleve a la universidad a participar en todas las zonas del estado. Otro aspecto que no se debe soslayar es que la participación política es un valor clave para la democracia, ya que es un elemento de cohesión social que permite entre otras cosas fomentar el respeto mutuo y la autonomía individual. Asimismo, la participación fomenta que la ciudadanía se haga cargo democrática y colectivamente de decisiones y actividades en beneficio de los demás. Este grado de participación favorece la creación de una sociedad civil con lazos comunitarios firmes creadores de identidad colectiva. De ahí la importancia de retomar lo anterior, pues como bien lo menciona uno de los docentes entrevistados, de la universidad debe salir la gente mejor pensante y más crítica y agregaría con un gran sentido de la civilidad.

Gráfica 20.

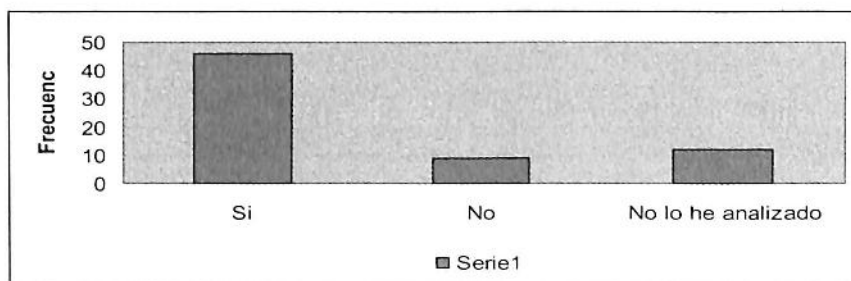
Frecuencia de docentes según se promueve l a participación política



Las siguientes tres preguntas se diseñaron con la finalidad de determinar si los docentes en su práctica promueven la formación de ciudadanos. A la pregunta *en tus sesiones de aprendizaje se discuten las certezas dogmáticas, los absolutos, las respuestas definitivas*, el 84 % de los docentes contestaron afirmativamente (véase la gráfica 21). Lo anterior permite al universitario tener una aproximación objetiva al momento de argumentar las ideas de cada uno y la importancia que tiene el comprender que las certezas dogmáticas, los absolutos y las respuestas definitivas solo llevan al totalitarismo, a la ignorancia.

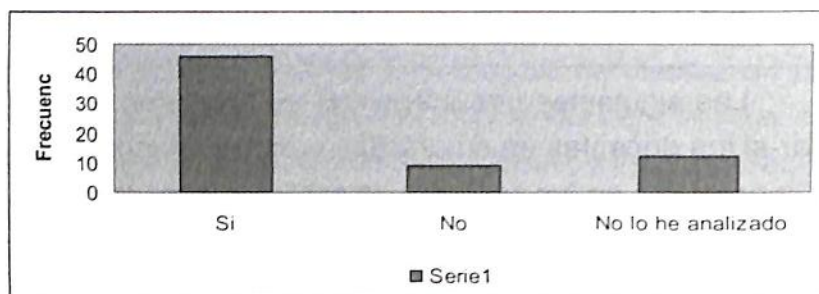
Gráfica 21.

Frecuencia de docentes según si se discuten las certezas dogmáticas, los absolutos y las respuestas definitivas



Con referencia a la pregunta *tus estudiantes son hábiles para aceptar varias perspectivas y/o puntos de vistas*, el 69% de los docentes respondieron afirmativamente (véase la gráfica 22). Lo anterior representa el grado de aceptación por parte de los estudiantes a debatir ideas que no son las suyas, pero sobre todo a aceptar las diferencias.

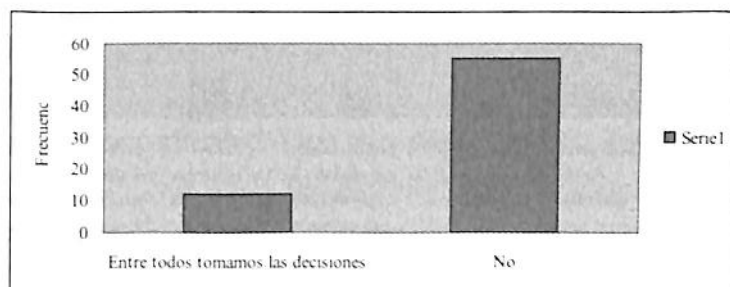
Gráfica 22.
Frecuencia de docentes según si los estudiantes aceptan puntos de vista diversos



Para la pregunta *Las decisiones que se toman en clase, únicamente tú las tomas*, 12 docentes (18%) contestaron que no y 55 (82%) contestó «entre todos se toman las decisiones» (véase la gráfica 23). Esta forma de trabajo permite que los estudiantes vayan teniendo conciencia de la importancia que se tiene de tener en cuenta al otro, además de responsabilizarse por el hecho de tomar una decisión, y sobre todo empezar a crear una cultura de participación y de respeto mutuo.

Gráfica 23.

Frecuencia de docentes según la toma de decisiones

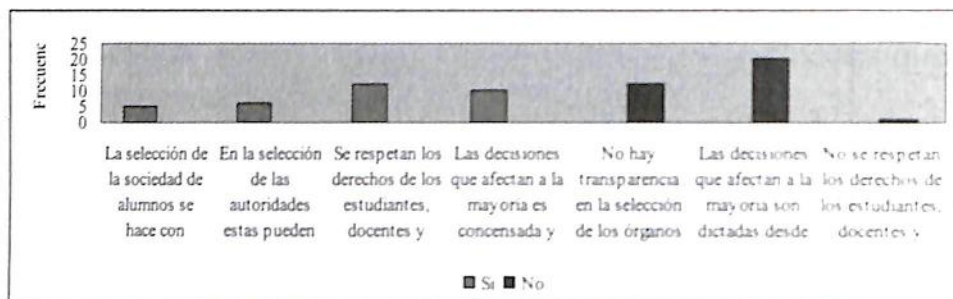


Las respuestas de las tres preguntas anteriores llevan a plantear el hecho de que los docentes universitarios si tienen en cuenta la formación para la ciudadanía, y a que los estudiantes durante los procesos de aprendizaje van a la par asimilando el respeto, la tolerancia, el compartir y debatir ideas, todo ello necesario para la formación de la ciudadanía.

En cuanto a la pregunta *Consideras que en la universidad se promueve la democracia*, es interesante notar que más de la mitad de los docentes considera que no, que existen problemas para vivir la democracia en la universidad (véase la gráfica 24). Si se relaciona esta pregunta con las anteriores se puede ver como existe una contradicción en el vivir este concepto, pues la mayor parte de los docentes de una u otra manera fomentan los valores de la democracia en sus estudiantes; sin embargo, en el ambiente del docente no existen condiciones para vivir plenamente estos conceptos a nivel institucional, lo cual es sumamente grave.

Gráfico 24.

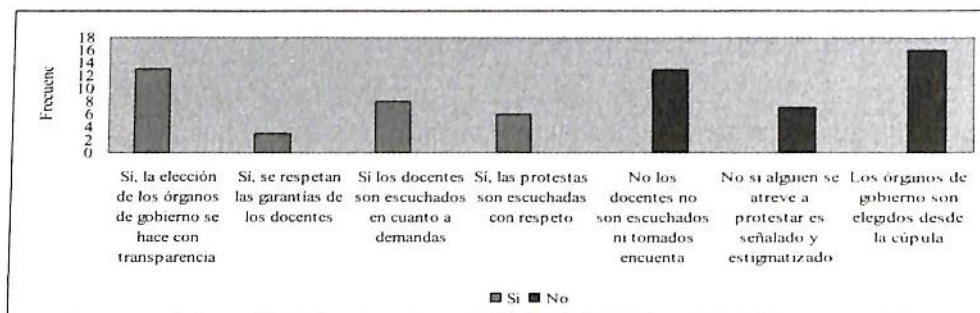
Docentes según si la universidad promueve la democracia



En cuanto a la pregunta *Como docente universitario, sientes que en la universidad se vive la democracia*. Al igual que lo anterior el 52% de los docentes contestaron negativamente (véase la gráfica 25). Este resultado refuerza el dato anterior, definitivamente el docente universitario no considera que se viva en un entorno democrático. ¿Cómo enseñarla? si no se vive. Es necesario reflexionar seriamente en ello, –analizar lo que implica esto hoy día y los riegos que puede traer consigo si no se recrea la democracia como una forma de vida– sobre todo porque la universidad como ente formadora debe ser la primera en vivirla para poderla así extender a los estudiantes, y a la ciudadanía.

Gráfica 25.

Frecuencia de docentes, según si la universidad vive la democracia

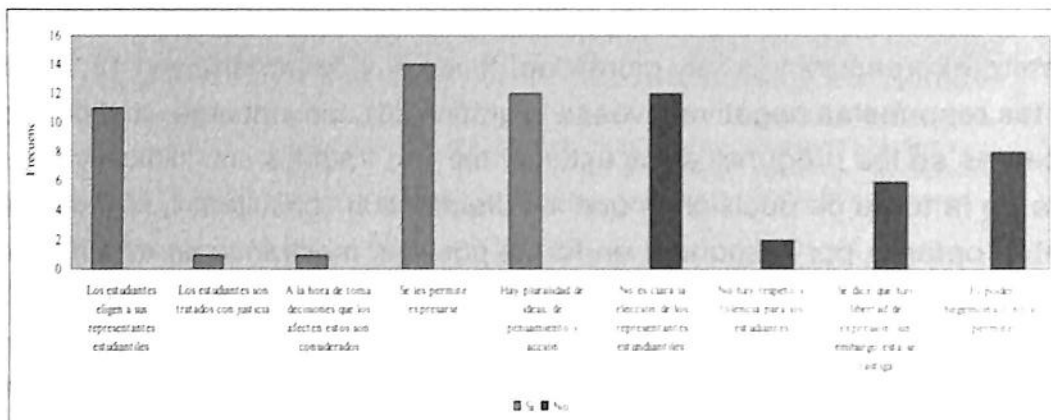


Respecto a última pregunta de esta sección, *el nuevo modelo educativo promueve una vida de democracia que permita formar seres democráticos*, el 48% de los docentes respondieron que sí, estas respuestas se refieren a: (si los estudiantes eligen libremente a sus representantes, si se les permite expresarse y si hay pluralidad de ideas y de acción), y el 42 % optó por las respuestas negativas (véase la gráfica 26). Sin embargo, cuando a los docentes se les preguntó si los estudiantes son tratados con justicia y si a la hora de la toma de decisiones que los afecten son consultados, sólo dos docentes optaron por responder en forma positiva, mostrando de esta manera que aunque el docente fomenta la asimilación de valores relacionados con la democracia, sólo algunos de estos valores son asimilados y vividos por ellos, lo cual muestra sesgos en la forma en que el estudiante los asimila y los vive.

En relación a esta sección se puede observar que en lo general existe la creencia en los docentes universitarios de que ellos si promueven una educación integral que propicia una formación para la ciudadanía; sin embargo, al referirlas a la Universidad los docentes consideran que no se promueve y en ello hay un problema fundamental, pues para desarrollar una formación integral esta debe de ser palpable en todas las acciones, –a la hora de elegir a sus representantes ya sean estudiantiles, sindicales, autoridades, o al momento de consensuar decisiones que afecten a todos, al momento de ingresar a la universidad, en las promociones– lo anterior debe de convertirse en aprendizajes, en ello va implícito la formación democrática. Los docentes tienen razón, la realidad muestra que son pocas las acciones instituciones que se logran concretar. La formación para la ciudadanía no sólo debe ser una función del docente, es también responsabilidad de la institución coadyuvar a ella.

Gráfica 26.

Frecuencia de docentes según si el modelo educativo promueve una vida democrática

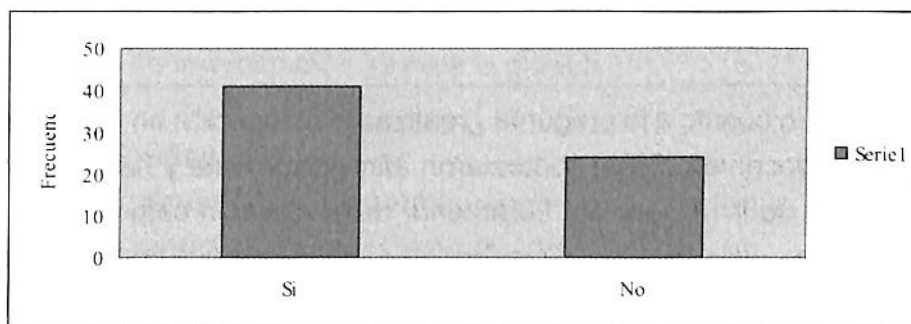


El desarrollo del conocimiento científico y respuesta a las necesidades regionales.

Parte fundamental de los fines de la universidad está el fomentar el desarrollo del conocimiento científico y con ello dar respuestas a las necesidades humanas. En el desarrollo de este no sólo participa el método y las teorías, sino también las comunidades científicas como es la universidad, que es la institución por excelencia donde se produce y legitima la ciencia en el marco de reflexiones filosóficas, éticas y políticas. Sin embargo, esta dimensión no se ha desarrollado en la UAN, se ha tratado de avanzar en ello (sólo contaba con tres investigadores que pertenecen al SNI) pero se reconoce que en el caso particular de la universidad su función ha sido fundamentalmente formadora, aunado a que la sociedad nayarita no la ha visto como un recurso para el desarrollo político, ni generadora de riqueza, más bien coadyuvante al bienestar social. No obstante la reforma retoma lo anterior al proponer la formación de profesionales que coadyuven al desarrollo de la región y sobre todo integrar a Nayarit en los procesos de globalización. La institución para incidir en ello, ha creado una Secretaria de Investigación y Posgrado, ha exigido la formación de cuerpos académicos –para pertenecer a uno es

necesario ser maestro de tiempo completo, así como preferentemente tener doctorado o maestría—. En esta misma exigencia, los docentes hoy día deben contar con el grado de maestría para poder acceder a la beca al desempeño académico. Se retoma el cuerpo académico, debido a que a través de este cuerpo colegiado los docentes en la universidad llevan a cabo la investigación. Generalmente los cuerpos académicos son disciplinares pues así lo ha pedido la institución, sin embargo hay varios cuerpos académicos que son multi e interdisciplinares. A partir de todo lo anterior y para comprender la percepción de los docentes al respecto se elaboraron cinco preguntas. A la primera pregunta: ¿Pertenece a un cuerpo académico?, el 61% de los docentes aceptó pertenecer a uno y 36% de ellos aducen no pertenecer a ningún cuerpo académico (véase la gráfica No 27a). Lo anterior supone que más de la mitad de los docentes en la universidad hacen investigación y desde luego deben de tener productos que coadyuven ya sea al desarrollo regional o social.

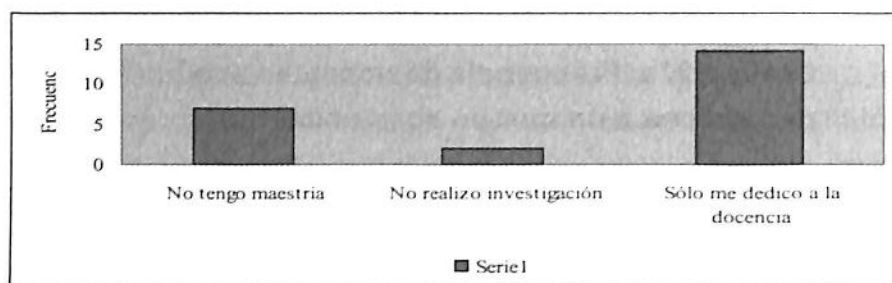
Gráfica 27a. Frecuencia de docentes según perteneces a un cuerpo académico



En cuanto a los docentes que afirman no pertenecer a ningún cuerpo académico es debido a que el 21% de ellos sólo se dedica a la docencia, y el 13% aducen que no tienen maestría y/o no realizan investigación (véase la gráfica 27b). En general los docentes que no tienen maestría no

hacen investigación porque eso representa mayor trabajo, aunado a que no pueden acceder a la beca al desempeño académico, y porque no es considerado en las prestaciones laborales, Sin embargo, del otro 21% que afirma sólo dedicarse a la docencia, –postura interesante y valiente pues hay muchos docentes que son «los maestros», además excelentes aunque no se dediquen a la investigación– los que con su hacer diario van dejando huella en los universitarios, calladamente, sin mucho ruido, van construyendo conciencias y formando espíritus. Desafortunadamente este trabajo no es considerado cuando se trata de estímulos o compensaciones, o reconocimiento

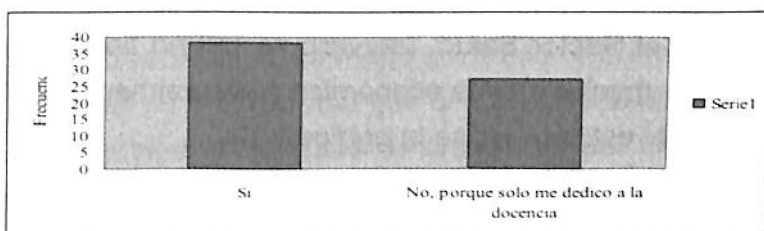
Gráfica 27b.
Frecuencia de docentes según la razón por no pertenecer a un cuerpo académico



En cuanto a la pregunta ¿realizas investigación en tu campo profesional? 38 docentes (57%) contestaron afirmativamente y han presentado 33 resultados de investigación. Lo anterior representa un esfuerzo por parte de los docentes universitarios. En este escenario habría que considerar cuántos de ellos han incidido en la solución de algún problema y/o ha respondido al entorno regional ya sea social, cultural, político o económico (véase la gráfica 28).

Gráfica 28.

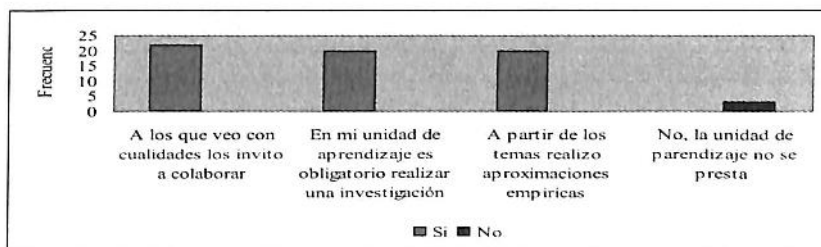
Frecuencia de docentes según se realiza investigación en el campo profesional



Para apreciar la formación de estudiantes en la investigación se realizó la siguiente pregunta *¿Involucras a tus estudiantes en procesos de investigación en y durante tu unidad de aprendizaje?* el 93% de los docentes respondieron afirmativamente, sin embargo de acuerdo a la pregunta anterior sólo el 57% de los docentes dicen dedicarse a la investigación. Esta contradicción puede observarse en las respuestas, pues una cosa es hacer indagaciones y/o investigaciones empíricas en los procesos de aprendizaje y otra es formarlos como aprendices de investigadores, como lo muestra la opción que tuvo la mayor frecuencia –solamente 33% de los docentes optaron por ella– Este hecho también se puede relacionar con la poca producción en relación a la investigación, que de acuerdo a la pregunta anterior sólo se presentaron 33 resultados de investigación (véase la gráfica 29).

Gráfico 29.

Frecuencia de docentes según si se involucra a estudiantes en el proceso de investigación



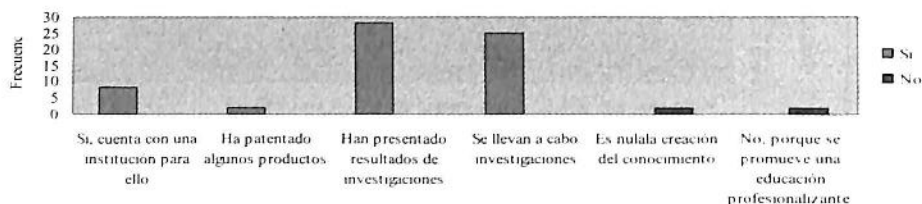
Con referencia a la pregunta *¿La UAN da respuesta a las necesidades regionales?* El 73% contestaron afirmativamente. Respuesta que hay que tomar con cuidado, pues si bien la UAN tiene acuerdos y convenios con los diversos sectores de la población, y ayuda firmemente en algunos sectores como es el Sector Salud, (servicio social) no tiene ni la capacidad física, ni humana y mucho menos económica para realmente dar respuesta a las necesidades del estado (véase la gráfica 30).

Gráfica 30.
La UAN da respuesta a las necesidades regionales



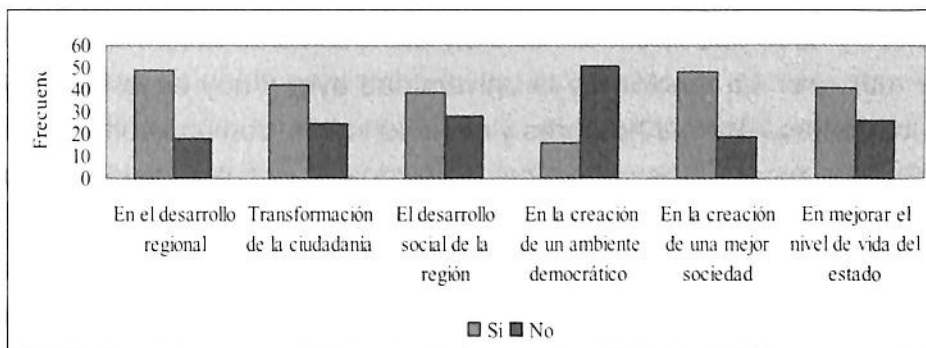
Para la pregunta *¿La UAN promueve la creación de nuevo conocimiento?* Se encuentra que el 94% de los docentes contestaron que sí y lo relacionan con la productividad en la investigación (véase la gráfica 31). El hecho real de lo anterior es que sólo se reproduce el conocimiento, son relativamente pocas las publicaciones en revistas arbitradas y patentes registradas.

Gráfica 31.
Frecuencia de docentes según si la UAN promueve la creación de nuevo conocimiento



La última parte de esta sección la forma una sola pregunta ¿La UAN ha impactado? pero con respuesta doble, por un lado se exponen seis dimensiones –en el desarrollo regional, en la transformación de la ciudadanía, en el desarrollo de la región, en la creación de un ambiente democrático en el estado, en la creación de una mejor sociedad y en mejorar el nivel de vida del estado– y por otro se les pide que contesten *si o no*. Las respuestas vertidas muestran ambigüedad (véase las gráfica 32) por un lado, los docentes dicen que coadyuvan en la creación de una mejor sociedad y por otro consideran que no ha impactado en la creación de un ambiente democrático. Lo anterior muestra que los docentes perciben una mejoría en el entorno económico, pero no en los aspectos de democracia, en la dimensión social y afectiva. ¿Es esto un efecto de las políticas del neoliberalismo? No se puede tener un mejor nivel de vida si no se considera la esfera bio-psico-social.

Gráfica 32. La UAN ha impactado



Como se ha podido observar los docentes universitarios muestran posturas contradictorias en sus propias expresiones. ¿Es esto una expresión de inconformidad, de esquizofrenia, o alienación? Podemos afirmar que conviven en cada profesor o profesora mundos y percepciones encontradas, sin embargo estos diversos, desiguales y complejos resultados muestran la existencia en cada profesor de una conciencia de los cambios vividos, de sus impactos, y de la forma en que transforman su propia práctica. Estos

elementos fundamentan la urgente necesidad de inducir al docente a que prevalezca su papel de actor social capaz de entender las transformaciones en curso, que le permita situarse como un aliado de la sociedad en la apertura del conocimiento que nuestra época anuncia, un docente que se permita ser socio o aliado de los estudiantes para que ambos aprendan (Knight, 2006). En este sentido el proceso de reforma ha tenido la fuerza de potenciar el desarrollo del docente en todas sus dimensiones, pues es con mucho el que puede llevar al éxito este proceso y el logro de una universidad de calidad entendida esta como una universidad democrática, para el pueblo y del pueblo, esto es una universidad con sentido propio.

La apropiación de la reforma por parte de los docentes.

Desde sus orígenes la universidad tuvo como finalidad transmitir la cultura, preservar los valores permanentes del hombre, todo ello conjugando el progreso en los aspectos materiales de la vida. La universidad no sólo tiene la función de instruir sino también de formar, de llegar a ser lo que uno puede ser y nada puede ser tan arduo y azaroso como la formación de hombres y mujeres. La función de la universidad ayer y hoy es la formación de seres integrales, –formar hombres y mujeres cultos, con una cultura científica pero también moral, artística y técnica–; propiciar una educación que potencie en el ser las dimensiones técnica, intelectual y moral, –una educación humanista y democrática–. Con este propósito fue construida esta universidad, con ello se forjó la UAN; sin embargo, en el proceso actual, con los nuevos designios se fue dejando de lado el sentido propio, el sentido de la universidad para todos, una universidad que pudiera educar a los nayaritas y con ello responder a las necesidades presentes y futuras de la región y de México.

De la confrontación de lo resultados de la encuesta se encuentra que en lo general los docentes universitarios no tienen una idea clara sobre la reforma y su proceso. Más aún, los que han participado en ella no tienen claridad respecto a los fines y respecto a la misión universitaria. Los docentes

universitarios muestran que hay un desvío si no total, al menos parcial en relación a los principios de la universidad pública, al dejar de lado la formación humanista, democrática e integral. Es importante resaltar el hecho de que el reconocimiento explícito de las ideas, concepciones y prácticas de los actores y su incorporación en la vida institucional, es uno de los requerimientos principales para una universidad en transformación. Sin embargo, como se puede observar esto no se hizo en el proceso de la reforma, el trabajo colegiado demanda tiempo y capacitación y eso fue lo que no se tuvo. No obstante lo anterior, aún cuando en los documentos y el proceso mismo de la reforma pueda existir una omisión, los docentes en la medida de sus posibilidades y en su ejercicio áulico retoman y reflexionan al respecto como lo mencionan en las entrevistas.

Formación humanitaria

De las opiniones vertidas por el profesorado consultado, se deduce que existe conciencia del hecho que a una universidad con sentido humanista le corresponde formar a seres humanos, rescatando, promoviendo y creando valores, de ahí la necesidad de explicitarla en los contenidos, en las acciones, en las aulas, en las prácticas, en el servicio social, en todas y en cada una de las acciones que se llevan a cabo en la universidad, «vivenciando» y reflexionando cada momento hasta hacerlo una forma de vida. Existe conciencia que la universidad es el lugar idóneo para pensar en el bien común, en el valor del trabajo, en el carácter sagrado de la vida, en la dignidad de la persona, para fomentar el libre albedrío, la libertad de pensamiento, de palabra y la libertad de profesar las propias convicciones. Sin embargo, cómo legar, como enseñar algo que no es cabalmente vivido en todas sus dimensiones, esto debido a que los docentes no viven el humanismo en plenitud, en la medida en que su libertad esta coartada, se les ha enseñado a obedecer, a callar, a doblegarse, a ser indiferentes, a alinearse, a olvidado lo que significa ser humanistas. En este sentido, se hace más difícil, enseñar algo que no se vive, más aún los propios docentes consideran que aunque es

necesaria este tipo de formación, poco o nada se hace al respecto, esto es, se obstruye esta posibilidad.

Hay consenso en que la universidad debe retomar la formación humanista para volver a ser un lugar de aprendizaje, –para observar, escuchar, apreciar, criticar, evaluar–, un lugar de producción y difusión de saberes, no de reproducción, un lugar de respeto a la vida, un lugar donde converjan las culturas y se produzcan conocimientos, y ello debe empezar desde la formación de sus propios docentes y directivos.

La formación democrática

El ejercicio de la democracia en la universidad debe ser una de las más importantes contribuciones de ésta para la formación de la ciudadanía, lo cual sin duda coadyuvará al fortalecimiento de la democracia como forma de vida política y la convivencia justa y equitativa. Sin embargo, es preocupante la poca importancia que se da a ello en el proceso de reforma, aún cuando en el discurso se encuentran algunas consideraciones, en la práctica poco o nada se hace al respecto. La formación democrática universitaria debe emerger de la participación y de las condiciones de igualdad de quienes hacen vida en sus espacios; y esta se traduce en prácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la investigación, en toma de decisiones, en las formas de concebir y practicar la dirección y o administración, con un sentido de igualdad y de justicia.

Es imperativo construir una universidad que posibilite espacios para el libre ejercicio del pensamiento, que celebre el diálogo, el acuerdo y el disenso, para que todos los universitarios aprendan el ejercicio de la democracia. Es urgente democratizar el espacio donde se reconstruye, construye y transforma el conocimiento. No se puede soslayar el hecho de que los docentes son una parte esencial en esta democratización y por ello necesitan estos espacios de libertad, de confianza, y de apoyo.

Formación integral

El enfoque de formación integral, permite comprender que más allá de la formación técnico-científica, la formación universitaria tiene un carácter social, cultural y ético. La formación integral es un proceso complejo, abierto e inacabado mediante el cual se contribuye no sólo a desarrollar competencias profesionales, sino también y fundamentalmente a forjar en nuevas actitudes y competencias intelectuales, nuevas formas de vivir en sociedad.

De las respuestas obtenidas los universitarios reconocen que la reforma propicia más la formación profesional-técnica que la formación integral, hay una tendencia a dejar de lado las cuestiones de la formación del ser como humano, existe en el discurso, pero no así en los hechos. Se asume la importancia de ello, sin embargo poco o nada se hace para cambiar, y aprovechar la oportunidad y reformar para cambiar.

Por ello, la universidad y los universitarios aprovechando esta oportunidad debe pugnar por una educación integral que permita objetar la manipulación, que potencie objetivos que lleven a los sujetos a enfrentar situaciones, noticias, críticas, opiniones, la incertidumbre,... con un sentido crítico e independiente; una educación que trascienda la formación profesional y adquiera una dimensión de servicio social.

La tarea no se perfila fácil en una universidad masificada, con restricciones de acceso, con cada día menos recursos, muy politizada, inserta en una sociedad con un trastocamiento de valores, donde la corrupción, la violencia, y el narcotráfico impactan fuertemente a la sociedad y a la misma universidad, compitiendo además con la expansión del sector privado, el cual toma sus decisiones de cobertura, matrícula y precios a través de la lógica del mercado; ¿Qué hacer ante esta tarea? García (1991) explica que el hombre no sólo es inteligencia, también es voluntad y que para formar la voluntad es preciso cultivar valores como el silencio, la reflexión, la constancia y la

tenacidad. El hallazgo trascendente en este trabajo, ha sido identificar en la planta académica, que por encima de confusiones, de contradicciones y de desvíos, el profesorado muestra que prevalece en ellos voluntad, decisión y la convicción de construir una universidad nueva, una universidad renovada, una universidad con un sentido eminentemente humanista, una universidad con sentido propio como lo fue en un principio, hecho que hay que rescatar y potenciar, pues solamente así los universitarios nayaritas podremos realmente afirmarnos en una identidad clara, en constante transformación, siempre abierta al cambio.

Bibliografía

- García Ramos, V. (1991). *Ambiente, organización y diseño educativo*. Ed. Madrid: Rialp.
- Gil Antón, Manuel (2004). «Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México». En: *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*. Philip G. Altbach. Coordinador. Cultura Universitaria. UAM. México, D.F.
- Knight, Peter T. (2006). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Ed. Narcea, S.A. Madrid, España
- Maturana, Humberto (1997). *La objetividad, un argumento para obligar*, Editorial Océano/DOLMEN, Chile.

Modos de pensar y hacer la reforma académica en la Universidad Autónoma de Nayarit

Ma. Elva Anzaldo Velázquez

Marisa Angélica Juliana González Momita

Resumen

La Reforma Universitaria en la Universidad Autónoma de Nayarit es producto de un proceso dinámico de su propio modelo, como una necesidad real de mejorar el nivel de calidad de la educación convirtiéndose en su principal responsabilidad proporcionar una educación superior de calidad y pertinente a los tiempos actuales.

Los documentos *El Plan de Desarrollo Institucional 1999-2004, Reto y Compromiso* (PDI), y el *Documento Rector de la Reforma Universitaria* (2002), producto de una serie de actividades, en las que participaron más de 300 universitarios: funcionarios, académicos, estudiantes y personal administrativo y de apoyo, establecen las características generales de la reforma en relación con la estructura y autoridades académicas, el proceso formativo, la investigación, vinculación y administración, son la base del cambio estructural de la Universidad que ha generado necesidades en los actores institucionales quienes son los que trabajan con los nuevos modelos académicos,

donde el académico desarrolla su labor que es sustancialmente distinta, ya que ahora además del quehacer docente realiza la tutoría, asesoría, titulación, investigación y la extensión.

Introducción

Un aspecto relevante en esta realidad, lo constituye la configuración de nuevos campos científicos y tecnológicos, en especial el referente a la informática y telemática, convirtiendo a la información y al conocimiento en eje del surgimiento de la «sociedad del conocimiento». Esto ha puesto en crisis tanto a la educación superior como «a las profesiones tradicionales y han estimulado la emergencia de oficios y profesiones de creciente demanda» (UAN (1), 2002: 1), lo cual exige de las instituciones de educación superior (IES) revalorar su función como entidades estratégicas productoras de conocimiento y formadoras de recursos humanos socialmente útiles.

De lo anterior, pueden identificarse las razones para reformar la educación del siglo XXI, las cuales tienen relación con el proceso de globalización económica y con el vertiginoso cambio en los conocimientos que dificulta determinar y proporcionar los que necesitarán los jóvenes, sencillamente porque se desconoce cuáles serán. Esto implica promover y apoyar el desarrollo de capacidades del pensamiento para que aprendan aquello que les es necesario; de lograrse, se constituirá una fuerza trabajadora mundial de personas innovadoras y con los recursos para afrontar dichos cambios.

Tarea ésta que implica, para las organizaciones educativas, superar varios y diversos obstáculos tanto internos como externos, toda vez que la educación superior mexicana surge con la creación de universidades con el clásico modelo «napoleónico», cuyas modificaciones han permitido su «modernización» en acompasamiento a los cambios del entorno, a las exigencias y lineamientos de organismos internacionales y a la urgencia de las autoridades para estar acorde al momento histórico correspondiente.

Así las políticas educativas y presupuestales estatales y federales, futurizan las características de la educación superior en general y de las universidades públicas en particular, con base en modelos que son una emulación de otros países (principalmente de Estados Unidos) y los que ni se intenta adaptar teniendo en cuenta las condiciones socioeconómicas y culturales nacionales.

Este contexto y sus implicaciones, pero principalmente, la búsqueda de alternativas para cumplir con su misión, son algunos puntos de referencia de la Universidad Autónoma de Nayarit, para el establecimiento de una política educativa encaminada a fortalecer la calidad de la educación y responder a las demandas de desarrollo local y nacional.

La reforma universitaria desde el Estado

El referente inmediato de los procesos de reforma de la educación superior en nuestro país, fueron las políticas, propuestas y recomendaciones realizadas por organismos internacionales en la década de los noventa, con el propósito de superar los problemas del sistema educativo nacional en su conjunto. Dichos organismos ponen el acento en aspectos diferentes (el enfoque y la finalidad de la educación), aunque en otros existen coincidencias (la calidad). Así, la UNESCO (1995 y 1998) y la CEPAL (1992), plantean políticas para desarrollar estrategias educativas que dieran respuestas a las demandas económicas desde el enfoque de la equidad; por su parte el Banco Mundial y la OCDE promueven cambios en la educación de corte neoliberal lo que implica la privatización de las universidades.

De acuerdo a los expertos y por lo que puede identificarse en los documentos de políticas educativas en nuestro país, éstos contienen los criterios emanados de la UNESCO, cuyos ejes son la calidad, pertinencia e internacionalización, y las estrategias para lograrlos son la evaluación y la acreditación (Luengo, 2003).

Es así que la década de los noventa fueron los años de la calidad y eficiencia, el mecanismo fue la evaluación y diferenciación. Fueron procesos en «cascada», en tanto el sistema educativo nacional queda bajo la lupa de los organismos antes mencionados y otros más. Los resultados derivaron en acciones similares principalmente hacia las universidades públicas a través de las diferentes entidades y dependencias educativas que el gobierno ha establecido para delinear, normar y controlar su hacer. Las instancias encargadas de ello son CONEVA, CONPES, CIEES y CENEVAL.

Pero no sólo se evalúa. Junto con estas actividades se implementan diversos programas de apoyo económico e incentivos para impulsar los cambios en las instituciones de educación superior públicas, en especial en las universidades. El organismo al que se le encomienda esta tarea es la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que recoge los lineamientos para el desarrollo de este nivel educativo, ya reconocidos a nivel mundial, en el documento *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo* (1999), el que ha sido el marco de referencia para los programas federales.

En este documento se plantea como principio orientador del cambio «la búsqueda del mejoramiento integral y el aseguramiento de la calidad del sistema de educación superior -entendiendo que el concepto de calidad incluye los de pertinencia, cobertura, eficiencia, nivel de desempeño y equidad»; esto se pretende lograr mediante 14 programas: cinco para las instituciones, cuatro para el subsistema de educación superior y cinco para el Estado.

Los propuestos para las instituciones, son: consolidación de cuerpos académicos, desarrollo integral de alumnos, innovación educativa, vinculación y gestión, planeación y evaluación institucional.

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública implementa programas como el de mejoramiento para el profesorado (PROMEP), el de

desarrollo del posgrado (PIFOP) y el dirigido a lograr la calidad institucional, incluidos los programas de pregrado (PIFI), que operan a través del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES).

La esencia de estos programas son la evaluación y acreditación de instituciones y programas académicos. Por lo tanto y en palabras de Luengo (2003: 9-12), hay un «*desplazamiento de la planeación hacia la evaluación, y con ello del control del proceso a la verificación de los productos*»; los programas y fondos tienen relación con: *Evaluación de proyectos para asignar recursos económicos, exámenes generales de alumnos, evaluación del personal académico para acceder a estímulos, evaluación internacional o reconocimiento internacional de la certificación profesional y regulación de las profesiones*. Si se consideran estos aspectos, los cambios más importantes se dieron con nuevas formas de regulación-control del gobierno a las universidades a través de «la articulación de procedimientos de evaluación, los programas de financiamiento extraordinario y las exigencias específicas de cambio a las instituciones» (Luengo, 2003).

La preparación de la reforma académica en la UAN

La evolución de la Universidad Autónoma de Nayarit ha estado estrechamente ligada a los mencionados acontecimientos y condicionantes, los cuales fueron factores importantes en los procesos de cambio que se iniciaron en 1998, como producto de presiones emanadas de diversas fuentes, como son, entre otras:

- Políticas educativas federales, a través de los diferentes mecanismos establecidos para el logro de la «calidad educativa»: evaluación, acreditación, presupuestos, mejoramiento del profesorado, etc.
- Cambios en los segmentos ocupacionales y del mercado laboral.
- Emergencia de nuevos procesos sociales, culturales, políticos y económicos, tanto nacionales como locales.

-
- La inquietud de gran parte de la comunidad universitaria (de varios años antes) porque se dieran «cambios», esperados con cada administración rectoral y pensados por el profesorado comprometido con el funcionamiento y desarrollo de la Universidad.
 - La demanda de la sociedad nayarita por elevar la calidad de la formación de los profesionistas acordes a las necesidades y problemáticas, y para la búsqueda del desarrollo económico y bienestar social.

El proceso de reforma se llevó a cabo en varias etapas:

- La elaboración del *Plan de Desarrollo Institucional 1999-2004, Reto y Compromiso* (PDI), producto de una serie de actividades, entre las que destacan dos talleres: uno de Prospectiva y otro de Planeación Estratégica, eventos coordinados por expertos externos y en los que participaron más de 300 universitarios: funcionarios, académicos, estudiantes y personal administrativo y de apoyo.
- Las mesas de análisis (2000), donde participaron representantes de la sociedad y los foros de discusión interna (2001) con integrantes de la comunidad universitaria; principales actividades para obtener información acerca de las necesidades, experiencias, opiniones y perspectivas sobre el rumbo académico de la universidad y la formación de profesionales.
- La formulación del *Documento Rector de la Reforma Universitaria* (2002), fue responsabilidad de un grupo de universitarios (docentes, estudiantes y personal administrativo) invitados por la autoridad rectoral, cuyo contenido establece las características generales de dicha reforma en relación con la estructura y autoridades académicas, el proceso formativo y quedaron delineadas otras funciones universitarias como la investigación, vinculación y administración.

-
- Diseño de la propuesta del Nuevo Modelo Curricular (2002) para los programas de licenciatura, elaborada por un grupo de académicas y con el apoyo de una experta en currículum, convocadas por la entonces Secretaría Académica. Este documento contiene los elementos teóricos y metodológicos, así como las características del proceso formativo.

Aprobados estos últimos documentos, la reforma se puso en marcha en 2003 con sesiones de planeación, consenso y toma de decisiones en las que participaron mandos superiores y medios, y algunos académicos, constituyéndose el «Comité Permanente de Planeación de la Reforma Académica», encargado de establecer las líneas de acción, dirigir y dar seguimiento. Así mismo se designaron los Coordinadores de Área, personajes importantes en la constitución de las mismas y en la motivación de los profesores, a quienes se les considera como actores principales de la reforma.

Para describir las primeras acciones de la puesta en marcha del modelo, se transcribe parte de una ponencia de tres académicas que exponen su visión de lo acontecido (Morales y otras, 2006)

Las primeras reuniones del Comité se caracterizaron por acaloradas discusiones en torno a los lineamientos de la reforma, del cómo, cuándo y quiénes. En estas sesiones se comienzan a tomar acuerdos para integrar los programas educativos por áreas académicas, situación que propició las esperadas resistencias entre directivos de las facultades, ante la «amenaza» de perder territorios; las que aparentemente fueron desapareciendo conforme el Rector argumentaba, conciliaba y exponía las razones y necesidades de la reforma.

Estos trabajos fueron asesorados por académicos de otras IES, quienes propiciaban la reflexión acerca de las implicaciones que pudieran

tener las decisiones que se tomaran, de la necesidad de establecer prioridades y trabajar simultáneamente en varias de las características del modelo mencionadas con anterioridad. Una de las primeras decisiones del Comité, fue iniciar el ciclo escolar 2003-2004 con los nuevos planes y programas de estudio, por ello se consideró apremiante:

- *Organizar los comités de diseño curricular para el rediseño.*
- *Elaborar una propuesta del Área de Formación Básica (incluye el Tronco Básico Universitario y el Tronco Básico de Área).*
- *Realizar reuniones con profesores de las facultades y darles a conocer el nuevo modelo académico y curricular.*
- *Generar las condiciones de administración escolar necesarias.*

Tomadas las decisiones básicas, la Secretaría Académica inició la realización de reuniones, en las entonces Facultades, donde se dio a conocer a los académicos el nuevo modelo académico, las características de los programas educativos y la estrategia para el diseño curricular: se informa, discute y reflexiona la organización del profesorado para participar en dichas actividades. En mayo (2003) se forman los comités curriculares para cada licenciatura, a través del cual se intentó incorporar a todos los profesores. Sin embargo, la premura y la cercanía del término de la gestión rectoral, impidió mayor participación y la tarea recayó sólo en los comités, quienes en talleres y con la asesoría de expertos elaboraron 24 propuestas curriculares. Al mismo tiempo, se formuló un documento con los rasgos del área de formación básica (propósito, competencias, unidades de aprendizaje), pues con éste se comenzó el ciclo escolar 2003-2004.

«Esto último es de especial relevancia, pues desde un principio se separó el diseño de dicha área formativa de la disciplinar y optativa» (Morales y otras, 2006); desarticulación que todavía no ha sido superada y sus efectos se hacen sentir en el desarrollo del perfil de egreso.

Otra acción importante fue la capacitación de los docentes, a quienes se convocó a incorporarse al nuevo modelo, «los aspirantes participaron en talleres de capacitación tanto en la temática respectiva como para la elaboración y desarrollo de los programas de estudio de las unidades de aprendizaje iniciales» (Morales y otras, 2006).

La transición fue un camino sinuoso y escabroso; las inconformidades e inquietudes ante la incertidumbre que genera lo nuevo, no se hicieron esperar, pues lo complejo está en la transformación de actitudes y prácticas.

«Por ejemplo, los profesores se sintieron afectados ante la posibilidad de desaparición de las unidades de aprendizaje que rutinariamente han trabajado, también revelan resistencias a cambiar sus prácticas, manifestadas con simulación y comentarios de “pasillo” en contra de la reforma, porque no se han asumido como sujetos del proyecto ni se han responsabilizado de lo que les “toca hacer”.» (Morales y otras, 2006)

Características de la reforma académica

Como ya se mencionó, la reforma académica de la UAN comienza a trazarse con el PDI, el cual además es la base para la elaboración del Documento Rector. En dicho Plan se traza el rumbo universitario con una visión a largo plazo y desde un enfoque prospectivo. En su apartado «Estrategia global de transformación», la visión sirve de articulación a los diversos aspectos que hicieron posible su consecución; en ella se plantea que la UAN es

Una institución de educación superior de calidad, con liderazgo académico, opción válida para las aspiraciones sociales de los jóvenes nayaritas, que busca permanentemente formar individuos con una perspectiva de desarrollo humano integral, que tiene como eje articulador de sus funciones a la investigación para la generación de conocimiento como factor de cambio social, que se identifica y vincula con su entorno social que se vincula con su

entorno social coadyuvando el desarrollo regional, que dispone de una normatividad congruente con sus funciones, efectúa un manejo racional y transparente de sus recursos materiales y financieros y que sus recursos humanos cuentan con un alto grado de profesionalismo y compromiso con la misión institucional (UAN, 1999: 110).

Acorde con esta visión, las políticas que guiaron la acción fueron: *reconstruir el gobierno y la gestión universitaria, diversificar el financiamiento, un modelo académico innovador y flexible y relación universidad-sociedad-mercado de trabajo con pertinencia y calidad*; las cuales se concretan en 12 programas estratégicos, son cinco los orientados a la transformación de lo académico: *mejoramiento del personal académico, integración y fortalecimiento del bachillerato universitario, actualización y mejoramiento de la oferta académica, desarrollo de la investigación y el posgrado, redes de cooperación institucionales a nivel estatal, nacional e internacional*; los que encuentran soporte en los programas destinados al cambio de la normatividad, gestión – administración y fortalecimiento de la infraestructura.

Asimismo, en el Documento Rector se plantea no sólo la transformación en la dinámica y relaciones de las funciones sustantivas, sino también la revisión y actualización integral del marco normativo, así como la modernización de la gestión y administración; procesos que giran en torno a un nuevo modelo académico que propicie grandes cambios en las prácticas, haciendo la diferencia entre la situación actual y el logro de la visión institucional. Por ello, las características generales de dicho modelo ocupan gran parte del Documento, las que en resumen son:

Se sustenta en el *conocimiento*, considerado como la herramienta básica de trabajo y eje de articulación; de ahí que su diversificación y producción deben ser impulsadas mediante la introducción de elementos de flexibilización e innovación educativa, lo que se logrará al abrir las disciplinas

a sus relaciones con otras, buscando la multi, inter y transdisciplinariedad, mediante la constitución de *Áreas académicas*, concebidas como espacios de organización y desarrollo de las funciones sustantivas; lo que potenciará el trabajo de profesores e investigadores compartiendo los recursos existentes con miras a su optimización, propiciará la flexibilidad educativa, la movilidad de académicos y estudiantes. Las áreas que se crean son: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Económico Administrativas, Ciencias de la Salud, Ciencias Biológico Agropecuarias y Ciencias Básicas e Ingenierías.

Para el desarrollo de estos programas educativos y el funcionamiento de las áreas, el docente tiene un protagonismo muy importante en la transición del viejo al nuevo modelo académico, su trabajo se enfocará en el aprendizaje, en reforzar las potencialidades del estudiante, realizar investigación y participar en los proyectos de desarrollo institucional; esto le exige un desempeño óptimo a través de cuerpos académicos. El Cuerpo Académico, «es la célula fundamental del nuevo modelo» (UAN (1), 2002), que hará posible la integración de la docencia, investigación y extensión.

Dichas Áreas, los programas educativos y los cuerpos académicos son la base organizativa y operativa del Modelo, cuyas características son: *flexibilidad y currículo flexible, el sistema de créditos, movilidad académica, finalidad formativa, multi y transdisciplinariedad, el sistema de evaluación, y la investigación científica y su relación con las otras funciones sustantivas* (UAN (1), 2002). El propósito es lograr que la investigación sea el eje y parte esencial del trabajo cotidiano del profesor para que genere cambios en sus prácticas acordes con el nuevo modelo.

La principal estrategia del modelo académico es la estructura curricular para ofrecer nuevas posibilidades formativas que incorporen los avances disciplinarios, responda a las demandas sociales y necesidades de los segmentos laborales. Estos aspectos de la reforma académica, están

contenidos en el documento «Nuevo Modelo Curricular»; así como las características principales de los nuevos currícula: (UAN (2), 2002): flexibilidad en el tiempo de estudio; perfil de egreso con base en competencias básicas y específicas; incorporación de estrategias de aprendizaje innovadoras; prácticas y estancias profesionales, y actividades de vinculación, atendiendo el aspecto didáctico y de servicio. La finalidad es diseñar un curriculum flexible y por competencias profesionales integradas, porque: articula conocimientos generales, profesionales y experiencias laborales; favorece el aprendizaje significativo, y está orientado a la solución de problemas a partir de reconocer las necesidades y problemática de la realidad.

Al paso del tiempo y tomando distancia de lo acontecido y la participación que se tuvo en este acontecer, el que aún se mira amorfo, discontinuo y desarticulado, surgen algunos comentarios acerca de la situación actual.

Las Áreas académicas

En la actualidad sólo existen dos áreas de acuerdo con los rasgos definidos en multicitados documentos: Ciencias Sociales y Humanidades, y Ciencias Básicas e Ingenierías; su funcionamiento está lleno de las vicisitudes e incidentes propios de una estructura organizativa y funcional diferente a la de escuelas y facultades destinadas sólo a la docencia, ya que la concepción de área incluye la colaboración, la optimización de espacios y recursos, la integración de las funciones sustantivas a través de cuerpos académicos multi e interdisciplinarios y con una administración más horizontal y generadora de condiciones para lograr estos propósitos. Sin embargo, los intereses que permearon la designación de las autoridades educativa y administrativa, así como los «ajustes en los modos de pensar», han provocado entre el Coordinador y el director administrativo, algunos conflictos en los que se vislumbra la lucha por el poder. El programa de Derecho es otra evidencia de ello, ya que se oferta en la unidad académica del mismo nombre, la cual todavía no se integra al área correspondiente.

En las otras tres áreas (Ciencias de la Salud, Biológicas Agropecuarias y Pesquera, y Económica Administrativa), las unidades académicas que las integran, continúan funcionando de manera independiente y con su propia dinámica, tienen en común unidades de aprendizaje del tronco básico de área de los programas académicos de licenciatura que ofertan y cuyo desarrollo es responsabilidad del Coordinador de área.

Estos personajes tuvieron un papel fundamental en el inicio de la reforma: apoyaron a los directivos de las unidades académicas durante la transición, realizaron una labor de convencimiento y organización del profesorado, impulsaron y realizaron actividades para el desarrollo curricular, entre otras de carácter mediador y negociador, adquiriendo así facultades para la toma de decisiones, gran influencia en el rumbo y características que fue teniendo la reforma y sobre todo el currículum. Esta situación llegó a crear confusiones de mando con la hoy Secretaría de Docencia; en el presente, y en relación con estas últimas áreas, se ha convertido en gestor, promotor y portavoz de las decisiones y lineamientos de trabajo de las autoridades centrales, no sin luchar por los espacios ganados.

El currículum

Como ya se mencionó, en el documento «Nuevo Modelo Curricular», así como en la propuesta para el tronco básico universitario, se encuentran los principales elementos teóricos y metodológicos del currículum propuesto para la Universidad en el marco de la reforma académica: un currículum integrado y con base en competencias profesionales. Esto implica la articulación epistemológica, didáctico-pedagógica y de ejecución de una propuesta curricular, para el desarrollo de competencias tanto en ambientes escolares como de trabajo.

Lograrlo no es fácil, los cambios acarrearán consigo contradicciones, choques entre lo nuevo y lo viejo, el deseo de mejorar y hacer diferentes las prácticas y en contraparte la comodidad de lo ya sabido y seguro; pero

también propician oportunidades para hacer posible legítimos deseos e intereses de protagonismo a través de la redistribución de los espacios de poder que surgen. Asimismo, las prisas por comenzar con la reforma, impidieron crear todas las condiciones normativas, materiales y educativas para un proceso formativo totalmente diferente al tradicional teorizante y memorístico.

Todos estos elementos y otros más que intentaron facilitar la operación de la reforma, dieron origen a la separación del Área de Formación Básica y en especial del 'tronco básico universitario' del resto del currículum; escisión que actualmente ha creado situaciones de diversa índole, algunas conflictivas, ya que su operación está a cargo de una dependencia creada ex profeso y sin articulación alguna con el resto de los espacios curriculares y las dependencias encargadas de su desarrollo, ocasionando dudas y desconcierto que se manifiestan en el proceso formativo de los estudiantes, quienes no tienen claro el para qué de dicho tronco, toda vez que además, las unidades de aprendizaje que lo componen son trabajadas sin relación con el campo de conocimientos de cada licenciatura y muchas veces, dentro del paradigma educativo tradicional. Incluso hay quienes están de acuerdo en que el 'tronco básico universitario' no forme parte de los planes de estudio y se han encargado de difundir esta idea.

En general, las comunidades académicas de cada programa educativo interpretaron el modelo de distinta manera o con variantes, un ejemplo es la elaboración de programas de estudio sólo con cambios de nomenclatura o en el discurso, a veces contradictorio; en otros casos se «variaron» los programas existentes en los formatos establecidos para ello, haciendo énfasis en los contenidos y no en las competencias profesionales a desarrollar por el estudiante.

Esto tiene una explicación, tal vez entre otras muchas: la carencia de un programa permanente de formación de docentes que acompañase el desarrollo curricular, pues sólo se realizaron algunos talleres en mayo de

2003 para el «arranque» de la reforma curricular. Posteriormente, se han ofertado cursos, talleres y diplomados sobre temáticas y aspectos que apoyan las diversas actividades educativas y curriculares; estos eventos en ocasiones se suspenden por la falta de demanda aún cuando se organizan en función de las necesidades del modelo y de los propios profesores.

Los docentes y su práctica

En el Documento Rector se menciona al docente como el protagonista de la reforma académica, en él recae el desarrollo de los programas educativos y el funcionamiento de las áreas, ya que su trabajo se enfocará en el aprendizaje, en reforzar las potencialidades del estudiante, realizar investigación y participar en los proyectos de desarrollo institucional; esto le exige un desempeño óptimo a través de cuerpos académicos. Entonces, el Cuerpo Académico, «es la célula fundamental del nuevo modelo» (UAN, 2002), que hará posible la integración de la docencia, investigación y extensión.

A cinco años, la experiencia indica que las resistencias todavía se presentan de diversas formas en los actores universitarios. Una de las manifestaciones más dramática es el trabajo del docente en el aula, ya que la transformación del sujeto es la más difícil, y por ende la práctica tradicional continúa vigente con vestigios de cambio: uso de proyector multimedia, distribución de temas entre equipos de alumnos para exponerlos, sustituyendo el discurso del profesor, exámenes departamentales que sólo califican la capacidad de memorización del estudiante; aspectos que dan cuenta de una supuesta práctica diferente. ¿Dificultades en la apropiación del modelo educativo o simulación?

Es importante destacar que el nuevo modelo académico se sustenta en el papel que los profesores realizan en el proceso enseñanza aprendizaje; así una buena práctica educativa será productora de competencias académicas necesarias para que el alumno se desenvuelva en el nuevo modelo educativo y promueva el desarrollo de competencia profesionales.

¿En qué quedó la reforma?

La reforma no surge como un «chispazo de inteligibilidad» de algún funcionario, se fue gestando a lo largo de un periodo rectoral con aportaciones y planteamientos de los diversos participantes y los documentos elaborados para ello. Sin embargo, la ejecución de lo planeado tuvo el apresuramiento de un periodo que concluye y durante el cual se fue aplazando su inicio. Esto se entiende considerando que la gestación y ejecución se han llevado a cabo sin que se incorpore en la agenda de la discusión ni de trabajo, la problemática de los diferentes «modos de pensar» de los actores universitarios, en la búsqueda del sustento teórico que subyace en ellos, para dilucidarlos, clarificarlos y contrastarlos con los incorporados en el modelo académico que se pretendió implementar (porque son otros los que se desarrollan), es así que ante esa incapacidad de crítica, hace uso de «pretextos políticos, ... instrumentación de cuotas de poder o la descalificación de adversarios reales o imaginarios» (Lanz, 2005: 7).

Las principales discusiones serias que se llevaron a cabo, se ubicaron en las siguientes tensiones (Luengo, 2003: 5), algunas veces explícitas otras permeaban los diferentes discursos:

- «- Entre las concepciones tradicionales y las emergentes;
- - Entre posiciones que demandan una mayor funcionalidad frente al aparato productivo y las que reclaman un mayor compromiso de la universidad en términos sociales;
- - Entre una visión pragmática y profesionalizante de los saberes y otra que promueve el valor intrínseco del conocimiento y su avance –que confronta la pregunta ¿Para qué sirve?, con otra, ¿Es eso verdad?–;
- - Entre un sentido utilitario a la enseñanza y la investigación y la utopía de una universidad democrático-emancipadora;
- - Entre el adscribirse a las tendencias externas que intentan marcar la pauta a las universidades y la capacidad inherente a las uni-

versidades para preguntarse sobre sí y criticar su propio carácter institucional.

- - Entre el individualismo, la competencia y el utilitarismo de los actores universitarios y las finalidades sustantivas asociadas con las labores universitarias que implican la construcción y compromiso colectivo con el conocimiento».

Estas contradicciones también se identifican y perciben en el *Documento rector para la reforma universitaria*. El discurso y su estructura son confusos y denotan la resistencia de los autores por no recuperar los planteamientos y lineamientos oficiales, como por ejemplo los de ANUIES; así se pretende elaborar un documento original, diferente y en el que finalmente los principales rasgos de la reforma para la formación de profesionales no pueden sustraerse a las propuestas en boga.

Sin que hubiese ninguna relación entre los grupos de trabajo, simultáneamente se estuvo redactando el documento base para el modelo curricular, en el que se recuperan los elementos conceptuales y metodológicos de una propuesta elaborada por un grupo interinstitucional organizado por la ANUIES. Tanto el documento rector como éste coinciden en los aspectos esenciales del proceso formativo que se pretendía implementar en la UAN. Sin embargo, los autores del primero consideraron al segundo un atentado a los principios y filosofía universitaria, arguyendo estar orientado a dar respuesta y satisfacer sólo las demandas del mercado laboral, sin haber analizado su contenido desde la perspectiva teórico – conceptual planteada en el mismo.

Como menciona Lanz (2005:4), se presenta «la dificultad mayor para establecer las conexiones entre una apreciación y su presupuesto, entre una interpretación y su sostén oculto ... es decir, la íntima conexión entre los *modos de pensar* y las maneras de entender lo que ocurre»; situación que aún prevalece pues «para que un enfoque teórico sobre la universidad

o una interpretación coyuntural cualquiera se hagan cargo de sus premisas epistemológicas, hace falta recorrer un camino de reconstrucción para el cual el pensamiento ordinario no suele estar preparado ni dispuesto».

Otro aspecto interesante, ha sido la imposibilidad de autoridades y otros actores para formular otros documentos que contengan la explicación suficiente acerca de las características de cada uno de los componentes de la reforma y no dejarlos a la interpretación de los universitarios. Esto es lo que ha sucedido, optando, los tomadores de decisiones, por desarrollar una reforma con una visión pragmática «que sucumbe a los arreglos administrativos y los acomodos funcionales» (Lanz, 2005:23).

La reforma académica se ha convertido en cambios administrativos que se han constituido en un proceso independiente, pues se carece de una «reforma de pensamiento».

Bibliografía

- Aguilar Orozco, Saúl Hernán. 2007. «Reflexiones para la Reforma Académica de la Educación Superior en la Universidad Autónoma de Nayarit». *VII Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad*. Monterrey, Nuevo León. (<http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%205/Mesa%201/ponencia-4-nayarit.pdf>) junio 11 de 2009.
- ANUIES. 1999. «La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo». (http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/sXXI.pdf) mayo 22 de 2009.
- Castellón Fonseca, Francisco Javier. 2003. Conferencia en la Universidad de Chiapas. (s/r)
- Lanz, Rigoberto. 2003. «La universidad se reforma... ¿cómo?». Conferencia Internacional *La universidad del siglo XXI*. Brasilia, 25 al 27 de Noviembre (<http://www.orus-int.org/docs/rlanzbrasilia.pdf>) mayo de 2009.
- Lanz, Rigoberto y Ferguson, Alex. 2005. «La reforma universitaria en el con-

-
- texto de la mundialización del conocimiento» (Documento Rector). Observatorio Internacional de Reformas Universitarias. (www.orus-int.org/fiche.php?idfiche=227) mayo 22 de 2009.
- Luengo, Enrique. 2003. «Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad». *Seminario sobre Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IE-SACC – ASCUN, Bogotá, Colombia. 5 y 6 de junio. http://www.anuiex.mx/e_proyectos/pdf/04_Las_reformas_en_la_Educacion_Superiore_n_Mexico.pdf junio 4 de 2009.
- Morales Acosta, Elvia y otros. 2006. «La Reforma Académica en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN): Avances y Obstáculos». *VI Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad*. Puebla, Pue. (<http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%205/Mesa%201/ponencia-5-nayarit.pdf>) junio 11 de 2009.
- Universidad Autónoma de Nayarit. 1999. *Plan de Desarrollo Institucional 1999-2004 Reto y compromiso*. Tepic, Nayarit.
- Universidad Autónoma de Nayarit (1). 2002. *Documento Rector para la Reforma Académica*. Tepic, Nayarit.
- Universidad Autónoma de Nayarit (2). 2002. *Nuevo modelo curricular*. Tepic, Nayarit.
- Universidad Autónoma de Nayarit. 2003. «Área de formación básica» (documento de trabajo), Tepic, Nayarit.



La UAN de 1969 a 2009 y la carrera de odontología

Narda Yadira Aguilar Orozco

Introducción

Cuando se supo en Nayarit, en 1964, que el gobernador sería el doctor Julián Gascón Mercado, teniendo yo 14 años de edad, por pláticas que escuchaba de las personas adultas, comprendía que se tenían grandes expectativas para mejorar en el estado, la gente abrigaba muchas esperanzas de progresar en todos sentidos con el nuevo gobernador.

Para esa época, oía a mi mamá quejarse de lo caro que estaba todo, que antes, con lo que tenía de gasto se le llenaba la canasta con sus compras en el mercado y que ahora casi no traía la mitad con el mismo gasto,...etc.

Hago un paréntesis para comentar que en ese tiempo para hacer compras en el mercado, llevábamos una canasta o bolsa de hilo de plástico tejido y en los puestos de fruta y verdura, a veces entregaban la compra en bolsa de papel manila grueso, con agarraderas, no se usaban las bolsas

de plástico como las actuales. También había niños en el mercado que se ganaban un dinerito cargando las canastas desde el mercado al domicilio de la persona que les rentaba su servicio por una módica propina.

También recuerdo que en mi familia los hermanos más grandes (éramos ocho) trabajaban y estudiaban. Ayudaban con los gastos en la casa y contribuían aunque no al cien por ciento con la manutención de los más chiquillos que nada más estudiábamos. Dos hermanos estudiaban en México, otro en Guadalajara y los que estábamos aquí ya íbamos pensando en irnos a estudiar fuera también.

En ese clima, puedo decir que nuestra familia era de clase media-media tirando a media-baja y que era muy sensible a los cambios que hubiera por orden del gobierno, sobre todo en el aumento de impuestos, pago del predial, aumento en los costos de electricidad, agua, gas, tal vez hasta del aumento en el precio de la gasolina ya que esto repercute en toda la economía en el país y en la ínsula familiar, pues vivíamos como se dice «al día».

Al cabo de dos o tres años del gobierno del doctor Gascón, empecé a oír que había un Comité Organizador de eventos para captar fondos para la Universidad de Nayarit y que ya el «Gober» había dicho que se fundaría la Ciudad de la Cultura en la Colonia los Fresnos de Tepic. También se dijo que la universidad se haría en la colonia El Rodeo, pero después se comentó que los ejidatarios de Los Fresnos habían donado algo así como 60 hectáreas para que ahí se construyera la Universidad.

Un día, caminando por el centro de Tepic, dos años después de que llegó el gobernador Gascón, vimos contingentes por la avenida México haciendo gran revuelo (Tepic tenía aproximadamente 110,000 habitantes, hoy cuenta con más de 500,000) y al irnos acercando, gente conocida nos comentaba a la pasada que alistáramos nuestras monedas de a peso para

hacer el Camino de Plata que ya el gobernador había iniciado el arranque desde la Colonia Mololoa (ahora dicen que inició frente a la Catedral) y concluía a la entrada de Los Fresnos (también dicen hoy que terminaba frente a Palacio de Gobierno), pues ahí vamos mi novio y yo y nos abrimos campo entre la gente para colocar dos o tres monedas de las que llamábamos Morelos, eran monedas de a peso supuestamente de plata. Fue emocionante ver como toda la gente hacía viaje hasta la avenida México para ir a acomodar sus monedas en la hilera del camino de plata. Se recaudaron en promedio ochenta mil pesos. La idea no era tanto como recaudar un capital en moneda, sino hacer que el pueblo se identificara con la obra de la Universidad, que sintiera que contribuía a establecer una casa de estudios hecha por ellos y para beneficio de ellos, de los habitantes de Nayarit. Después la Cámara de Diputados aprobó la propuesta del Gobernador para que se recaudase el impuesto del 10% para la Universidad de Nayarit, que sería administrado por un Patronato especial.

Entonces el Patronato empezó a organizar diferentes eventos para reunir fondos para la Universidad, se aprobó que la Feria de Tepic se llevara a cabo en los terrenos de la Ciudad de la Cultura, donde entre otros eventos se hacían bailes, por cierto, en lo que sería el Mesón de los Deportes. Nosotros asistimos a uno o dos bailes; amenizaban el baile orquestas de Tepic y de Guadalajara.

Hago referencia de cómo era la situación de una familia promedio de Nayarit, porque la Universidad vino a solucionar varios aspectos que incidían en la economía familiar: primero que nada nos dio oportunidad a las mujeres de acceder a una carrera profesional; luego permitió que familias de campesinos, obreros, pescadores, gente de los municipios, ya pensarán en mandar a sus hijos a estudiar una carrera profesional a Tepic, desde luego que generándoles gastos, pero definitivamente más bajos que si enviaran a los hijos a México, Guadalajara o Monterrey. Entonces comentaba el gober-

nador que se haría la carrera de Odontología para que las mujeres pudieran estudiar una profesión y al parecer la carrera ideal para la mujer era la odontología; asimismo, para los hijos de campesinos, hijos de familias de pescadores y de gente dedicada a la ganadería, entonces podrían entrar a estudiar agricultura, veterinaria y oceanografía.

Por fin, en agosto de 1969, se inauguró la Universidad de Nayarit. Las carreras profesionales que ofrecía eran: Agricultura, Odontología, Leyes, Comercio, Veterinaria y Oceanografía.

En la Universidad de Nayarit estudiamos cinco de nosotros: Beto, Joel y Esthela, preparatoria; Cristina, Psicología educativa; yo desde preparatoria hasta Maestría; mi hermano Marco hizo la «prepa» en el Instituto de Ciencias y Letras de Nayarit, antecedente de la Preparatoria número Uno de Tepic, hoy Preparatoria Julián Gascón Mercado. Mis hermanitos Saúl y Ofelia (biología), Joel (medicina), estudiaron en la UNAM, Marco (ingeniería civil) en la Universidad de Guadalajara.

Mi incursión dentro de la Universidad

La finalidad principal de mi ingreso a la universidad, fue para estudiar. Como para estudiar tenía necesidad de trabajar, entonces mi segunda actuación dentro de la misma universidad, fue trabajar como secretaria.

Hubo una tercera participación, y fue la de impartir clases, actividad en la que también se me dio oportunidad y así me inicié en la docencia.

El sentido de mi narración entonces será desde tres formas de ver la universidad: como estudiante de preparatoria y de profesional, como trabajadora y como profesora.

Para sostener los estudios, empecé a trabajar desde los 15 años de edad como secretaria en una compañía constructora de la cual era geren-

te el ingeniero Benjamín Cortina Carmona, quien después sería mi maestro en prepa, pero cuando comencé a trabajar estaba terminando mis estudios de secundaria –la secundaria ya la había iniciado en la Prevocacional, ahí hice dos años de secundaria que al mismo tiempo llevaba en su plan de estudios la carrera de taquimecanógrafa, pero como fue clausurada por el gobierno porque iban a desaparecer ese tipo de escuelas en el país (me parece que ésta era la última que aún estaba activa, y contaba con carreras técnicas como: telegrafista, curtidor de pieles, sala de belleza, técnico en alimentos, tejido y manualidades) entonces me inscribí en la Secundaria Miguel Alemán, donde de nueva cuenta hice el primer año y luego me cambié a la Secundaria Nocturna Artículo 123 donde concluí segundo y tercer año.

Estudiante de preparatoria

En septiembre de 1968, ingresé a la Preparatoria número uno, era la primera generación de prepa situada en el *campus* de la Ciudad de la Cultura. El edificio era nuevo, nos tocó estrenarlo y yo estaba en el salón C; era un conjunto de cuatro edificios de dos plantas apilados en batería, el edificio frontal estaba dividido por un gran pasillo-vestíbulo, la parte que daba hacia el norte eran y siguen siendo las oficinas administrativas y dirección. En el vestíbulo no existía el mural que actualmente apreciamos, ahí era el centro de reunión de los estudiantes entre clase y clase y en algunas ocasiones asistían conjuntos musicales o poetas o escritores y teníamos oportunidad de disfrutar de ciertos eventos culturales. De todas maneras al parecer era una especie de lugar común hasta para hacer reuniones políticas, ya que no había auditorio y la explanada interior que aún existe, era muy extensa. La otra parte del edificio frontal que daba hacia el sur, era el área de laboratorios. Recuerdo a la prefecta la maestra Blanquita (creo que Vidaurry) con su piel colorada y lentes gruesos de fondo verde.

Los jardines de la parte del frente son los mismos nada más que ahora el andador está techado, al igual que los andadores que unen a cada edificio. Luego, en la parte de atrás del bloque de edificios, había estaciona-

miento pero sin asfaltar. Aunque en ese año no se podía entrar en carro, ya para el siguiente sí, pues terminaron de construir la calle de entrada desde la carretera.

Para llegar a clases a las tres de la tarde, había autobuses que nos llevaban hasta la entrada de la universidad, íbamos en el camión Tepic-Xalisco y nos cobraba cuarenta centavos. Salíamos de clases a las nueve de la noche y a esa hora ya no pasaba el camión, así que nos veníamos a la ciudad a pie, la mayoría de las veces, pues como faltaban mucho los maestros, a veces salíamos temprano y sí alcanzábamos a regresar en camión. Esas caminatas de la prepa a la carretera eran toda una odisea, pues pasábamos entre zanjas, piedras, tierra, máquinas, aperos de construcción, porque estaba en construcción la Normal Superior, por la tarde no había problema, pues veíamos donde pisábamos, el problema era en la noche, que teníamos que ir adivinando el paso ya que no existía alumbrado. A veces nos acompañaba alguien que llevaba reflector para que viéramos bien el camino. En tiempo de lluvia eso se ponía fatal. Pero no importaba, éramos jóvenes y nos juntábamos una bolita como de seis u ocho y así cruzábamos a veces platicando y a veces cantando, la verdad es que es un recuerdo agradable, pues el gordo Mejorada siempre sabía chistes y nos hacía muy agradable la travesía.

A la entrada de la universidad, por la carretera, todavía tenían su casa los Torres, y Leonardo Torres hijo, era nuestro compañero en la prepa, así que su mamá nos esperaba en la esquina con un foco de luz prendido que daba a la calle, pues no había luz pública y a veces la señora nos hacía compañía hasta que pasaba el camión cuando era hora de la última vuelta a Tepic. Cuando salíamos tarde, el regreso «a Tepic» lo hacíamos en bola a pié.

El plan de estudios de preparatoria era de dos años, luego vino otra generación y la siguiente ya empezó de tres años. La nuestra fue 1968-1970, había optativas de carrera en el primer y segundo años; yo tomé las de medicina que llevaban anatomía, fisiología y química orgánica. El nombre de la Universidad era: Universidad de Nayarit.

Tuvimos como maestros al Dr. Del Río que nos daba anatomía humana; Ing. Orozco, física; Lic. Solís, estética; Juan Luis, ética; el maestro Luis Batista nos dio literatura universal. Francisco Gómez (de la Singer) nos dio dibujo anatómico, era un maestro que todos tuteábamos pues si no éramos de la misma edad, tal vez nos llevara uno o dos años más; Ing. Cortina, que nos dio física y química; maestra Blanca Cervantes, laboratorio de biología, excelente y exigente; Ing. Florencio Esquivel, matemáticas ¡durísimo! pero excelente maestro; Pedro Rico, Historia de México, como maestro lo recuerdo poco, aunque posteriormente lo traté un poco más; Dr. Hernández, biología, serio y un poco chapado a la antigua, muy puntual y cumplido. De los maestros que guardo otros recuerdos son:

Del doctor Hernández no se me olvida que en una clase (daba biología general) iba a hablar algo de la natalidad o del embarazo, y antes de iniciar pidió a las estudiantes que fueran «señoritas» que se retiraran porque el tema que se iba a tratar era muy «fuerte» y que no quería que se sintieran incómodas. Aunque no éramos más de diez alumnas en el grupo de más de 40, solamente una compañera se retiró, ¡ah! Pero tanto de todas las que nos quedamos, como de la que se salió, luego se gastaban bromas en el grupo.

El padre Razura, que nos impartía Etimologías, quien en los exámenes nos decía «copien con disimulo...»; al Ingeniero Cortina, quien era muy sarcástico, durísimo tanto en clases como en los exámenes, casi siempre usaba zapatos con suela de goma (como además era mi jefe en la compañía constructora, luego me comentaba que usaba esos zapatos para que cuando tuviéramos examen no oyéramos por donde andaba) lo que él nunca supo es que mis compañeros, los más vagos, cuando iba a haber examen, regaban azúcar en el piso para que cuando el maestro la pisara, se oyera el ruidito y darse cuenta que el maestro andaba cerca. Desde luego que para poder oír si estaba cerca y que no los cachara el maestro en la copiadilla.

El maestro Emigdio Hernández, nos dio la clase de Inglés, aún recuerdo la clase donde aprendimos en inglés las partes del cuerpo humano. Su voz retumbaba en todo el salón, era muy corpulento. Al maestro Florencio Esqui-

vel no lo olvidaré pues gracias a él le tomé amor al álgebra y a las matemáticas, él decía «el diez es para el autor del libro, el nueve es para el maestro que imparte, ocho para el mejor alumno...» modestia aparte, obtuve nueve de calificación y el maestro me fue a felicitar a mi lugar en el salón de clases. Recuerdo cuánto me sonrojé cuando aplaudieron mis compañeros.

Mis amigos y compañeros eran Javier Arturo Mejorada, Leonardo Torres, Maricela Aguirre, Conchita Navarrete, José Ramón Aguilar, Betty, Coco Bañuelos, Cuquita Jiménez, Elvia, Joel Miramontes, Ildefonso López, Álvarez, Conchita Navarrete, Valenzuela y Chema García.

Al terminar la prepa –que según comentario del ingeniero Hernández Campos, en forma extraoficial, dijo que yo había obtenido el más alto promedio de calificaciones- en mi familia y yo misma, hicimos un gran esfuerzo económico para que me fuera a Guadalajara a estudiar la carrera de medicina. Pero a pesar de mi alto promedio de preparatoria, no fui aceptada en Guadalajara, sin embargo en Nayarit, fui aceptada sin ningún problema.

Mis amigos ya habían optado unos por irse a la UNAM y otros a diferentes carreras que se ofrecían aquí en Nayarit, solamente Leonardo y creo que Cuquita, se fueron a estudiar a la Autónoma de Guadalajara.

El plan de estudios en preparatoria

Era bachillerato único y según la carrera que fuéramos a estudiar, cada alumno elegía primero la opción de carrera y luego nos asignaban las materias optativas. El Plan Escolar era de 24 materias:

Plan de estudios de la Escuela Preparatoria No. 1.

Tepic 1968-1969 y 1969-1970

Matemáticas superiores

Psicología

Introducción a la Filosofía

Historia universal

Química

Educación Estética

Ciencias biológicas	Educación física
Física	Idioma
Sociología	Opción
Literatura mexicana e hispano-americana	Física aplicada-ciencias cosmográficas
Historia de México y de Nayarit	Literatura universal
Economía política	Dibujo
Lógica	Educación física
Ética	Opción
Etimologías	Opción

Estudiante de Odontología

Después de algunas decepciones al intentar ingresar a estudiar la carrera de medicina en la Universidad de Guadalajara, además siempre trabajando como secretaria, regresé en 1971 a Tepic para ingresar a Odontología en la Universidad de Nayarit, que para ese año, ya llevaba dos de haber abierto la carrera de cirujano dentista. La Escuela Superior de Odontología fue fundada junto con la Universidad de Nayarit en 1969.

Los maestros fundadores fueron el doctor J. Jesús Navarrete Zúñiga, primer director; doctor Agustín Corona Nolasco, primer subdirector; doctor Manuel Varela Vidales, maxilofacial; doctor Julio Manuel Terán Fernández y doctor Luis Navarrete Zúñiga.

Ingresé a Odontología en la tercera generación, en 1971, nos hicieron examen de admisión, pero al final aceptaron a todos. Al igual que en preparatoria, aquí el doctor Corona, algunos años después de mi ingreso me comunicó que yo había obtenido la más alta calificación en el examen de admisión, pero nunca me mostró la evidencia.

Las clases comenzaban a las siete de la mañana y la salida no era siempre a la misma hora, sino que algunas veces salíamos de clases a

las doce, otras a las dos y en algunos semestres, teníamos que regresar a una o dos clases por la tarde. Yo ya había entrado a trabajar como secretaria a la Universidad en la Escuela de Economía desde septiembre de 1971.

En primer año entramos como sesenta alumnos, el salón no tenía cupo para tantos pero algunos, sobre todo cuando llegábamos tarde, teníamos que escuchar clase desde los ventanales que daban hacia la Escuela de Leyes.

Odontología era un solo edificio de una sola planta; más o menos para 1972, hicieron la planta alta y para 1976 se construyó el segundo edificio.

A pesar de haber crecido en instalaciones, no contaba con suficientes aulas, y era un verdadero pleito el poder tomar clases en los pocos salones que existían, por lo cual nos metíamos a recibir clases a los laboratorios, que de éstos si había unos tres. Como aulas solamente había tres, había un auditorio para cien plazas que usaba como aula el grupo que lo ganaba o que llegaba más temprano que otro, un laboratorio de anatomía bucal con 10 mesas que admitían cinco estudiantes por mesa, por tanto el cupo era para 50 pero ahí apretaditos podían caber 60. El laboratorio de prótesis tenía cuatro mesas, por mesa podían estar 8 estudiantes, por tanto, se adaptaba como aula para grupos pequeños, y los grupos pequeños eran los de cuarto y quinto año de la carrera, entonces estos grupos tomaban clases en este laboratorio.

Los estudiantes de la primera generación que llegaban a tercer año, ya tenían que efectuar prácticas clínicas, pero no había clínica, entonces un saloncito, el último del primer edificio, se adaptó con cinco unidades y sillones dentales y ahí iniciaron las prácticas los integrantes de la primera generación, al abrirse en 1971 la clínica, se abrió el servicio odontológico universitario a la población en general.

La primera auxiliar de Clínica fue Laura Pacheco. La secretaria que inició en la Escuela se llamaba Delia y también era «secre» de Agricultura, cuando se salió de trabajar Delia, como secretaria de Odontología, entró Pilar Moreno. El intendente de la Escuela era don Isidoro.

La Escuela de Odontología

Fue hasta 1990 cuando inició su gestión como Directora Aurora García Sandoval, quien me invitó para trabajar con ella como subdirectora administrativa, e hicimos reestructuración de varios laboratorios que habían quedado iniciados en otras gestiones, pero que por falta de equipamiento no funcionaban ni como laboratorios ni como aulas. Como era urgente que tuviéramos aulas, empezamos por los laboratorios: dos de bioquímica y dos de microbiología, mandamos retirar las mesas y cancelar algunas salidas de tuberías para instalaciones, todas sin haber sido usadas, instalamos pizarrones y llevamos sillas universitarias para meter a cuatro grupos de aproximadamente 35 alumnos. Uno de los auditorios que había en la parte superior del edificio inicial, era muy grande y casi no tenía uso, por tanto, lo dividimos con tablarroca, retiramos los asientos, instalamos salidas de electricidad y apagadores y convertimos el auditorio en dos aulas una vez que metimos sillas universitarias también para 35 o 40 plazas. En una aula que estaba llena de muebles y cosas de desecho que se fueron acumulando año tras año, las mandamos retirar y se volvió a habilitar como aula. Hasta aquí habíamos recuperado siete espacios para aulas y ya habíamos completado 10 aulas necesarias para los diez grupos que tenía la Escuela.

Mandamos pintar toda la Escuela que en un promedio de veinte años no se había pintado, reubicamos áreas como la del cuarto del compresor industrial, para dar espacio a una oficina de la subdirección.

Los equipos para hacer prácticas clínicas también tenían aproximadamente 20 años de servicio y su mantenimiento era más costoso que comprar equipos nuevos, entonces tomamos la decisión de cotizar en dife-

rentes casas comerciales y ver presupuestos para iniciar el cambio de los equipos dentales de la clínica de odontología integral. Así fue como en ese periodo de dirección se hizo la gestión ante Rectoría, Patronato y diferentes programas federales y se logró finalmente la renovación de todos los equipos e instalaciones subterráneas de esa clínica; en promedio fueron 30 equipos incluyendo su sillón cada uno y silla giratoria para que el operador trabajara sentado. En ese periodo también fue aceptado el proyecto para construir el Centro de cómputo que empezó a trabajar como tal con ocho o diez computadoras de 256 kb de memoria. Ese centro hoy está habilitado con cubículos para los profesores.

Posgrado en Odontología

Al mismo tiempo que se superaban algunos problemas de espacio, se estaba gestionando la posibilidad de integrar a los programas académicos de Odontología el de posgrado, para lo cual una comisión de diseño curricular estuvo trabajando en ello y en 1993, se inició con la especialidad de odontopediatría. Entonces la Escuela Superior de Odontología, cambió su denominación a Facultad de Odontología. Los posgrados de odontología se distinguieron de otros a nivel nacional porque fue acuerdo de Consejo de Escuela que se abriera una especialidad, se promovieran dos generaciones, se suspendiera el programa de esa especialidad y se iniciara otra en las mismas condiciones. Así se prosiguió de odontopediatría a endodoncia, luego a cirugía y periodoncia y posteriormente a ortodoncia.

En tanto corrían las especialidades, se estaba trabajando para implementar el programa de Maestría en Odontología, el cual abrió sus puertas en 1995 con la primera generación en Tepic. La idea era de preparar a la planta de profesores en ese nivel académico teniendo en la mira el avance académico de la Facultad.

En ese tiempo la Universidad de Yucatán y luego la de Baja California, hicieron solicitud a la Universidad Autónoma de Nayarit para que me-

diante convenios de colaboración académica, nosotros pudiésemos ofrecer la maestría con sede en esas universidades, convenios que fraguaron en 1997 iniciando con la Universidad Autónoma de Yucatán, luego fue con la Universidad Autónoma de Baja California con sede primero en el *campus* Tijuana y posteriormente en el *campus* Mexicali; unos años después se estableció convenio con la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Con Yucatán se realizaron dos convenios y egresaron dos generaciones, actualmente y en convenio especial, ya que en 2008 se canceló el programa de Maestría en Odontología, se ofreció a otra generación el programa que concluirá en 2010. Con Baja California, también hubo tres convenios: dos en Tijuana y uno en Mexicali. Para Chiapas se ofreció a una generación. En Tepic egresaron cuatro generaciones.

Los maestros de Odontología

La clase de anatomía humana, que tanto me gustó, nos la impartió el doctor Luis Navarrete hermano del director Jesús. Luis era un maestro tan enérgico que no se escuchaba en el salón otro sonido que no fuera la voz del maestro, quien en ocasiones rompía esa tensión platicando algo fuera del tema, una vez nos platicó la película de Viaje Fantástico y nos recomendó que la viéramos, desde luego que en cuanto hubo oportunidad, yo la vi y me encantó. En otra ocasión, haciéndonos un examen de anatomía escrito, nos sacó a la explanada de la escuela para poder separarnos y que no nos copiáramos, había tanta tensión en el ambiente que uno de nuestros compañeros pidió permiso para ir al baño como pudo, pues era tanto su nerviosismo que tuvo que ir a vomitar. Como a la hora de haber iniciado el examen que era por temas que desarrollábamos y nos cansábamos de la mano de tanto escribir, el maestro sacó una moneda y la rodó de punta a punta entre las hileras de sillas de los que estábamos haciendo el examen, con la intención de distraernos de nuestra tensión a punto de desbordarse. De todos modos no faltaron compañeras que rompieran en llanto.

Otro maestro que era muy estricto era el doctor Humberto Luna, él nos hacía examen en forma oral con sinodales, nos hacía entrar al salón a examinarnos en grupos de tres y los sinodales que eran dos y el maestro, nos hacía preguntas de todo tipo como si fuéramos expertos en la materia.

Casi todos reprobábamos en examen ordinario, en el examen extraordinario eran más duros pero algunos logramos pasar, la mayoría reprobamos y al tener más del cincuenta por ciento de materias reprobadas pues ni modo, tenían que repetir el año o salirse de la escuela. A los que volvían a repetir les llamaban repetidores y casi todos creían que de primero a segundo año la condición era de que fuéramos repetidores. Tanto maestros como estudiantes decíamos para referirnos a algún compañero que estaba repitiendo: «háblale a fulano, el repetidor de anatomía, o de radiología o de histología».

En verdad que tenían libro aparte para los exámenes el doctor Varela, el doctor Mercado y el doctor Julio Terán, pues indefectiblemente eran el jurado para las materias de Histología, Exodoncia y Endodoncia, los estudiantes les decíamos los tres alegres compadres, porque así se llamaban entre ellos: «¿que dices compadre, lo reprobamos?», después de tenernos entre cuatro y diez horas esperando para pasar a hacer el examen.

Otros dos maestros sumamente estrictos, casi militares, fueron el doctor Basilio que nos dió Propedéutica y el doctor Méndez que nos impartía Técnicas quirúrgicas, ellos si que nos trajeron marcando el paso. Nos daban clase en las instalaciones del seguro social de las dos o a las tres de la tarde. Salíamos corriendo a comer si alcanzábamos porque algunas veces iniciábamos clínica a las tres y otras a las cuatro, así que si podíamos comíamos.

Algunos maestros como el de Fisiología y el de Exodoncia, gustaban de hacernos examen sorpresa ¡y era un reprobadero! No había autori-

dad ni reglamento para eso, cada maestro aplicaba sus criterios y el estudiante era el objeto de experimento maestro-enseñanza que dominaba entonces.

Había un comité de estudiantes que no sabíamos a qué se dedicaba pero no defendía causas como las de controlar la forma de calificar de los maestros. Lo que tenían de bueno esos comités según recuerdo era que hacían excelentes bailes de toma de protesta y luego organizaban viajes a congresos odontológicos de la Asociación Dental Mexicana a donde podíamos ir los estudiantes que pudiésemos pagar los gastos que dicho viaje generaba. Siempre existió el consejo técnico de la escuela y los estudiantes siempre tuvimos representación, pero no hacían ni las grandes propuestas ni había grandes cambios.

Las épocas de maestros reprobadores intentaron repetirse con los maestros de anatomía bucal y fisiología, pero ya en más baja intensidad. Al ingreso de nuevos profesores con otra formación y diferente visión, propusimos ante la dirección de la escuela que se formara el Departamento de Evaluación, para uniformar el criterio de los exámenes y abatir el alto índice de reprobación que existía en la escuela. El departamento de evaluación se creó en el periodo de la dirección de la doctora Aurora García Sandoval entre 1990 y 1992, notándose en menos de un año, el impacto positivo en el descenso de reprobación.

En 2003 con la reforma universitaria, definitivamente los esquemas de evaluación fueron diferentes, creo que aportan mas posibilidad de creatividad al estudiante y al profesor, quienes aprenden basándose en reconocimiento de problemas y encontrando la solución a éstos, con el recurso de conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y destrezas. Lo mejor es que son problemas que se detectan en la realidad que el propio estudiante está viviendo.

En la época en que estudiamos, teníamos que memorizar todo: anatomía, materiales dentales, anestesia, endodoncia, exodoncia, etc., de libros de texto carísimos casi todos de autores extranjeros. No era de uso común la fotocopia pues no había. No existía biblioteca en la universidad ni en la escuela, teníamos que adquirir los libros y no había librerías en Tepic de ese tipo de textos. Teníamos que ir a comprarlos o encargarlos a Guadalajara o a México.

Planes de estudio de Odontología

El plan de estudios de la Escuela Superior de Odontología estuvo vigente desde 1969 hasta 1989, cuando un grupo de profesores designado por la dirección de la escuela, después de revisar planes de estudios en otras universidades, hacer consultas y lograr acuerdos, propusimos el plan de estudios que fue aceptado por el consejo técnico y que duró en función hasta 2003, año en que se modificó el Modelo Académico de la Universidad con el rector M.C. Javier Castellón Fonseca. En 2006 hubo otra reforma al plan de estudios en vías de Acreditar la Unidad Académica de Odontología, por lo que con ese fin el comité designado propuso el plan de estudios que a la fecha está vigente.

Plan 1969-1989

Primer semestre

Anatomía humana
Histología y embriología
Odontología preventiva 1
Anatomía bucal
Materiales dentales
Optativa: bioestadística

Segundo semestre

Técnica de operatoria dental
Odontología preventiva 1
Radiología
Fisiología
Bioquímica
Optativa: Historia de la odontología

Tercer semestre

Microbiología
Operatoria dental clínica 1
Técnica de prótesis dental 1
Farmacología
Propedéutica y semiología clínica
Optativa: Odontología legal

Quinto semestre

Operatoria dental clínica 3
Endodoncia
Prótesis dental parcial fija 1
Exodoncia 2
Prótesis dental parcial removible 1
Optativa. Bibliografía

Séptimo semestre

Parodoncia
Odontopediatría
Prótesis dental total 1
Estomatología clínica
Técnica quirúrgica
Optativa: Extramuros I

Cuarto semestre

Operatoria dental clínica 2
Anatomía patológica
Técnica de prótesis dental clínica
Patología
Exodoncia 1
Farmacología aplicada
Optativa: Psicología médica

Sexto semestre

Operatoria dental clínica 4
Prótesis dental parcial fija clínica
Prótesis dental parcial removible 2
Exodoncia 3
Endodoncia clínica
Radiología extraoral
Optativa: Redacción de escritos científicos

Octavo semestre

Prótesis total 2
Parodoncia clínica
Odontopediatría clínica
Cirugía bucal 1
Ortodoncia
Cirugía experimental
Optativa: Extramuros II
Higiene y odontología sanitaria

Noveno semestre

Cirugía maxilo-facial 1
Ortodoncia clínica
Cirugía bucal 2
Clínica integral 1
Optativa: Farmacología odontológica

Décimo semestre

Cirugía maxilo-facial 2
Clínica integral 2
Optativa: Organización de consultorios
Optativa: Farmacología odontológica

Plan de estudios 1989-2003

Primer semestre

Anatomía humana
Microbiología
Histología
Bioquímica
Psicología
Terminología médica odontológica

Segundo semestre

Anatomía dental
Farmacología general
Embriología
Fisiología
Laboratorio de materiales
dentales
Inglés técnico I

Tercer semestre

Anatomía patológica
Farmacología odontológica
Odontología preventiva I
Técnicas radiológicas
Materiales dentales clínicos
Inglés técnico II

Cuarto semestre

Patología bucal
Anestesia
Odontología preventiva II
Endodoncia I
Propedéutica y semiología clínica
Técnicas de operatoria dental

Quinto semestre

Estomatología
Operatoria dental clínica
Técnicas quirúrgicas
Parodencia I

Sexto semestre

Revisión bibliográfica
Oclusión
Cirugía experimental
Parodencia II

Endodoncia II
Prótesis fija

Exodoncia I
Clínica de prótesis fija

Séptimo semestre

Metodología de la investigación
Sociología
Cirugía bucal I
Odontopediatría I
Exodoncia II
Prótesis removible

Octavo semestre

Bioestadística
Salud pública
Cirugía bucal II
Odontopediatría II
Clínica de prótesis removible
Prótesis total I

Noveno semestre

Urgencias médico-odontológicas
Ortodoncia I
Cirugía maxilofacial
Odontología comunitaria I
Prótesis total II
Clínica integral I

Décimo semestre

Administración
Ortodoncia II
Odontología comunitaria II
Clínica integral II
Odontología forense

La trabajadora

Desde algunos años antes de ingresar a la prepa ya trabajaba como secretaria en una empresa privada donde era mi jefe el ingeniero Cortina, así que ahí seguí trabajando hasta terminar la prepa. Para ingresar a profesional, tuve la oportunidad de que el Lic. Manuel Ríos Martínez me invitara a trabajar en Economía como secretaria y así en 1971, ingresé también como trabajadora de la Universidad. Dos escuelas estaban trabajado en un solo edificio la Escuela de Turismo en la parte superior y la Escuela de Economía en la planta baja. Para 1972, le asignaron edificio a Turismo y ahí se separaron, quedando de vecinas. Colindaba también con economía la Escuela Superior de Ingeniería Química Industrial, la famosa ESIQI.

Cuando se fundó la Universidad, los edificios que existían eran, de oriente a poniente: Agricultura, Odontología, Leyes, Comercio, Veterinaria y Oceanografía. En poco tiempo pasaron: Agricultura a Jalisco, Veterinaria a Compostela y Oceanografía como Ingeniería Pesquera, a San Blas.

No tengo la fecha exacta pero al parecer Turismo, Economía y Química, comenzaron en 1970. Medicina inició en 1974. Enfermería ya tenía por lo menos 35 años de haberse fundado y solamente la pasaron al edificio que ocupó en un principio Agricultura. Creo que Enfermería y Turismo pasaron a ocupar sus edificios actuales en 1972. Leyes también tenía 20 o más años de fundada, quedó ubicada en el campus en 1969 ofreciendo ya la carrera completa pues anteriormente ofrecían hasta segundo año y los alumnos concluían la licenciatura en la Universidad de Guadalajara. En algún tiempo Leyes estuvo en el edificio del Museo Regional o de Antropología e Historia, que estaba ubicado en esquina de las calles Morelos y Avenida México.

Siendo secretaria de la Escuela Superior de Economía, me relacioné con los integrantes de la mesa directiva de una especie de asociación de trabajadores que presidía el Chato Nolasco, él me conocía desde la preparatoria, fui nombrada secretaria de actas y acuerdos. Durante esa gestión que duró por lo menos dos años, hicimos pliegos petitorios ante la Rectoría sobre todo para recibir seguridad médica, mejor sueldo y mejores prestaciones, se la presentamos al rector y como no respondía, un día hicimos un paro de labores, el rector era Cánovas y el Gobernador era Gómez Reyes. La anécdota más conocida de esa ocasión es cuando estando reunidos todos los trabajadores en la explanada de la rectoría, llegó el gobernador queriendo entrar al edificio y todos los trabajadores le cerramos el paso, como el gobernador estaba muy alterado, el Chato tuvo un diálogo muy fuerte con él explicando nuestros motivos y el gobernador se retiró sin dar soluciones, desde luego. La verdad es que nos quedamos un tanto desconcertados pues era la primera vez que hacíamos un paro de labores, pero después nos invitó el rector a

dialogar y después de esa reunión entre representantes de los trabajadores y rector, tuvimos algunas mejoras laborales.

Cuando hubo cambio de mesa directiva quedó como secretario general Salvador Villela, el profesor Javier Cervantes como secretario de organización, Sara Nava Vidaury como acción femenil, Ana Beltrán Arias de salud en el trabajo y yo quedé otra vez como secretaria de actas y acuerdos.

A mi me tocó escribir a máquina los primeros estatutos y el primer convenio de trabajo del sindicato de trabajadores y empleados de la Universidad Autónoma de Nayarit, STEUAN, hermano del STUNAM de la Universidad Nacional Autónoma de México. Tuvimos asesores políticos de ese sindicato, así como apoyo económico. El apoyo más fuerte nos lo dieron cuando se dio la lucha porque se reconociera nuestro sindicato y aceptaran el contrato colectivo de trabajo las autoridades rectorales de la universidad, el STUNAM hizo paro de labores escalonado en todas las universidades del país, lo cual fue de impacto nacional y las autoridades locales, por presión federal, recibieron indicaciones de resolver nuestras demandas laborales, aunque no se dio esto de manera sencilla.

En Nayarit, nos apoyaban en primer lugar la Escuela de Economía con directivos y estudiantes; en ese tiempo también nos apoyó el licenciado Manuel Ignacio Ulloa Herrero quien estaba haciendo los estudios necesarios para fundar la Escuela de Medicina junto con el doctor David Trejo. Ingresó a nuestro movimiento laboral, un trabajador de la imprenta de la universidad, Eduardo Saucedo Fuentes, su jefe en la imprenta era el maestro Cervantes. Recuerdo que mi primer encuentro con Eduardo "el Morro" fue cuando una tarde llegó apuradísimo el maestro Cervantes junto con Eduardo, buscando con urgencia al licenciado Ulloa pues al Morro se le había atorado un dedo de la mano en la máquina de la imprenta y le cortó la primera falange del dedo índice de la mano derecha, en ese momento lo llevaron al hospital

y cuando regresaron ya llevaba vendajes en el dedo y un cabestrillo. Como le recomendaron antibióticos, yo le puse la primera inyección, luego, luego. Después haré alusión a esta anécdota junto con otra que nos sucedió.

Desde antes de ese suceso, el Morro participaba de lleno en las actividades que hacíamos para formar nuestro sindicato. La verdad es que como yo estaba trabajando en Economía y Luis Chávez Padilla como director me proporcionaba toda la libertad para trabajar en lo del sindicato, la Escuela de Economía se convirtió en nuestro centro de actividades, los estudiantes fueron pieza clave para nuestros trabajos. El director me prestaba algunos salones para sesionar por la noche, sobre todo cuando empezamos a hacer paros escalonados como presión a las autoridades para que nos reconocieran como sindicato y se aprobara el contrato colectivo de trabajo.

El rector Ing. Vidal Manzo, aceptó entablar un diálogo entre directivos y representantes sindicales, después de una huelga que hicimos. Para estallar la huelga, antes anduvimos de escuela en escuela hablando con los estudiantes acerca de cuáles eran los motivos de nuestro movimiento y la mayoría estuvo consciente de nuestra situación laboral, nos organizamos, y algunos estudiantes participaron, para pedir dinero al pueblo, anduvimos boteando en las calles y en los camiones, hubo dueños de comercios que nos apoyaron en especie, pues nos regalaban comida y algunas cosas que podían ofrecer, no siempre fue dinero.

A propósito del accidente que había tenido Eduardo en la imprenta, entre los trabajadores de economía y turismo estaban don Chon Silvestre y don Ramón Vizcarra, ambos intendentes. Como don Ramón tenía una «carcachita» de carro y diario iba y venía en ella, solicitamos al director de Economía que nos prestara una camioneta nueva que les acababa de donar el presidente Echeverría, la cual nos prestó, la ocupábamos para ir a platicar con los trabajadores de prepas foráneas, íbamos a ir Eduardo, don

Ramón y yo, como el morro no podía manejar porque tenía la mano lastimada, el que manejó fue don Ramón. El viaje era a Ahuacatlán e Ixtlán, pero en la curva de La Galinda, alcanzamos a notar que don Ramón no bajaba la velocidad y al virar en la curva no pudo controlar la camioneta y nos fuimos hasta el otro lado de la carretera y a nuestros gritos don Ramón frenó y quedamos parados en la orilla del precipicio. Yo les ví el color de la cara a ambos y era verde, y ellos me han de haber visto verde también. Respiramos y nos dijimos cosas que no recuerdo y don Ramón ya no quiso manejar, entonces Eduardo a pesar de su mano dolorosa e inflamada, fue él quien manejó.

Entre todos estos avatares, diario teníamos reuniones por la noche para que todos conocieran los avances o el estado de las cosas, ahí surgían nuevas ideas y todos marchábamos como uno solo. Fue una época muy bonita para mí y pienso que para el futuro de todos los trabajadores. En 1974 éramos aproximadamente 70 trabajadores. Hoy son cerca de dos mil.

Cuando dieron comienzo las pláticas con el rector, las sesiones se hacían en diferentes horarios, en el edificio de la biblioteca. Fueron pláticas muy ríspidas, se revisaba punto por punto el contrato, la autoridad no quería ceder (al rector Vidal Manzo siempre lo acompañaban para asesorarlo, todo el cuadro de funcionarios), pero conforme pasaban los días y tal vez por instrucciones del gobernador o de gobierno federal, se fueron concediendo cosas, hasta que finalmente quedó aceptado el convenio y tácitamente reconocido el sindicato, lo que faltaba era el registro ante conciliación y arbitraje. Yo firmé el primer convenio colectivo de trabajo como uno de los representantes de los trabajadores.

La maestra

Mis pininos como maestra fueron en la prepa uno, recuerdo que en una plática que tuvimos Manuel Páez, quien entonces trabajaba como jardinero en la Universidad, además era estudiante de economía, y yo, nos

decidimos a ir a hablar con el director de la prepa el licenciado Hernández Campos para que nos diera chance de dar algunas clases para ayudarnos económicamente. Fuimos y le expusimos que éramos estudiantes de Odontología yo y Manuel de Economía, respondimos todo lo que nos preguntó y sin más nos dijo: ¡vénganse el lunes para decirles a cuáles grupos les darán clases! Y así fue, a Manuel no supe que clases ni que grupos le dieron a mí me dieron el C y el B del turno matutino con Histología. Me fue muy bien, ya que cuando me fui a hacer el servicio a Tuxpan, ahí me localizó el Dr. Reynoso, director de la prepa 5 de Tuxpan y me invitó a dar morfología I y II en el turno vespertino.

Cuando terminé mi servicio social, el Rector Germán Rodríguez me invitó a dar clases en Odontología. Empecé dando una clase que se denominaba extramuros y consistía en acudir a diferentes partes de la ciudad o de los municipios llevando estudiantes para realizar tratamiento odontológico dentro de las comunidades, íbamos en un camión que había donado el Presidente de la República que venía adaptado como consultorio dental y estaba equipado con todo lo necesario, Don Abel y Don Cirilo eran los choferes y además se convirtieron en nuestros compañeros inseparables en los viajes a la comunidad.

Siempre con la inquietud de superarme, cuando estaba trabajando en Odontología como maestra, busqué la forma de ir a estudiar la especialidad de Endodoncia a la Universidad de Guadalajara, era muy difícil que nos aceptaran, pero en 1982 fui a hacer solicitud, hice el curso propedéutico junto con otros 200 estudiantes de todo el país, hice los exámenes y cuando era tiempo de ir a ver los dictámenes, casi me voy de espaldas al ver mi nombre encabezando la lista de aceptados.

En Nayarit, ya sabiendo que había sido aceptada en la U. de G., hice todos los trámites necesarios para obtener permiso y ayuda económica

en la Universidad, sólo me autorizaron el permiso y en forma de préstamo, me otorgarían mensualmente parte del sueldo que percibía, que tendría que pagar al regreso de la especialidad. Cuando concluí mis estudios, fui de la generación 1982-1983, regresé a la Universidad, arreglé la forma en que iba a pagar mi adeudo –recuerdo que estaba como jefe de personal el Lic. Topete– y me reintegré a la Escuela de Odontología como personal docente ya con especialidad, al cabo de un año ya había terminado de pagar el préstamo.

Entonces no existían programas de becas para estudios de los profesores. Posteriormente el Rector licenciado Germán Rodríguez, publicó un libro acerca de la Universidad de Excelencia, donde incluía un capítulo de mejoramiento del profesorado, entre otros puntos que trataba como proyecto de universidad. Pero a nosotras no nos tocó ese beneficio.

Otra cosa fue cuando estudié en 1995 la Maestría en Odontología, pues entonces si gestionamos y recibimos beca para estudiar, apoyo para la investigación por medio de un programa interno llamado FAIN, también ingresamos a PROMEP. Lo único que no tenía para estudiar este nivel académico la Universidad, era descarga horaria de nuestro trabajo docente.

Desde antes de estudiar posgrado, impartí diferentes unidades de aprendizaje, antes las llamábamos materias: anatomía bucal, extramuros, operatoria dental, exodoncia. Después de la especialidad, me asignaron: odontología integral, endodoncia, diagnóstico, revisión bibliográfica. Ya con el grado de Maestría impartí: metodología de la investigación, sociedad e identidad universitaria, odontología forense, bioética y redacción de textos. Desde luego que Endodoncia se me ha seguido asignando como unidad de aprendizaje profesionalizante, la cual he impartido en el programa de licenciatura y de especialidad.

Conclusión

He aquí los pasos que he dado desde antes de entrar al medio de la Universidad, mi recuento no pretende decir que soy un personaje único, se que como yo otros miembros de la comunidad universitaria integramos un ejército de gente que trabaja para la universidad, que la aprecia y que la valora en su peso justo.

Recuerdo que entre 2002 y 2003, cuando en la Universidad se hizo una auscultación en torno al papel de la Universidad en Nayarit, precisamente con la intención de fundamentar el cambio de Modelo Educativo, de innovar en todos los aspectos nuestro compromiso para con la sociedad, entonces el Rector Castellón, convocó a los tres poderes en el estado: Ejecutivo, Legislativo y Judicial, población en general y comunidad universitaria, a participar en Mesas de Análisis donde sin restricciones, sin censura, sin represalias, todo aquél que quisiera participar aportando ideas, reflexiones, críticas y soluciones, podrían hacerlo y así lo hicieron.

Lo que quiero resaltar de ese acontecimiento, es que un funcionario de gobierno dijo que la Universidad Autónoma de Nayarit debería cerrarse. Quiero ser justa y no sacar de contexto dicha expresión, solo recuerdo que así trascendió.

Pues bien, a lo que quiero llegar, es que bastó esta manifestación negativa para que todo el pueblo de Nayarit se volcara en apoyo de la Universidad, comerciantes, empleados, empresarios, amas de casa, maestros, padres de familia, choferes, estudiantes, campesinos, vendedores ambulantes, egresados, etc. y saliera fortalecida con la certeza de que en esa especie de plebiscito había resultado ratificada por el pueblo, esa sociedad que está recibiendo los beneficios que le proporciona su Universidad, sirvió para polarizar la opinión pública a favor de la Universidad Autónoma de Nayarit.

¡El pueblo reconoció que la Universidad Autónoma de Nayarit es su Universidad y salió a defenderla!

Debo recordar que en 1964 Tepic era una ciudad sin esa vida que le trajo la Universidad de Nayarit, alrededor de su fundación, fuimos creciendo en todos sentidos: económicamente, se extendieron servicios de todo tipo, en el sector público y privado, en educación de nivel medio superior y superior y en un sinfín de cosas que solamente alguien especializado puede definirlo.

Si mi paso de adolescente nayarita, de mujer nayarita de clase trabajadora fue decidido, constante, a través de la Universidad y hasta hoy es mi centro de atención, tengo puestas mis esperanzas en ella, no dudo que el futuro sea prometedor para muchas más generaciones de co-terráneos y para la Universidad misma.

Yo no tenía proyecto de vida cuando la Universidad empezó, pero éste me llegó de manera natural cuando ingresé como estudiante, luego reprogramé dicho proyecto como trabajadora, como profesionista y después como docente. Ahora mismo, estoy reprogramando mi proyecto de vida y debo confesar que está ligado como siempre con mi Universidad.

La Universidad Autónoma de Nayarit me ha dado los mejores medios para vivir, por tanto, yo, como ciudadana solo puedo decir: ¡gracias por todo, Universidad Autónoma de Nayarit! ¡Felicidades por tus primeros CUARENTA AÑOS!



¿Qué universidad tenemos? ¿UAN, Quo Vadis?

Salvador Vázquez Sánchez

Ma. del Refugio Navarro Hernández

Ma. Guadalupe Vizcarra Andrade

Resumen

La universidad es una institución consolidada desde hace milenios, por lo que plantear ahora su desaparición, suena a ignorancia de la tradición más importante en la pedagogía y la enseñanza superior. Lo que conviene es reflexionar sobre su función dentro de la posmodernidad; esto es, cuáles son los aspectos que se tienen que reformar para su actualización o incrementar su productividad en la asunción de nuevas perspectivas de desarrollo.

La Universidad Autónoma de Nayarit no escapa a estas problemáticas, por lo que después de un diagnóstico global, nos permitimos exponer algunas reflexiones para encuadrar las diversas funciones y actuaciones de la institución.

¿Qué es la Universidad?

La universidad es un universo o es una manera, un modo, un espacio que pretende abordar todos los aspectos de la vida de los seres humanos; es copiar el universo y darle la forma de una idea.

La historia de la universidad se inicia con los griegos; el *museum* o lugar de las musas, en Alejandría (siglo III a. c.) es la primera referencia que podemos hacer a la idea de contener el universo como conocimiento; aquí se enseñaba la filosofía general, la metafísica, la ontología, la filosofía de las formas, la ética, la estética, la aritmética, las matemáticas, el lenguaje, la retórica, las artes de curar, la escultura, la música, la arquitectura y la ciencia (la biblioteca más grande, hasta antes de la imprenta, estuvo en esta universidad). Se pretendía enseñar a entender el mundo.

La segunda gran universidad (siglo VI d. c.), la de Constantinopla, fue la refundadora de la tradición del texto, derecho romano y exégesis bíblica. Explicar el mundo.

La tercera gran experiencia universitaria y la que le da el nombre (siglo VIII d. c.) la Universidad Carolingia, sistematizadora e integradora de todo el saber hasta entonces conocido, promueve el desarrollo del modelo universitario como un sistema de sustentación ideológica del poder del Sacro Imperio Romano y como la depositaria del conocimiento. Ser universitario, ser del mundo.

A este proceso sucedió un modelo de universidad que se fue conformando desde el Renacimiento (siglo XVI) hasta la revolución francesa (siglo XVIII) como representante de las profundas transformaciones del conocimiento y el surgimiento de la ciencia como área privilegiada de la conciencia de sí mismo: la universidad napoleónica. La modernidad.

El modelo de universidad napoleónica es el prevaleciente en todo el mundo hasta lo que se considera el umbral que da origen a la posmodernidad; situación actual de búsqueda y nuevas perspectivas. La universidad ¿posmodernidad?

Un repaso a estos grandes modelos de universidad nos puede dar una idea de la encrucijada en la que se encuentra el quehacer académico y la perspectiva de la sociedad del conocimiento, dentro de un contexto globalizado con tecnologías que transforman continuamente nuestra relación con la realidad y con nuestras formas de mirar el mundo.

¿UAN, Quo Vadis?

La Universidad Autónoma de Nayarit, desde sus inicios, se conforma como una universidad napoleónica constituida por escuelas y, posteriormente, por facultades que obedecen a modelos nacionales; por lo que nunca, a través de su historia, ha ofrecido una imagen de estar a la vanguardia académica; a eso se le ha llamado «un cierto complejo de inferioridad provincial». Los comportamientos académicos oficiales, número de docentes, con SNI, PROMEP, doctor *honoris*, etc., han sido, hasta últimamente, promovidos desde el centro (Gil Antón, 2004), y durante muchos años (30 años), no había políticas que apoyaran y fomentaran el desarrollo académico, por lo que se mantuvo a niveles de desempeño muy por debajo de los promedios nacionales. Durante estos treinta años vivió luchas políticas, sociales, sindicales, estudiantiles, intervencionismos externos de toda índole política, poca visión académica y escasa actividad universitaria; la situación actual, al interior de las estructuras de poder de la universidad, son herederas de estos conflictos que definen las relaciones de intereses, de grupos, partidos, cofradías y hasta de sectas ideológicas que conviven y determinan los comportamientos, a veces parroquiales, y a veces malinchistas; en muy pocas ocasiones son abiertas a los nuevos retos de la posmodernidad (Altbach,

2004). Sin embargo, los últimos diez años están marcados, sobre todo en los primeros cinco, por hacer una reforma universitaria que le diera unidad académica y sentido de trascendencia, acorde a los cambios estructurales (Beck, 1998), que ha venido sufriendo el Estado de Nayarit.

Los últimos cinco años, que deberían ser de implementación y desarrollo de la reforma universitaria, preconizada en los primeros cinco años, quedó únicamente esbozada, cayendo en un marasmo generalizado, en una anomia que permite toda clase de acciones personales y de minigrupos muy cercanos a la simulación y a la corrupción de sistemas.

Si bien, se habla de una «etapa de transición hacia la nada», sería porque no se han implementado las medidas necesarias para el modelo de certificación en base a los «ISO» internacionales, y cuyas normas no se han difundidos en las áreas de forma suficiente, para que una vez dominadas, pudieran someterse al rigor de la certificación y, en el caso de una certificación proporcionada por las Instituciones de Educación Superior (IES), que corresponda a una simple constatación de infraestructura académica y de posiciones formalistas, tales como el de tener documentados todos los procesos académicos, en el que cada materia le corresponda un programa específico: contar con tutorías, asesorías, bibliotecas, etc., que sería un minimalismo formal que, en su conjunto, no proporciona estándares de calidad académica, hecho que favorece la simulación y la creencia de que cumplir ritualmente con esas prestaciones básicas se obtiene, por sí mismo, «la calidad» y, en consecuencia, altos niveles universitarios; así, la universidad y su reforma, no revelan sino un estancamiento total.

La parte correspondiente a la divulgación y difusión de la cultura, que es una función estructural de la Universidad en la sociedad del estado de Nayarit, es prácticamente nula; la radio y la televisión que podrían ser instancias de desarrollo de las diferentes áreas de la universidad, se manejan

con criterios de imitación a la radio y a la televisión comerciales, con bajísima producción y no obedecen a patrones y modelos que revelen el quehacer de las diferentes áreas que conforman la universidad.

La editorial universitaria en pleno siglo XXI, continúa trabajando con prácticas burocráticas y con metodologías de edición alejadas de las nuevas técnicas que le darían una dimensión más amplia y de verdadero apoyo a las actividades didáctico-académicas (no cuenta con una línea de libros de texto, manuales, monografías, guías didácticas, y ni pensar en publicaciones electrónicas), por supuesto, se requiere un rediseño de todas las áreas auxiliares que permitan un desarrollo más propicio para los espacios que determinan los estándares de calidad y la mejora continua. Las publicaciones dictaminadas con arbitraje, están sustentadas en estructuras editoriales que soportan flujos de producciones académica permanentes y apoyo continuo a los docentes-escritores, que ven mejorada su calidad cada vez que se reeditan sus obras y, por tanto, la función editorial universitaria pasa de ser accesoria, auxiliar, a una función sustantiva, de soporte a la autoría de los universitarios.

La Universidad en la reforma académica del 2002, apostó al desarrollo de los Cuerpos Académicos como una estrategia de consolidar, tanto la docencia como la investigación, y con ello la divulgación y la difusión, así como la creación de nuevos conocimientos. No obstante haber surgido bajo la presión de la Secretaría de Educación Pública y el CONACYT, y a pesar de toda clase de intentos por cumplir con los propósitos de estas instituciones, finalmente, no se ha logrado su consolidación (excepto uno que está en proceso de consolidación); sin embargo, en el trayecto de la reforma, como acto compensatorio, la Academia organizada por unidades de aprendizaje, se convirtió en una instancia de reflexión para el trabajo académico. Los Cuerpos Académicos y las Academias se manejan con las mismas dinámicas de antaño, con políticas domésticas, en pequeños *guettos* que no permiten

realmente el desarrollo de colegios académicos funcionales, ni cuadros de investigación y, con esto, los docentes han perdido una oportunidad de oro de transformar la universidad.

El docente de la universidad subdividido en tres categorías generales, como tiempo completo, medio tiempo y hora semana-mes, por las que su vinculación con el quehacer universitario se encuadra laboral y pedagógicamente, no ha permitido generar sinergias de superación académica permanente, esto es: la mayoría ha caído en el marasmo de «para que estudio más si no me pagan más», «si no me dan las facilidades y los apoyos económicos para seguir estudiando, así me quedo»; por otro lado, algunos docentes ven esta actividad como secundaria y complementaria a sus prácticas profesionales particulares (consultorios, bufetes, consultorías, despachos, etc.) lo cual, en sí mismo, no es malo, porque de alguna manera se actualiza y están en contacto con las condiciones del mercado laboral; lo malo, para la universidad, es que no atienden las perspectivas de capitalización de conocimientos susceptibles de ser trasladados a los estudiantes y, en ocasiones, se desvinculan por completo del quehacer propiamente universitario. A esto, se le agregaría la práctica de «comisiones políticas o de compadrazgo» que generan costos graves en detrimento de los presupuestos, al contratar maestros que los sustituyan, sin dejar de pagarles a los «comisionados». El grueso de los «maestros» que sí se dedican a sus tareas y participan de las políticas diseñadas por el modelo educativo tratan, en lo posible, de desarrollar algunas oportunidades abiertas, generalmente, por iniciativa personal y, a veces venciendo toda clase de resistencias burocráticas y asumiendo tareas de desgaste y humillación.

En este contexto, ¿qué universidad queremos?, ¿*quo proculus vitae?*

Asumir el propósito de la reforma universitaria, es retomar las propuestas de los *foros* y pasar de la *enunciación* de la reforma hacia una

programación de la implementación de ejecución de las medidas necesarias para la construcción de un nuevo *modelo universitario*.

¿Cómo sería esto?

Se tendría que convocar, a los universitarios de la UAN, a unas sesiones de análisis sobre los espacios epistémicos de las distintas carreras profesionales, unidades académicas y encontrar la pertinencia de los niveles como Tronco Básico Universitario (TBU) y Tronco Básico de Área (TBA); y hacer la crítica de estos últimos cinco años de práctica universitaria y buscar, si los espacios profesionalizantes son los adecuados para la adquisición del dominio del ejercicio de una profesión, y deshacer el perfil que ha adquirido el TBU Y TBA como una segunda preparatoria, que entorpece el flujo de conocimientos hacia una unidad operativa de la actividad que define una función de las distintas profesiones o disciplinas. Lo que implica una evaluación, a detalle, de cada una de las unidades académicas, y someterlas a una auditoría de operaciones en vista de realizar los diagnósticos que planteen, por sí mismos, las áreas que merecen ajustes y las que requieran de fortalecimiento.

La crítica al desempeño del modelo universitario, aún cuando no se tienen referencias concretas y epistemológicas de éste, la pragmática desarrollada a través de estos cinco años nos permitiría enderezar algunas propuestas que resuelvan una nueva dinámica de los saberes que se transmiten a través de las *curriculae* (Hopenhayn y Ottne, 2002) y que, hasta ahora, no se ha tenido ocasión para reflexionar, en ningún nivel de ejercicio, por parte de las unidades académicas.

Es necesario, entonces, contar con la información estadística de resultados, en base a los indicadores de desempeño como: rendimiento, deserción y titulación, entre otras y partir del análisis estratificado del comportamiento de la escolaridad. Hacer un perfil del estudiante de la universidad, al que le agregaríamos los resultados de encuestas que se tendrían que aplicar

a egresados, del modelo desarrollado, para medir el impacto que tiene la formación actual en el ejercicio profesional, dentro de los espacios sociales en general.

Creemos que es oportuno el momento para detenernos a revisar, evaluar y rediseñar (Bauman, 2007), en su caso, tanto lo que ha sido la Reforma como sus perspectivas. Cuarenta años ¿no son nada?

Bibliografía

- Altbach, Philip G. 2004. «Centro y periferias en la profesión académica: los retos particulares que enfrentan los países en desarrollo», en *El ocaso del gurú*, México, D.F., UAM.
- Bauman, Zygmunt. 2007. «Miedo líquido». *La sociedad contemporánea y sus temores*, Barcelona, Paidós.
- Beck, Ulrich. 1998. *La sociedad de riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Barcelona, Paidós.
- Gil Antón, Manuel. 2004. «Amor de Ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico de México» en *El ocaso del gurú*, México, D.F., UAM.
- Hopenhayn, Martín y Ernesto Ottne. 2002. *El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI*, México. FCE.

Universidad y universitarios en la época postmoderna

Ma. de Jesús Martínez Moctezuma

Resumen

En sus inicios, la Universidad contribuyó a la difusión de las culturas y la trasmisión de conocimientos; las personas deseosas de conocimientos acudían a ellas para instruirse en materia teológica, en las artes liberales y también de administración: eran las necesidades de la sociedad medieval.

La Universidad es el centro de generación y difusión del conocimiento, lo cual en un primer momento, podría orientar el pensamiento a considerarla como un ente que va a la vanguardia y promueve los cambios sociales, sin embargo, ha demostrado que esto no es del todo cierto.

Como institución conformada por hombres desde hace poco tiempo también por mujeres- no es neutral, y tampoco escapa al «poder»; muy probablemente es la razón por la que más que proponer, ha sido el refle-

jo de lo que sucede «afuera» de la Universidad, «en el mundo real». Ha dado respuesta a lo que la sociedad requiere para «funcionar» y ha dejado fuera la reflexión sobre la pertinencia de lo que le demandan y la propuesta de lo que podría ser necesario para esa sociedad.

¿Cómo será la universidad del futuro? Esta respuesta está por construirse. Un primer paso es sin duda el compromiso personal de cada universitario con su actividad dentro de la institución; imprescindible la reflexión acerca de la crisis civilizatoria que se vive en esta época, abreviar en el conocimiento del ser humano en su totalidad, y aplicar la razón, pero como lo expresan Lanz y Fergusson (2005), con una modificación de los «modos de pensar».

Universidad

El vocablo Universidad viene del latín *universitas* que significa unos (uno) y *verto* (girado o convertido), lo cual se traduce como «girado hacia uno» o «convertido en uno». El término *Universitas*, se utilizó para designar cualquier comunidad o asociación que estuviera orientada hacia una meta común, razón por la cual las primeras universidades de la edad media (Bolonia, Oxford, Cambridge, Padua y París), fueron llamadas *Universitas Magistrorum et Scholarium*, esto es, asociación de maestros y alumnos. (<http://etimologias.dechile.net/?universidad,2009>).

Surgimiento

Durante la Edad Media, la juventud de las clases media y baja demandaban la posibilidad del conocimiento del mundo que habitaban y no les importaba tener que recorrer grandes distancias para obtenerlo.

La Universidad como institución educativa, surgió en la Edad Media y se orientó a la educación artística liberal básica, el estudio de las

leyes, medicina o teología. La iglesia, iniciadora de las universidades, tuvo que enfrentarse al poder de los reyes y gremios económicos para mantener el monopolio de éstas.

La primera en ser considerada como tal fue la Universidad de Bolonia, Italia fundada en 1088, lugar donde además de Derecho, podía estudiarse Medicina, Teología, Matemática, Astronomía, Filosofía y Farmacia. Para el año 1500 existían ya aproximadamente 70 universidades que contribuyeron a la propagación de intelectuales y gente culta en toda Europa.

La enseñanza universitaria básica se organizaba de la siguiente forma: Los estudios en Artes tenían una duración de seis años (aproximadamente de los catorce hasta los veinte años de edad), después se tenían las opciones de continuar con estudios de Medicina o Derecho por otros seis años (de los 20 a los 26 años) o también podían decidirse por el estudio de la Teología, misma que requería completarse en ocho años; con esta organización la edad mínima para obtener el título máximo era de treinta y cinco años.

Los títulos a otorgar eran el de *baccalaureum* (bachiller), licencia de enseñar (licenciado) y, como títulos máximos, el de *magister* (maestro) que en derecho y medicina se les dio el nombre de doctor.

Para el siglo XVI, las universidades se percatan de su papel en la sociedad y consideran como sus principales funciones proporcionar enseñanza y otorgar grados, función que incluso en algunos casos, se pensaba mucho más importante que la enseñanza; la investigación aún no era parte de sus funciones.

La historia de la Universidad ha estado plagada de luchas para obtener su autonomía y libertad. Desde sus orígenes, los grupos de poder se han percatado de la fuerza que un grupo de mentes trabajando en mayor

o menor medida por una misma meta, pueden significar para posicionarse como poder hegemónico.

En cada país, la historia individual de sus universidades comparte rasgos con sus similares, no obstante, cada una de ellas guarda peculiaridades exclusivas de la sociedad, cultura, grupos y luchas que les envuelven.

Tal como ocurrió en toda América Latina, en México, el surgimiento de la Universidad estuvo fuertemente influenciado por la visión española, incluyendo las luchas de poder entre criollos y peninsulares; de manera particular, la Universidad de Salamanca fue la de mayor influencia en nuestra región.

En Norteamérica Abraham Lincoln propició el desarrollo de las universidades y la posibilidad de que atendieran a más población, incluyendo a hijos de trabajadores y no únicamente a las clases acomodadas. Asimismo, para 1876, ocurre un gran cambio con la creación de la Universidad John Hopkins, primera en incluir la investigación, con estudios de postgrado y profesores de alto nivel académico.

El tránsito de la universidad medieval a la universidad moderna

Desde el surgimiento de las universidades los conflictos sociales, políticos, ideológicos y culturales han estado presentes en estas instituciones. La época medieval tuvo su crisis y la universidad no fue un factor de cambio, más bien fue un refugio para quienes se oponían a éste: «La filosofía moderna se hace fuera de la universidad. Ni Descartes ni Leibnitz serán profesores. [...] La ciencia y la investigación experimental se refugiaron en las Academias científicas, a las que tanto debió la Revolución industrial del siglo XVIII» (Tünnermann, 2001: 39, citado por Malagón, 2005).

Los rasgos esenciales de la universidad medieval se mantuvieron por largo tiempo y su crisis inició en el siglo XVIII, tal como lo vivió el modo de producción agrícola-feudal que la había soportado (Malagón, 2005). Era fundamentalmente una universidad de tipo profesionalizante y, a diferencia de la finalidad de ésta, en Berlín, Alemania se crea en el año 1810, una Universidad conocida como el modelo Humboldt, cuyo propósito fue dedicarse a la investigación y a la formación de científicos.

Naturalmente, siendo la universidad una institución histórica y social, es posible decir que la universidad moderna surge en el siglo XIX, paralela al surgimiento del Estado-Nación. Se ubica como los principales centros de producción de conocimiento y toma como modelos a la Universidad de Berlín (modelo Humboldt) organizada por departamentos y orientada a la investigación aplicada y académica y, la Napoleónica –surgida en París –, organizada en facultades, estatal y profesionalizante, modelo por cierto con mayor repercusión en América Latina.

Ambas perspectivas de universidad se modificaron en el transcurso del tiempo de tal forma que algunas universidades incluían tanto lo profesionalizante como la investigación, las facultades o los departamentos.

Para Ortega y Gasset, a la universidad le correspondía ofrecer la enseñanza superior que el hombre medio necesitaba, el hombre medio debía ser ante todo culto, por ello la función central de la universidad era la enseñanza de las grandes disciplinas culturales: Biología, Física, Historia, Sociología y Filosofía; se requería hacer del hombre medio un buen profesional y, no veía ninguna razón por la que tuviera que ser un hombre científico (Ortega y Gasset, 193, citado por González en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res102/txt3.htm, 2009).

En palabras de Jaspers «la universidad moderna tiene cuatro funciones principales: investigación, enseñanza, educación profesional y la

transmisión de una clase particular de cultura» (Jaspers, 1965, citado por González en:

http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res102/txt3.htm), mientras que Pelikan considera que la universidad «puede realizar una amplia gama de actividades pero, como obligación para con la sociedad a la que sirve, desarrolla otras más que cambian de una universidad a otra, de una sociedad a otra e, incluso, de un momento histórico a otro» (Pelikan, 1992, citado por González en:

http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res102/txt3.htm).

Tradicionalmente las funciones de la universidad se han definido como la docencia, la investigación y la extensión, no obstante, independiente de las funciones que una universidad pueda cumplir, la función crítica es insustituible, ya que se convierte en la conciencia crítica de la sociedad, al menos sería lo deseable debido a que serían espacios neutrales, donde la razón permite tomar las mejores decisiones basadas en el conocimiento. Paradójicamente, formando parte del engranaje educativo de cualquier sociedad, la Universidad participa para mantener el «estado de cosas», los ideales del grupo dominante, la visión del grupo en el poder y los profesionales que el mercado necesita.

Crisis de la Universidad moderna

La época moderna se caracterizó por la supremacía de la ciencia y con esto:

«...instaura la educación para la industria, la ciencia y el progreso como los grandes torrentes tecno-económicos que servirán de inspiración a las más variadas ideologías, proyectos nacionales e imaginarios de clases, sectores y grupos que han desfilado durante estos últimos tres siglos. Con la fuerza de una civilización triunfante (frente a la cultura medieval que ha sido destronada) la sociedad industrial configura durante este largo trayecto un

paradigma escolar que servirá de pilar fundamental, no sólo para la preparación de habilidades y destrezas propias de los requerimientos de este modo de producción material, sino para la modelación de las mentalidades que garanticen la funcionalidad del sistema en su conjunto» (Lanz y Fergusson, 2005:15).

Lanz y Fergusson señalan que las características fundamentales de la modernidad fueron la razón, el progreso, la historia, el sujeto y la ciencia. La educación se apropia de ellos y se convierten en el vehículo para «modelar subjetividades, para asegurar el “cemento” de la sociedad, para la producción y reproducción del magma axiológico que garantiza la cohesión de lo social» (Lanz y Fergusson, 2005:14).

El gran avance que trajo la modernidad, todos los frutos del estado de bienestar se agotan, de nuevo una crisis social; se gastan los discursos sociales, políticos, culturales, cambian las dinámicas económicas y se dibuja el Estado neoliberal con todas sus leyes mercantiles; la globalización, mundialización de la economía y la sociedad de la información.

La Universidad se ve obligada a replantear su hacer y, con ello inician las reformas universitarias. Reformas que son tan diversas como diversas son las universidades, no obstante todas compartiendo las exigencias del entramado económico mundial, de una lógica monetaria, una sociedad de la información en donde quien tiene información tiene poder, pero ¿estas reformas pueden ser pensadas para que las universidades puedan en este momento de la historia potenciar el desarrollo de las sociedades? o ¿continuarán tratando de responder a las crisis antes que preverlas? Las respuestas sin duda son muy complejas, pero ineludibles y exigen ser atendidas, porque la Universidad como los universitarios están en crisis.

Esta crisis de la civilización que incluye la crisis universitaria con diversos matices, orienta el pensamiento sobre un elemento que podría ser

común a las universidades: «...la conciencia generalizada de la inviabilidad de los formatos establecidos, el agotamiento y saturación de un modelo científico que ha terminado por ser una caricatura del reduccionismo y la simplicidad» (Lanz y Fergusson, 2005:6).

Una crisis de la Universidad que ha provocado las reformas universitarias pero con resultados poco alentadores. Lanz y Fergusson llaman la atención sobre la «crisis epistemológica» en las universidades y afirman que: «... sin reforma del pensamiento no hay reforma universitaria» (Lanz y Fergusson, 2005:5).

Esta aportación llama a una reflexión profunda y a un cambio individual para estar en mejores condiciones de evolucionar a lo que será la Universidad del futuro; ¿Cómo será la universidad del futuro? Esta respuesta está por construirse. Un primer paso es sin duda el compromiso personal de cada universitario con su actividad dentro de la institución; imprescindible la reflexión acerca de la crisis civilizatoria que se vive en esta época, abreviar en el conocimiento del ser humano en su totalidad, y aplicar la razón, pero como lo expresan Lanz y Fergusson (2005), con una modificación de los «modos de pensar».

La Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), consciente o, tal vez la palabra más cercana a la realidad no es precisamente la consciencia de la necesidad de una reforma, se adentró en el año 2003 en un modelo por competencias profesionales integradas. Previo al inicio del ciclo escolar 2003-2004 hubieron distintas actividades tendientes a preparar todos los cambios por venir, sin embargo, se podría pensar que fueron insuficientes; un poco tal vez por el sentimiento de imposición de la reforma entre algunos miembros de la Universidad y otro poco, por algunas debilidades en la preparación para iniciar con dicha reforma.

Han pasado seis años desde que se inició con este modelo de competencias que ha implicado modificaciones en todos los sentidos pero, en el día a día universitario aún no se observan, al menos en gran escala, las bondades que se esperaban del modelo.

Los universitarios

El concepto de universitario remite a la movilidad social y a una situación de privilegio, de avance democrático e intelectualidad: la imagen del universitario es de «críticos, bohemios y activistas, pero también como aliados y soportes del poder y, últimamente, hasta como excedentes y apáticos» (Suárez y Pérez, 2008: s/p).

De acuerdo con Suárez y Pérez (2008), la condición de universitario no es transitoria; un joven universitario es aquel que ingresa a una universidad a realizar sus estudios superiores, pero una vez que egresa siempre lo será y socialmente se esperaría un comportamiento diferente de un universitario, pues la universidad no solamente lo dotaría de conocimientos, sino también de una conciencia crítica y propositiva, generadora de cambios sociales.

Sin embargo, también podría decirse que un universitario es quien cursa sus estudios en una universidad y le son validados mediante un título que lo acredita para ejercer cierta profesión, situación que con las variadas opciones de educación superior que se encuentran en la actualidad podría presentarse en algunos casos.

Ante la posibilidad de plantear estas ideas, surgió el interés por conocer la opinión de algunos jóvenes universitarios sobre este tema, razón por la que solicité a un grupo de estudiantes compartieran sus puntos de vista.

La Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), desde el año 2003 y como resultado de su reforma académica, introdujo un curso de «Sociedad e identidad universitaria», es así que cinco jóvenes universitarios estudiantes de comunicación y medios, una de psicología (que culminan sus estudios en este ciclo escolar 2008-2009) y seis estudiantes de medicina (ellos cursan el segundo grado de la carrera) tuvieron elementos teóricos y vivenciales para construir su representación de la universidad y el ser universitario.

El significado de Universidad

Los universitarios entrevistados, cuyas opiniones se incluyen a continuación coincidieron en señalar que la Universidad es una institución de educación superior donde convergen distintos seres humanos con ideologías diferentes, raza, posición social y religión; es un lugar donde quienes tienen deseos de superarse se forman para su futuro y para ser mejores personas, pueden certificar sus conocimientos y se les extiende un título profesional.

Cristina expresa que la Universidad es la «Máxima casa de estudios, quizá la última pero más importante escuela para nosotros, el lugar en donde se formará nuestro futuro».

Para Aline «Es una institución o conjunto de unidades educativas que se dedican a transmitir conocimientos de nivel superior y a trabajar en la metodología de la investigación. Otorga, al finalizar una persona sus estudios, el reconocimiento del grado académico cursado o el título».

De acuerdo con Paola es «La institución de enseñanza superior que comprende diversas facultades y brinda la oportunidad de acercarse al conocimiento de las ciencias, artes y el mismo ser humano en un entorno social».

En palabras de Saulo, la Universidad «Es un lugar de conocimiento, donde uno va adquiriendo (si es que quiere) estos mismos cono-

cimientos, además de ser un lugar donde nos va forjando a ser un tipo de persona que podrá ser útil en diversos ámbitos de la sociedad».

Los universitarios –expresaron estos jóvenes–, son personas dispuestas a superarse para tener un mejor futuro, se capacitan para transformar su entorno, es comprometerse la institución y consigo mismo; es respetar sus reglas y aplicar la investigación.

Para Karina, ser universitario significa «Pertener a una universidad, compartir su visión y misión, sus objetivos y metas. Ser universitario es comprometerse con la propia institución y con uno mismo para que, desde nuestra labor como estudiante, docente, funcionario, empleado, etc., coadyuemos a un desarrollo a nivel educativo, social, económico, cultural, etc., de nuestra región o país».

Oscar expresó «Es tener la disposición para cambiar aquello que una vez fuiste por algo mejor, creando ilusiones, pero también cumpliendo las metas que te forjas en el transcurso de ese lapso de experiencias».

Paola señaló que es «Formarse una identidad crítica del entorno y de la realidad cotidiana. Para ser universitario se requiere tener gusto por el conocimiento y aportar propuestas a las diversas problemáticas sociales ».

De acuerdo con Graciela «Es un individuo que está registrado en la institución, que conoce además las normas y los reglamentos, que tiene derechos y obligación de carácter normativo y ético. Además que se identifique y que se apropie de la ideología.

Ser universitario en la Universidad Autónoma de Nayarit es pertenecer a la máxima casa de estudios, tener una oportunidad de superación, un sentido humano y crítico para mejorar nuestro entorno, en algunos casos es la única opción y tener pocas oportunidades de trabajo fuera del Estado».

Elsika manifestó que «Es un privilegio ser un estudiante de ésta máxima casa de estudios ya que ésta nos dio una oportunidad de superación a cada estudiante que pertenece a ella, de intentar alcanzar un sueño, de terminar nuestra formación como persona y sobre todo darnos conocimientos que nos servirán para toda la vida».

Para Doreida ser universitaria en la UAN significa «Formar parte del alumnado de la Universidad Autónoma de Nayarit, sabiendo que dentro de ella hay reglas que respetar y cumplir con la expectativa de ser un universitario digno de estar dentro de esa casa de estudios, no ser sólo uno más que ocupa un lugar calentando la silla como se dice por allí, que otras personas si aprovecharían».

Graciela de manera muy sentida compartió su visión «Es tener claro el lema “De lo nuestro a lo Universal”, es identificarse con la ideología y las formas propias de la institución. Teniendo en cuenta sus raíces y su búsqueda del conocimiento. Un espíritu humano y sensible hacia las necesidades de la sociedad en la cual hay un compromiso implícito para el ejercicio de lo profesional. Podríamos estudiar en cualquier escuela pero el sello particular de la UAN es el tener un sentido humano y crítico para mejorar nuestro entorno». Asimismo, recordó que ser maestro en la unidad de aprendizaje de sociedad e identidad universitaria, enfatiza la diferencia entre los universitarios y otras instituciones de educación superior.

Referencias familiares sobre la Universidad

Las voces maternas que oyeron estos universitarios concordaron en que la Universidad es una opción para tener un mejor futuro, un nivel de estudios importante que requiere gran esfuerzo, es la mayor herencia, un lugar para aprender a ser una persona de valores y para cumplir el requisito de la sociedad que avale los estudios.

Yadira, escuchó de su mamá que la universidad «Era el único futuro seguro que tenía, que mi decisión era sólo seguir estudiando y hacer mi carrera o trabajar y no poder rebasar mis fronteras».

Yazmín: «Pues que sería el lugar donde podría estudiar y terminar una carrera, y que todo dependía de mi, para salir adelante».

Aline: «Es tener identidad con nuestros compañeros, profesores y sociedad porque lo que en la institución educativa aprendemos, lo practicamos en nuestras casas, localidades, con nuestras familias y grupos de amigos. Ser universitaria es formar parte de un proyecto de generación que mejorará nuestras vidas en el futuro».

Cristina: «Qué sería mi herencia, es decir, el hecho de que ella haga un esfuerzo para que yo estudie se verá recompensado al tener mi título, además de que siempre ha dicho que la universidad es el primer paso para un mejor futuro».

Por su parte, las referencias paternas giraron en torno a que el futuro dependía en gran parte de asistir a la Universidad, un lugar donde se permite y fomenta el análisis y la reflexión, que se requiere de un gran esfuerzo para ingresar y completar los estudios, es la única herencia que dejan a los hijos, que aprovechará la oportunidad de asistir a ella, un nivel de educación difícil que permite obtener un título, no obstante las herramientas para sobresalir en lo laboral no las proporciona la Universidad.

Karina: «Que la universidad es un espacio donde permiten y fomentan el análisis y reflexión de temas a profundidad para la generación de acuerdos y/o soluciones para diferentes problemáticas».

Saulo: «Sólo me decía que la universidad era algo por lo cual debía llegar o más bien algo por lo cuál debía luchar para no ser una persona sin expectativas o un ser sin futuro».

Oscar: «Que un objetivo primordial en la vida era llegar a este espacio para lograr una educación formal e innovadora, la cuál me permitiría descubrir el sentido de la vida desde una perspectiva muy distinta».

Se observa una gran similitud entre las voces paterna y materna: los estudios universitarios son la única o la mayor herencia que los progenitores pueden dejar a sus hijos e hijas; es una oportunidad para mejorar el futuro en todos los sentidos (personal y en lo económico); uno de los padres va más allá y señaló que la Universidad es un lugar donde se permite y fomenta el análisis y la reflexión, mientras otro considera que es importante obtener un título pero que la realidad laboral es diferente a la Universidad y ésta no te prepara para ello.

Postmodernidad

Hablar de postmodernidad puede parecer un tanto atrevido toda vez que es un término todavía en construcción, con posturas que la avalan, otras en desacuerdo y otras tantas que prefieren hacer referencia a una modernidad tardía, debido a qué en no pocos escenarios es imposible hablar siquiera de modernidad y sus aportes.

A Lyotard se adjudica la introducción del vocablo postmodernidad y es en 1979 con la publicación de su libro «La condición postmoderna», que aparecen reflexiones sobre ella. No obstante, es hasta 1989 con la caída del muro de Berlín que puede ubicársele cronológicamente.

¿Cómo definir la postmodernidad? ¿Es posible? La razón nos dice que sí, pero en este momento es más comprensible hablar de sus características que intentar una definición.

Referirse a la postmodernidad involucra forzosamente

«...diferencia en el sentido más amplio de la palabra. El hombre posmoderno no puede definirse como se definía al moderno; como a

aquel que proclamaba el triunfo de la razón y la ciencia, y que rechazaba la Edad Media y la religión por ser símbolos de estancamiento y atraso. El hombre posmoderno no se define por nada en particular. Ésta es la era en donde todo se vale, y de ahí que todo sea relativo» (http://sepiensa.org.mx/contenidos/2006/l_posmo/posmo_2.htm, 2009).

La época postmoderna se caracteriza particularmente por la diferencia, culturas diferentes, múltiples identidades con sendas realidades, distintas formas de ver y pensar al otro, al mundo.

Todo es relativo, no existe una realidad, una cultura o una verdad; las fronteras de alguna manera se desdibujan gracias a los medios de comunicación que muestran las distintas realidades y construyen otras tantas.

Para Mafessoli, la posmodernidad «...implica una nueva forma de estar con el otro, una nueva forma de sociabilizar a partir de la caída de los ideales de seguridad y bienestar democrático y progresivo que prometía la modernidad». Hoy en día, asistimos a la época en la que impera lo que el mismo Maffesoli llama las tribus o el surgimiento de una convivencia con base en resaltar las pequeñas diferencias que nos vuelven adeptos a un cierto grupo ideológico y estético, y así, ganar una identidad que haga frente a la homogenización de los gustos y el pensamiento, la cuál por su parte, surge del discurso de los mercados y la cultura mediática que se establece como la cultura universal

(Larrauri, 2007): (http://revistacomunicologia.org/index.php?option=com_content&task=view&id=195&Itemid=92).

Para Gutiérrez (2009), la posmodernidad puede ser «...vista principalmente como el fruto de la sensibilización y tolerancia hacia la diferencia y la diversidad de alternativas en los tiempos contemporáneos», pero también como el «...fracaso del proyecto de un mundo que pretendía ho-

mogeneizar lo diverso fundando su actuar sobre la capacidad que la razón tuviese para controlar el advenimiento de la sociedad diversa y plural»:

(<http://www.cmq.edu.mx/docinvest/document/DI124421.pdf>, 2009).

En palabras de Lyotard la posmodernidad es...un estado crítico de los valores culturales, sociales y económicos de las sociedades occidentales, ante el desencanto y la pérdida de fe en las «grandes ficciones» modernas: la verdad absoluta, la razón como guía de la voluntad humana, el sentido de progreso en la historia y de la misma como versión más o menos objetiva de los hechos (Lyotard, citado por Gómez Borja en:

http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_antteriores01/004/G%F3mez%20Saulo%20Manuel%204.pdf).

La sociedad postmoderna no conoce límites; lo único importante es el «yo», el individualismo exacerbado. El proceso de personalización llevado al límite. Lypovetsky plasma en sus ensayos la realidad cotidiana con tal precisión como el título que les ha dado: la era del vacío.

Debe ser posible revertir ese vacío que inunda a la humanidad y que parece aumentar cada vez más; el cómo es la gran incógnita y el por qué es claro: una humanidad vacía no puede avanzar, ni crear, ni crecer, ni ser feliz, ni continuar con la humanidad como se conoce hasta hoy. ¿Es posible que la Universidad sea la respuesta?

La Universidad en la posmodernidad

En la época moderna, «...sólo quien se guiaba por la razón lograba convertirse en un miembro de la sociedad libre, respetado y exitoso; a nivel social, se sostenía que el conocimiento y la racionalidad promovidos por la educación escolar conducían a la mejor manera de vivir en convivencia, transformando la sociedad y facilitando la emancipación y el bienestar gene-

realizado a través de una distribución equitativa de la renta» (Mello, citado por Borja en:

http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_anteriores01/004/G%F3mez%20Saulo%20Manuel%204.pdf).

Sin embargo, el sólo uso de la razón no trajo libertad, emancipación y progreso a todos los hombres. Por citar sólo un caso «Los acontecimientos del 11 de septiembre del 2001, son una prueba igualmente que la razón no prima en los sujetos sociales, sino que es más bien utilizada para generar discursos de legitimación que resquebrajan el sueño universal de la libertad humana». Gutiérrez en: <http://www.cmq.edu.mx/docinvest/document/DI124421.pdf>.

Pero, aún cuando la razón por sí misma no siempre busca el bienestar humano, ¿significa esto que debemos dejar a un lado la razón? ¿Acaso algo que diferencia al homo sapiens del resto de los animales no es la razón? ¿Cómo puede la Universidad generar y compartir conocimiento sin el uso de la razón?

Hasta lo hoy conocido, por medio de la razón hombres y mujeres han aprendido de su entorno, de su experiencia, de sus semejantes y, con ello, han construido grandes civilizaciones, pero los sinsabores de la historia de la humanidad no han sido resultado *per se* del uso de la razón; hombres y mujeres no actúan exclusivamente bajo el uso de la razón; la naturaleza humana es multidimensional de acuerdo con el paradigma de la complejidad.

Tradicionalmente la universidad ha tratado de dar respuesta a los reclamos sociales: formar ciudadanos, legitimar conocimientos, formar los profesionales que el mercado necesita, en fin, lo que las distintas épocas han demandado, sin embargo, independientemente del nombre que más nos

plazca para este momento histórico, la universidad debiera ser el espacio que contribuya a construir la era posmoderna – o un mejor término- rescatando la esencia del ser humano en toda su plenitud; con una razón que se abre a las infinitas posibilidades de conocimiento y métodos para obtenerlo y compartirlo pero no como una mercancía, sino con el gozo del descubrimiento, del logro.

Así, la educación universitaria debe plantearse «...—como lugar de discusión y esclarecimiento de la realidad, instancia pensante y transformadora de la sociedad—, ante esta “nueva forma de estar en el mundo» que dicta la posmodernidad». Vattimo, citado por Borja en:

http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_anteriores01/004/G%F3mez%20Saulo%20Mael%204.pdf

La Universidad Autónoma de Nayarit es joven aún y, aventurándonos a considerar como una característica de la sociedad posmoderna, la valoración de la experiencia entendida como aprendizaje de las vivencias y el conocimiento vía la razón, independientemente de la obtenida por el paso de los años, cabe desear que la conjunción de los y las jóvenes y no tan jóvenes que confluyen en nuestra UAN, sean los pioneros en formar esa Universidad que colabore para que la sociedad próxima se integre por seres humanos que viven en un mundo sustentable en todos los sentidos.

Enorme reto indiscutiblemente, pero inevitable, de lo contrario la Universidad podría desaparecer: la tecnología acerca de alguna forma el conocimiento, el sujeto motivado puede construirlo, otras instituciones pueden validar el conocimiento, la misma tecnología puede facilitar la certificación, empero, si lo deseable es una Universidad que forme personas que analicen, reflexionen, propongan, transformen la realidad, contribuyan a la construcción de una mejor sociedad, se genera la duda sobre la posibilidad de lograrlo únicamente mediante la tecnología.

La propuesta de Lanz y Fergusson puede ser un buen comienzo; es necesario cambiar los modos de pensar que conducirán a un actuar diferente y a partir de ahí, repensar la Universidad Autónoma de Nayarit y a sus universitarios para que el actuar cotidiano de cada uno de los involucrados, colabore con la formación de esa Universidad y universitarios; formar parte de la comunidad universitaria, es asumir ese compromiso.

Bibliografía

Gómez Borja, Saulo Manuel. (1994). «Posmodernidad y educación superior». *Sinéctica* 4, Ene.-Jun./1994. Disponible en:

http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_anteriores01/004/G%F3mez%20Saulo%20Manuel%204.pdf

González Cuevas, Oscar M. (2009). «El concepto de Universidad». Disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res102/txt3.htm

Gutiérrez Martínez, Daniel. (2009). «La posmodernidad de Lyotard explicada a los posmodernos». Publicación de El Colegio Mexiquense. Disponible en:

<http://www.cmq.edu.mx/docinvest/document/DI124421.pdf>

Lanz, Rigoberto y Fergusson, Alex. (2005). «La reforma universitaria en el contexto de la mundialización del conocimiento (Documento rector)». Observatorio Internacional de Reformas Universitarias.

Larrauri, G. (2007). Reseña del libro *Posmodernidad*. Texto publicado en la *Revista Comunicología@: indicios y conjeturas*, Publicación Electrónica del Departamento de Comunicación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, Primera Época, número 8, Otoño 2007, disponible en:

http://revistacomunicologia.org/index.php?option=com_content&task=view&id=195&Itemid=92

Lypovetsky, Gilles. (1986). *La era del vacío*. Ensayo sobre el individualismo contemporáneo. Barcelona. Editorial Anagrama.

Malagón Plata, Luis Alberto (2005, marzo 25). «Cambios y conflictos en los discursos político-pedagógicos sobre la universidad». *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 13(22). Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n22/>.

Suárez Zozaya, Ma. Herlinda y Pérez Islas, José Antonio. (2008). *Jóvenes universitarios en Latinoamérica hoy*. México. Editorial Porrúa.

Libertad de cátedra y reforma universitaria

Adolfo Javier Romero Garibay

Introducción

Abordar el concepto y práctica de la libertad de cátedra y de la libertad académica en la vida universitaria, es un proceso que implica una revisión de las ideas y de sus aplicaciones en la vida real.

La libertad es uno de los derechos naturales de todo ser humano, la Organización de las Naciones Unidas, anota en el preámbulo de la Declaración de los Derechos Humanos lo siguiente:

Si se considera que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana y anota en los artículos 18 y 19 de la misma:

Artículo 18

Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.

Artículo 19

Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

El concepto libertad de cátedra en México ha sido motivo de luchas desde el siglo XIX entre los defensores de las corrientes ideológicas de la derecha y quienes desde la ideología liberal de la primera Reforma, hasta nuestros días pasando por los episodios de disputas entre Antonio Caso y Vicente Lombardo Toledano, quienes en las postrimerías del movimiento armado de la Revolución Mexicana, buscaban que las Instituciones de Educación Superior, como la Universidad Nacional de México y el Instituto Politécnico Nacional sirvieran para el desarrollo independiente de la nación mexicana.

Recordemos que en septiembre de 1933, tuvo lugar en la Ciudad de México, el Primer Congreso de Universitarios Mexicanos, con participación de estudiantes, profesores y funcionarios. En él se propuso y aceptó al materialismo histórico como guía ideológica de la educación media y superior. Esta resolución fue impugnada por Antonio Caso y apoyada por Vicente Lombardo Toledano, lo que dio inicio a una célebre disputa entre el gran filósofo y su alguna vez discípulo.

Antonio Caso, se opuso a la adopción del materialismo histórico como la única doctrina que orientara las funciones educativas universitarias, alegando que era una tesis falsa, defendió la libertad de cátedra y, rechazó que en las universidades se adoptara oficialmente algún credo.

Por su parte, Lombardo Toledano afirmó que era necesario un mayor compromiso social de la Universidad con los sectores marginados de la sociedad, y esta posición sólo sería llevada a cabo de manera eficaz, si se reformaba de raíz la orientación de la educación que se brindaba en la institución. En otras palabras, la UNAM debería ser uno de los pilares en los cuales descansara una acción gubernamental solidaria con los más desposeídos:

En respuesta, Caso, remata su postura al especificar el papel que debe desempeñar la libertad de cátedra como el sustento de la libertad de elección de los universitarios en formación:

«La libertad es inherente a la cátedra, no debiendo tener más límite el profesor que la obediencia que le impongan las leyes. Es preferible un profesor sabio partidario de una doctrina que no se sustente por los alumnos, que un profesor adocenado que sólo explique una tesis de acuerdo con nosotros porque el primero hace un servicio a la cultura, en tanto que el segundo no hace ningún servicio a nadie».

En respuesta a la afirmación, sostenida por Caso, de que la Universidad debería mantener una posición neutral ante las diversas ideologías que se enfrentan en el ámbito social, Lombardo aseguró que esta aseveración implicaba en sí misma, una postura política e ideológica determinada.

La Universidad ganó el debate pero perdió el apoyo del gobierno de la República. A consecuencia de ello:

-
1. Perdía el carácter de Nacional
 2. Conservaba el gobierno de estudiantes y profesores en las academias y en el consejo universitario
 3. Recibía un patrimonio constituido por los edificios, muebles, equipo y útiles que ya poseía, dividendos, intereses, etc., y de un fondo de 10 millones de pesos.
 4. El gobierno no daría un peso más a la Universidad.

La victoria, sin embargo, tendría un enorme costo, como la Universidad se desatendía del papel que el Gobierno le tenía encomendado, no disfrutaría de su apoyo económico y sería relegada por varios años de los recursos estatales. La nueva Ley Orgánica auspiciada por el secretario de Educación Pública, Narciso Bassols, otorgaba a la Universidad, en efecto, la autonomía plena, pero el gobierno se desentendía por completo de apoyar económicamente la educación superior capitalina. Esto significó un congelamiento en las relaciones Estado-Universidad que habría de durar hasta el gobierno de Ávila Camacho, con las consecuencias negativas para el desarrollo de la Universidad, de la educación y del país.

La lucha ideológica fortaleció el desarrollo de la educación superior en México. Durante este periodo se creó el Instituto Politécnico Nacional que junto con la Universidad Nacional Autónoma de México conforman la base de la educación superior pública en México que formó los cuadros profesionales del México moderno.

Sin embargo, quedó de manifiesto, también, que los intereses del gobierno y su orientación ideológica significaban un problema para la Universidad Pública si esta no alineaba su ideología y desempeño a los intereses del poder político.

La libertad en la Cátedra en la Docencia Universitaria se sustenta en la más amplia garantía individual de la Constitución que dice: «La

manifestación de las ideas no debe ser objeto de ninguna sanción judicial ni administrativa, sólo en el caso de un ataque a la moral, a derechos de terceros, que provoque delito, o perturbe el orden público; el derecho a la información es garantizado por el Estado» (Artículo 6). La libertad de cátedra está comprendida en un concepto mayor que es la libertad académica. Contiene la libertad de enseñar y la libertad de investigar.

En 1969 nace la Universidad de Nayarit, durante la gestión del Gobernador del estado Dr. Julián Gascón Mercado. En 1975 durante el gobierno del Lic. Roberto Gómez Reyes se decreta la Autonomía Universitaria, dotando a sus Órganos de Gobierno de la capacidad para darse la estructura, gobierno, atribuciones, facultades y todo aquello que se estimara necesario para su desarrollo institucional.

En 1985 se decreta la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Nayarit, que durante dieciocho años contribuyó a dirigir y regular la vida universitaria.

¿Por qué abordar el tema de la Libertad de Cátedra en la Reforma? ¿Qué es y cuáles son sus alcances?

El sustrato de la Universidad es la libre discusión de las ideas en busca de la verdad, de la creación del conocimiento y del desarrollo del pensamiento humano, que ha de ser puesto al servicio del hombre para lograr estadios de desarrollo y bienestar social para todos.

En la Universidad Nayarita en estos 40 años, hemos realizado nuestro trabajo educativo de acuerdo a diferentes visiones de enseñanza y aprendizaje con diferentes modelos educativos, tradicionales, modulares, sustentados en diferentes teorías del aprendizaje, orientadas fundamentalmente con una filosofía de reivindicación y movilidad social de las clases populares en su lucha por mejorar sus condiciones sociales y personales.

La Universidad ha sufrido en su interior las contradicciones que la sociedad presenta ordinariamente. Las luchas reivindicatorias de los trabajadores manuales, administrativos y docentes, al interior de la misma, han sido el ejemplo histórico que hemos heredado a la sociedad, aún cuando, en su tiempo haya sido severamente cuestionada por el gobierno y algunos núcleos sociales que vieron amenazada la posibilidad de que sus hijos pudieran cursar una carrera profesional por culpa de los «revoltosos o paristas» quienes legítimamente buscaron reivindicar sus derechos constitucionales.

En un contexto como el nuestro, dinámico, cambiante, dialéctico, la Libertad de Cátedra y la Libertad Académica han sido herramientas filosófico-didácticas invaluable para cumplir con las funciones sustantivas de la Universidad.

Los docentes hemos ejercido este derecho en formas muy variadas, a partir del entendimiento y de la dimensión del compromiso real que cada uno le damos en el impacto que tiene en el proceso educativo.

En mi opinión el ejercicio de la libertad de cátedra exige al docente universitario dos premisas:

1. Una sólida preparación académica en el campo del conocimiento que es su responsabilidad docente y,
2. Una definición ideológica comprometida con el proyecto de la Universidad.

En estos 40 años de Universidad, los ingresos y promociones de los maestros han sido en formas variadas que no necesariamente cumplen con los exámenes de ingreso por oposición estipulados en los contratos colectivos de trabajo y en la Reglamentación Universitaria, de tal forma que la evaluación de la preparación académica ha sido respaldada por los títulos

universitarios exigidos por la autoridad universitaria; sin embargo, la capacitación para ejercer la función docente a partir de las teorías didácticas y pedagógicas y para introyectar la filosofía institucional en la función docente ha sido trabajada de manera empírica y no sistematizada y es uno de los retos que debemos de resolver en el futuro inmediato.

Por otra parte, para el desarrollo de la libertad de cátedra es necesario que la Universidad organice sus estructuras de gobierno y de sus áreas operativas de desarrollo académico institucional con apego a la normatividad.

Actualmente con la Reforma se empieza a regular la actividad docente, sin embargo, no existe un proceso de inducción al puesto docente y menos aún, un proceso de capacitación docente relacionado con la libertad de cátedra, sus beneficios e implicaciones y sobre todo con el impacto que a través de ella se busca en la formación del pensamiento universal de los estudiantes de educación media superior, superior y de posgrado a través del ejercicio de la docencia.

Hemos dado por hecho, que ser profesionista es suficiente para ser docente universitario. La mayor parte de los profesores universitarios hemos trabajado la docencia en las aulas universitarias ejerciendo la libertad de cátedra y académica durante estos cuarenta años como producto de las libertades formales que nosotros mismos hemos aprendido en las universidades mexicanas donde nos hemos formado, mismas que a partir del movimiento social de 1968 –sobre todo la universidad pública–, ha servido como espacio de análisis y de lucha popular ante las inequidades del poder político, económico, de la marginación y exclusión social que los gobiernos han generado con el modelo de desarrollo que han implantado en nuestro país.

Los y las profesionistas de las diferentes disciplinas, egresados de las universidades, en los años ochentas, encontramos en las Universi-

dades como la de Nayarit la posibilidad de desarrollo personal y profesional como docentes, ante la necesidad de cubrir una oferta de trabajo urgente en donde el título universitario era suficiente debido a la escasa oferta de maestros preparados y con experiencia, para asumir dichos puestos de trabajo, a partir de la expansión de las instituciones de educación superior generada por los gobiernos de la Revolución Mexicana en los últimos 20 años del siglo XX, ante la necesidad de estos, de legitimarse socialmente después del movimiento estudiantil de 1968.

El nacimiento y organización de las escuelas superiores en los primeros años de la Universidad de Nayarit cumple la misión social de preparar a los estudiantes nayaritas y evitar que estos migren a otros estados y universidades para hacer estudios profesionales de licenciatura y de posgrado, la filosofía de ser una universidad popular se cumple a cabalidad.

La siguiente etapa es la de incorporar en este nuevo siglo la capacidad de autoformación y autoestudio para la vida personal y profesional, a partir de la necesidad de incorporar las nuevas tecnologías de la información, de la comunicación y de la transformación en los procesos educativos universitarios, para facilitar la incorporación laboral de los egresados en un mundo globalizado de alto nivel de competencia, al cual México se ha incorporado como miembro de la OCDE y con los compromisos adquiridos con el mundo a través de la firma de 37 tratados de libre comercio, siendo el más importante con EE.UU. y Canadá a través del Tratado de Libre Comercio de América del Norte.

En este contexto, la educación superior redefine su política presupuestaria dirigida a la búsqueda de la modernización. La SEP y ANUIES acuerdan nuevos criterios de funcionamiento de universidades públicas (norma 1210.5 del TLCN) en donde la evaluación permanente de los logros, los impactos, la eficiencia y la eficacia de las Instituciones de Educación Superior (IES) son primordiales.

A la par se planteó como necesaria la diversificación de fuentes de financiamiento y la reestructuración de las grandes universidades en pequeños y eficientes núcleos universitarios, los financiamientos se empezaron a entregar con base en resultados, consecuentemente se desarrolló el mecanismo de regulación de la educación superior a través de los procesos de evaluación, acreditación y certificación propuestos por la UNESCO y la OCDE, la certificación de competencias profesionales se enmarca en el discurso de los principios de la calidad.

Los contextos universitarios nacionales y estatales recibieron los impactos de lo acontecido en el país, el corporativismo sindical y estudiantil encontraron nuevas formas de expresión al interior de nuestra institución.

El ejercicio de la libertad de cátedra en el trabajo docente, plasmado legalmente como derecho del docente universitario, ha permitido la transmisión del conocimiento y las ideas, sin más límites que las que el propio docente imponía, en ocasiones en forma benéfica y en ocasiones con menoscabo de los programas de enseñanza y del conocimiento que debiera aprenderse de acuerdo al plan de estudios. La libertad de cátedra es un argumento de defensa infalible para todos, para los que llevaban el conocimiento más allá de los programas oficiales y para los que escudados en ella incumplían sus compromisos laborales y enmascaraban su falta de preparación académica para el ejercicio docente que se les contrataba.

Durante los últimos 20 años tener título universitario no ha possibilitado el acceso a mejores formas de vida. La apertura de nuevas Instituciones de Educación Superior públicas y privadas ha permitido ofertar educación superior a la población creciente que lo demanda, sin embargo el mercado de trabajo no ha crecido en la misma proporción, de tal suerte que ser universitario actualmente no garantiza el acceso al trabajo bien remunerado. La complejidad de los sistemas productivos hace necesario niveles de

formación científica y tecnológica más complejos como son las maestrías y los doctorados. Así pues, el progreso esperado para la población mexicana no se ha producido, debido a que la riqueza generada por el país ha sido repartida de manera inequitativa entre los mexicanos y entre las instituciones de la República.

A partir de la década de los ochenta, nuestro país en respuesta a los condicionamientos de los organismos financieros internacionales formula y aplica una política de restricciones presupuestarias que impacta en diversos rubros sustanciales como los gastos en salud y educación.

Como resultado de lo anterior, los niveles de deterioro social, ha menoscabado la confianza popular en el gobierno federal y en los gobiernos estatales y municipales, los altos índices de corrupción social, económica y política del Estado mexicano, de sus gobiernos y sus instituciones, generó en los últimos 20 años que más de 20 millones de mexicanos empobrecieran, todo esto y más propició la participación ciudadana en los asuntos del Estado, produciéndose los cambios que condicionaron una transición democrática, que en el año 2000 propicia un cambio en el Gobierno presidencial, con un partido diferente al PRI quien gobernó en los 70 últimos años del siglo pasado.

El PAN como gobierno nacional continua con el modelo de desarrollo neoliberal y en cumplimiento del Tratado de Libre Comercio de Norteamérica, se inicia un cambio en las formas del modelo de desarrollo y su exigencia a las universidades públicas, a las cuales se les asignan nuevas tareas orientadas a la mejora continua, la eficiencia, la productividad, con nuevas formas de administración y de asignación de los recursos económicos en donde la transparencia en el manejo de los mismos es una nueva obligación junto con la rendición de cuentas.

En este contexto de transición democrática nacional y estatal, y sin alternativas de subsistencia si no se cumple con las exigencias del Estado

mexicano, la Universidad de Nayarit inicia el proceso de Reforma Universitaria y con ella el impacto que el nuevo modelo educativo, flexible y dinámico impondrá al proceso educativo y la adecuación que el profesor deberá realizar en los próximos años en su práctica docente porque en el nuevo modelo el centro del aprendizaje es el estudiante y no en el docente y su cátedra.

La Libertad de Cátedra cobra especial relevancia en la actual coyuntura en donde nuestra universidad debe asimilar con ventaja estos cambios que en lo particular nos impactan. Por un lado debe seguir siendo una Universidad Popular que responda a las necesidades de la sociedad nayarita como opción de mejora social y personal a través del proceso educativo y por otro lado debe otorgar una formación profesional altamente competitiva que le permita a los egresados su inserción en el mercado laboral globalizado

Nunca como hoy el precepto «Por lo Nuestro a lo Universal» tiene tanta trascendencia en el rumbo que hemos de dar a la Universidad.

¿Como insertar nuestro conocimiento, nuestra cultura, nuestros valores en el mundo del conocimiento global?

¿Qué decisiones debemos tomar para modernizar a la Universidad, en el marco de la mundialización y podamos conservar el compromiso social en los estudiantes que se formen en las aulas?

¿Cómo conciliar en la Universidad el aprendizaje del conocimiento universal defendido por Antonio Caso con la necesidad de fomentar el compromiso de los universitarios para poner el conocimiento al servicio de todos los hombres y no de unos cuantos como exigía Vicente Lombardo Toledano?

¿Como vamos a realizar nuestra práctica docente en el nuevo modelo educativo basado en Competencias Profesionales Integradas?

A partir de la gestión Rectoral de Francisco Javier Castellón Fonseca, se inicia un proceso de revisión general y análisis del modelo académico y administrativo para incorporar las necesidades y expectativas de los estudiantes nayaritas y sus familias, de la sociedad en su conjunto, para adecuar los programas de estudio a las nuevas formas de gestión y construcción del conocimiento, y permitir que el docente transforme su práctica hacia modelos flexibles que permitan al estudiante asumir la responsabilidad de construir su aprendizaje basado en un modelo dinámico con apoyo de las nuevas tecnologías de la información, en un marco plural, de equidad y democracia que garantice la transparencia en la gestión académica y administrativa.

La ley Orgánica de 1985 ya no respondía a las necesidades modernizadoras de la Universidad, las principales insuficiencias identificadas se relacionan con:

1) La carencia de un modelo normativo que impulse y confiera prioridad y flexibilidad al desarrollo académico y la investigación, asimismo a las demás funciones sustantivas de la universidad.

2) Un sólo órgano colegiado dicta resoluciones de naturaleza administrativa, política y académica.

3) Carencia de medios de control para vigilar y fiscalizar las funciones administrativas centralizadas, de las escuelas y facultades, así como para institucionalizar un sistema de rendición de cuentas del ejercicio de los recursos universitarios.

4) Se presentan altos índices de improvisación, sujetos a prácticas y costumbres para la elaboración y puesta en vigor de los reglamentos universitarios que se alejan de la normatividad y fomentan las prácticas indebidas, el corporativismo sindical y estudiantil y la corrupción de los procesos universitarios.

5) La contratación del personal académico se realiza al margen de la legislación universitaria y los docentes no presentamos examen de oposición para ser seleccionados, como esta normado.

Los impactos que tales irregularidades en la vida universitaria, se traducen en falta de certeza jurídica, en continuos conflictos de interpretación, en invasión de competencias por ausencia o confusión de facultades expresas.

En Febrero del 2002, la Asamblea del Consejo General Universitario aprueba el «Documento Rector de la Reforma Académica de la Universidad Autónoma de Nayarit» y quedan establecidos los lineamientos básicos de los nuevos planes y programas de estudio más flexibles con posibilidades concretas de movilidad de profesores y estudiantes en las áreas académicas y la creación de nuevos órganos de gestión y de gobierno como los Consejos Académicos de Área, los Comités de Programa y los Cuerpos Académicos, en este tiempo todavía no aparecían las Academias como Órganos de Gestión Docente.

La nueva ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Nayarit, esta fundamentada en al Art. 3° Constitucional Fracción VII....realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura.....respetando la libertad de Cátedra e Investigación y de libre examen de las ideas....., además se fundamenta en la Ley de Educación del estado de Nayarit que en su Artículo Segundo remite que se ajustará a lo establecido en el tercero Constitucional de la República Mexicana.

La ley Orgánica de la Reforma del 2003 crea el Consejo Coordinador Académico, y nuevos órganos de gestión académica como los Cuerpos Académicos y las Academias.

El Consejo Coordinador Académico constituye un enlace entre los órganos de gestión académica y los órganos superiores de gobierno de la Universidad, y presentan dictamen ante el Consejo General universitario.

Los órganos de gestión académica se organizan en cuatro secciones:

1. El Consejo de Área Académicas,
2. El Consejo de Programa Académico
3. El Coordinador de Área Académica y,
4. El coordinador de Programa Académico.

Separar los órganos de gobierno de los órganos de gestión académica, ha sido una ganancia fundamental en el quehacer universitario, ya que el trabajo de gestión política para ocupar los puestos de elección directiva, implica compromisos de los elegidos para con sus bases de apoyo, lo que puede propiciar compromisos de índole académico que desvirtúan la esencia de la Universidad en el cumplimiento de sus actividades sustantivas.

Es en el Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Nayarit, donde se definen las funciones que deben de cumplir los profesores en el marco del Nuevo Modelo Académico asumido por la Universidad.

En el Capítulo II, de la Sección I, de las Funciones Académicas, de las actividades de Docencia, se identifican 18 actividades, dentro de las cuales se encuentran la planeación y conducción del grupo de aprendizaje, ser tutor y asesor académico, evaluar el aprendizaje de los alumnos, participar en Academias, Cuerpos Académicos, dirigir tesis, elaborar y publicar material didáctico, participar en programas de intercambio docente, participar en programas y proyectos de planes de estudio, servicio social, y prácticas profesionales entre otras.

En la sección II de las Actividades de Investigación, como parte de sus funciones realizarán diez actividades, dentro de las cuales destacan planear, evaluar, participar, gestionar y desarrollar proyectos de investigación, promover la integración de los alumnos en dichos proyectos, publicar y difundir los avances y resultados de la investigación.

En la Sección III de las funciones de extensión de la cultura y los servicios, se identifican ocho actividades dentro de las cuales están, participar en proyectos de extensión universitaria, divulgar sus resultados, promover actividades deportivas y recreativas, artísticas y culturales.

En el Capítulo III, de los Derechos y Obligaciones, en el artículo 49 se anotan siete derechos, de los cuales el primero es: **Realizar sus actividades académicas de acuerdo con los principios de libertad de cátedra, investigación, libre examen y discusión de las ideas.**

En el Capítulo 50, de las obligaciones, se identifican nueve, dentro de las cuales se anota... evitar la realización de actos que impidan el desarrollo de las actividades de la Universidad.

Los nuevos escenarios del desempeño docente identificados y exigidos son cuatro:

El profesor y su desempeño áulico, en donde las principales funciones son el ser facilitador de aprendizaje, tutor y asesor del proceso académico del estudiante, planificador, evaluador y actualizador de sus programas de estudio al interior de las academias en trabajo colegiado con sus pares académicos.

El profesor investigador que tiene que participar en proyectos de investigación formal y que además incorpora a los estudiantes en dichos

proyectos, facilita el acercamiento a la gestión del conocimiento para fomentar en el estudiante el gusto por la investigación.

El profesor que vincule al estudiante con la empresa productiva, social o de servicios, que difunda el conocimiento científico y desarrolle la cultura.

El profesor que mantenga vivo el espíritu de la libertad académica, de la libertad de expresión y discusión de las ideas en el campo de la filosofía, de la ciencia, las artes, la cultura y las letras.

La Preparación académica e ideológica del docente será el eje de su desempeño en estos escenarios, con la ventaja de ser evidenciada y mejorada en forma permanente y será garantía de calidad para su ejercicio académico, lo que fortalecerá la libertad de cátedra.

El desempeño docente ahora está enmarcado en un sistema de evaluación institucional que mide sus actividades en estos nuevos escenarios, lo que no sabemos es qué pasará con la libertad de cátedra, necesariamente se verá impactada por las nuevas exigencias del modelo académico, las evidencias encontradas hasta ahora suponen que una de las ventajas secundarias, producto de las nuevas exigencias hacia el profesorado universitario, tendría como implicación el fortalecimiento de la libertad académica y de la libertad de cátedra.

Una de las modificaciones de la política salarial hacia el docente universitario ha sido la de la remuneración ligada al desempeño docente, los programas de estímulo al desempeño docente, becas PROMEP, la incorporación de los Investigadores al Sistema Nacional de Investigadores SNI, lo cual implica mejora continua de la preparación académica del profesorado que participa en ellos y mejora continua en su desempeño laboral

La Universidad inició sus procesos de evaluación, de capacitación y mejora del profesorado en el 2001. Actualmente existe una diferencia significativa en la preparación académica del profesorado y su capacidad académica para cumplir con sus funciones sustantivas y adjetivas.

Es evidente que los maestros hemos respondido de diferentes formas ante la necesidad obligada del cambio de conducta expresada en una nueva actitud que demanda de los profesores el nuevo modelo académico.

Sin embargo, el compromiso que impone de manera tácita la Universidad al trabajador docente con relación a la libertad académica y la libertad de cátedra, aún no es conciente en las autoridades y en el propio docente como un eje articulador de la transformación del estudiante en su compromiso con su propia formación y con el compromiso social que la universidad le impone, para transformar su practica profesional en beneficio de los individuos de la sociedad.

El esfuerzo que hemos hecho los universitarios para mejorar la calidad del profesorado y consecuentemente la calidad del aprendizaje de los estudiantes en la universidad, ha sido impresionante en el corto tiempo.

Los apoyos gestionados por los docentes y las autoridades universitarias han permitido que actualmente el 42.8% de los profesores tengamos un posgrado universitario (véase el cuadro 1).

A mayor conocimiento, mayor liderazgo académico y mayor compromiso ideológico.

Predicar con el ejemplo fortalece nuestra imagen institucional ante la sociedad.

Cuadro 1
UAN: Nivel educativo y área de conocimiento del
personal de tiempo completo

Nivel educativo y Área del conocimiento	Docentes en Programa Educativo	Total de profesores de tiempo completo	% de PTC^a con Posgrado
Universidad	1,753	1,040	42.98
Licenciatura y posgrado	1,141	695	64.32
Ciencias básicas e ingenierías	90	53	39.62
Ciencias biológicas, agropecuarias y pesqueras	166	145	73.79
Ciencias de la salud	345	194	74.74
Ciencias económico administrativas	310	202	56.44
Ciencias sociales y humanidades	230	101	59.41

^a Profesores de Tiempo Completo.

Fuente: Dirección de Recursos Humanos, 2008.

Debemos seguir construyendo programas de formación y actualización docente que vincule las necesidades que nos impone el nuevo modelo educativo en el proceso de aprendizaje, tenemos que profesionalizar la docencia universitaria, flexibilizar los escenarios de construcción de aprendizajes, de tal suerte que podamos lograr una mejor vinculación con las empresas productivas y de servicios donde posteriormente los estudiantes realizarán sus prácticas profesionales, internados rotatorios de pregrado y servicio social (en caso de médicos y enfermeras).

Resulta inapropiado desde mi punto de vista, que los profesores universitarios no se desempeñen profesionalmente fuera de la universidad, porque eso los aleja de la realidad que impone el mercado desde el punto de vista laboral e ideológico, limita el desarrollo de la competencia profesional en el estudiante a partir de que los escenarios reales no son vividos por el profesor, no tienen significado personal, vivencial, por lo tanto están alejados de la realidad y aún cuando podemos trabajar con escenarios simulados, en cuanto dominen la técnica simulada deben aplicar la práctica en escenarios de la realidad, cuando los estudiantes están aún en la Universidad.

En el área de la salud, la propia estructura sanitaria del país y del estado permite la vinculación estrecha entre las unidades médicas y la Universidad de Nayarit, sin embargo, en otras áreas de la Universidad hace falta fortalecer dicha vinculación. En general en estos años ha existido desconfianza mutua entre la empresa pública y privada y los proyectos universitarios.

Además, el comportamiento de la matrícula en la Universidad, ha tenido un crecimiento ascendente y permanente, de tal manera que en estos cuarenta años, la capacidad institucional permite la aceptación de 23,532 estudiantes en todos los niveles. La sociedad mantiene su confianza en nuestra Institución para seguir formando a los jóvenes nayaritas (véase el cuadro 2).

Cuadro 2
UAN: Estudiantes por nivel educativo

Año escolar	Total	Nivel superior y posgrado*	Nivel medio superior y terminal*
69-70	2,486	353 (14.2%)	2,133 (85.8%)
79-80	11,454	3,788 (33.1%)	7,666 (66.9%)

89-90	14,484	4,937 (34.1%)	9,547 (65.9%)
98-99	21,448	9,006 (42.0%)	12,108 (56.5%)
2007-08	23,532	11,660* (49.1%)	11,872* (50.9%)

*Número y por ciento respecto al Total.

Fuente: UDI –UAN, junio de 2009

Fortalecer la libertad académica y la libertad de cátedra, es un compromiso que debemos reafirmar los universitarios permanentemente, la gestión y aprendizaje del conocimiento universal es un derecho y una obligación institucional, tenemos el compromiso ético de aportar soluciones a los problemas sociales que enfrentamos en forma cotidiana por lo que la vinculación estrecha con la sociedad es un reto que no debemos soslayar en el futuro inmediato.

Debemos investigar los impactos generados por la Reforma Académica en la formación técnico, científica y humanista de los profesores universitarios, así como el impacto del trabajo docente en los perfiles de egreso de los estudiantes egresados de la Universidad.

Ardua tarea para los próximos años en la Universidad para mejorar en forma continua y permanente la Calidad de los servicios educativos que ofertamos a la sociedad nayarita y del país.

Bibliografía

Lombardo Toledano, Vicente (1987). *Obra Educativa*. México, Tomo II, Col. Educadores Mexicanos, Coordinación de Humanidades, UNAM, IPN, 1987:399.

ONU. 2009. *Declaración de los Derechos Humanos*, [http://. www.cinu.org.mx/ onu/documentos/dudh.htm](http://www.cinu.org.mx/onu/documentos/dudh.htm)

Universidad Autónoma de Nayarit. *Anuario Estadístico 2008*. diciembre de 2008.

Universidad Autónoma de Nayarit. «Documento Rector de la Reforma Universitaria» junio del 2004.

Universidad Autónoma de Nayarit. *Ley Orgánica 2003*. junio 2003.

Universidad Autónoma de Nayarit. «Reglamento de Personal Académico», junio 2007.

EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR



***El bachillerato de nuestra universidad
de cara a la reforma integral de
la educación media superior.
Una mirada desde la Preparatoria No. 1***

Virginia Altamirano Siordia

*Libros, urnas de ideas;
libros, arcas de ensueño;
libros, flor de la vida
consciente, cofres místicos
que custodiáis el pensamiento humano.
Amado Nervo*

Introducción

Al hacer referencia de la Unidad Académica Preparatoria No. 1, es hacer remembranza de la misma historia Universitaria, ya que está inmersa en las raíces de nuestra Universidad; no sólo desde el momento de la construcción o concepción de los primeros edificios, sino de la misma identidad que nos caracteriza como universitarios.

Durante 40 años se han llevado a cabo cambios, desde la concepción de una Reforma a nivel Nacional en donde la preocupación es la calidad educativa de este nivel y la pertinencia de los planes de estudio, los cuales están en análisis profundo.

En este ensayo se realiza una breve remembranza desde el inicio del Bachillerato, las vicisitudes por las que ha transcurrido en el estado de Nayarit y cómo se inicia la construcción de la Preparatoria No. 1 y la repercusión favorable de la Reforma Integral de la Educación Media Superior.

En esta reforma, la formación de personas debe permitirles desarrollarse de manera satisfactoria, ya sea en sus estudios superiores o en el trabajo y, de manera más general, en la vida.

En esta misma línea, no se debe perder de vista el contexto social de la Educación Media Superior, de ella egresan individuos en edad de ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos, y como tales deben reunir, en adición a los conocimientos y habilidades que definirán su desarrollo personal, una serie de actitudes y valores que tengan un impacto positivo en su comunidad y en el país en su conjunto.

Antecedentes históricos

El bachillerato, como toda forma de cultura, surge en México condicionado por factores sociales, económicos, políticos e ideológicos. Aparece como elemento necesario y trascendente de la realidad educativa del país, desarrolló desde su inicio características propias y una potencialidad para generar nuevas instancias culturales, que nunca lo abandonarán a lo largo de su existencia.

En 1922, en el Primer Congreso de Escuelas Preparatorias de la República, se habla de la conveniencia de que el bachiller aprenda algún oficio en forma paralela a sus estudios.

Los antecedentes Jurídicos de la Universidad Nayarita inician en 1925, con la promulgación de los decretos 384, 385 y 419 por medio de los cuales los gobernadores Felipe C. Ríos y Ricardo Velarde constituyen las

escuelas Normal Mixta, de Jurisprudencia y Preparatoria del Estado con un Plan Integral, sin embargo la falta de recursos las hace desaparecer. En 1927 se promulga el Decreto 631 siendo Gobernador Francisco Ramírez Romano y se funda nuevamente la Escuela Preparatoria.

En el marco histórico, cuando nos referimos al origen de la Universidad Autónoma de Nayarit se realiza una conexión o un puente hacia el año 1930 donde se expide la *Ley de Fundación del Instituto del Estado y del Consejo Superior de Educación*, por el Gobernador Luis Castillo Ledón, primeros antecedentes de la Universidad Nayarita; en 1955 con el Decreto 3805, el Gobernador José Limón Guzmán incorpora al Instituto del Estado, la Escuela de Jurisprudencia.

En 1962 con el Gobernador Francisco García Montero, se promulga el Decreto 4466 que contiene la *Ley Orgánica del Instituto de Ciencias y Letras de Nayarit*, otorgándole personalidad jurídica como organismo público descentralizado, para impartir enseñanza preparatoria y profesional.

Era Gobernador Constitucional del Estado de Nayarit el Dr. Julián Gascón Mercado, en el periodo comprendido de 1964-1969, y contaba entre sus programas de gobierno la construcción de la Ciudad de la Cultura, en donde se asentarían, además de la Universidad, las escuelas que requiriera la Educación Superior del Estado, con la idea de albergar instalaciones correspondientes a la educación normal, incluidas la Escuela Normal Superior y la Escuela Normal Urbana; así como las escuelas primaria y secundaria donde los maestros tendrían que realizar sus prácticas.

Siete ejidatarios de los Ejidos El Molino y Los Fresnos, donaron sus parcelas para la Ciudad de la Cultura: Doña Ambrosia Aguayo, Doña Chabelita, Ángel Aguilar Becerra, Salvador Velázquez Saldaña, Filemón Sánchez, Pablo Robles y Rosendo Martínez.

El Congreso del Estado, promovió la realización del «Camino de plata». La idea era formar una línea de monedas a lo largo de la Avenida México, desde el Río Mololoa hasta la Ciudad de la Cultura. El profesor Antonio Camarena, quién era oficial mayor del Congreso, organizó este evento. Fue muy significativo que la sociedad se sumará a esta participación, los presidentes municipales de Tepic en el sexenio fueron el Ing. A. Orozco Ortega, 1964-1966 y Don Neófito Haro Carrillo, 1967-1969, quienes participaron entusiastas en apoyo a las obras de la futura Universidad Nayarita.



El proyecto de autonomía universitaria, se inicia en la sesión de Consejo General Universitario llevado a cabo el 14 de noviembre de 1975, en el cual se propone que se declare la autonomía, no sólo la económica sino la política, sin que dependa en lo sucesivo del poder público, para que pueda tener sus propias leyes de autogobierno.

El día 25 de diciembre de 1975, cuando era Gobernador del Estado, Roberto Gómez Reyes, se promulga el siguiente decreto:

«La Universidad de Nayarit, es una Institución Autónoma de interés y servicio público, descentralizada del Estado, con personalidad jurídica propia, con plena capacidad para autogobernarse, adquirir y administrar su patrimonio, estableciendo su estructura y las normas que deben regir sus fun-

ciones y sus relaciones, tanto internas como externas, sin otra limitación que la de no contravenir la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Constitución Política del Estado de Nayarit; destinada a cumplir en el campo de la educación media y superior con carácter popular y sentido nacional la formación de profesionistas, investigadores y profesores universitarios, útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas regionales y nacionales y de extender con la mayor amplitud posible, los beneficios de la cultura al pueblo trabajador».

Con esto se da un paso importante a la consolidación universitaria, no cristalizándose del todo la Autonomía. Diez años después en 1985 se decreta la Ley Orgánica de la Universidad de Nayarit, vigente hasta 2003 y es precisamente en este año cuando surge la Reforma de la Universidad Autónoma de Nayarit; el principal promotor fue el Rector de ese tiempo M. C. Francisco Castellón Fonseca.

Infraestructura de la preparatoria 1

Las construcciones parecen hablar de la humanidad, no existen huellas de la vida humana con tanta significación como la presencia de estas.



Inauguración de la Preparatoria No. 1 el 9 de septiembre de 1968, en el Laboratorio de Química, el Ing. Agustín Cortina explica al Dr. Gascón Mercado y al Rector I. Cuesta Barrios. Siguen el Lic. Gómez Reyes, el Lic. Rico, Arq. Caballero, Arq. Márquez Palenque y el Ing. Florencio Esquivel.

La Escuela Preparatoria 1 se ubicó fuera del área Universitaria dado el nivel de los jóvenes preparatorianos, diferente a quienes cursaban estudios profesionales (Caballero, 2003:22).

En el devenir histórico de nuestra Universidad la Escuela Preparatoria 1 inicia con el mismo edificio que ocupa actualmente. Los muros cuentan con 40 años de antigüedad.



La construcción de esta Preparatoria desde un inicio contó con edificios de dos pisos; y en cada piso cinco aulas, con un total de 10 aulas por edificio. Cuenta con el Edificio principal A, el edificio B, el edificio C, y el Edificio D y el área de los baños y regaderas; en el primero de los edificios, que corresponde al edificio A donde se encuentran tres aulas en la parte superior y tres laboratorios, el de Química, Física y Biología; en la planta

baja se ubicaron las oficinas administrativas que actualmente son: Dirección, Subdirección Administrativa, Servicios Escolares, Recursos Humanos, Subdirección de Evaluación y Planeación, Sala de Maestros y Servicios Médicos.

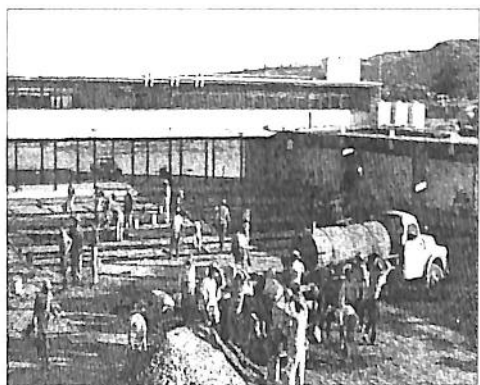


Año 1968



Año 1969

Edificio A, se encuentra a la entrada de la Preparatoria No.1



Año 1968



Año 1969

Explanada de la Preparatoria 1

En esta área se encuentra el mural más antiguo de la Universidad, pintado por el Guanajuatense José Luis Soto, el cual tiene un signi-

ficado especial; este mural estaba programado para ser pintado por Alfaro Siqueiros, el cuál no pudo cumplir la petición del Dr. Julián Gascón Mercado, por causas de fuerza mayor.

Este mural con nombre de "El Despertar" re significa nuestra Sociedad y Región Nayarita, sin desvincular el fin de la educación Universitaria. El significado es una imagen de un Quetzalcóatl incorporándose que representa a México. Al lado izquierdo se ve una época de obscuridad e ignorancia, donde hay tiranías y falsos ídolos y en ese brazo se encuentran una serie de instrumentos de la ciencia; en el lado derecho se encuentra una serie de edificios que hablan de la Universidad. La figura central es un hombre con un puño levantado que significa el golpe a la ignorancia y la tiranía, además toda una multitud que son las nuevas generaciones, las cuales van proyectadas a una zona de luz. Sugiere una dualidad en donde la sombra significa la ignorancia y la luz el conocimiento. En el fondo del mismo se ubican productos que se cultivan en la región como el maíz, tabaco, arroz entre otros, además de los principales relieves de la orografía Nayarita y los principales ríos.



Mural "El Despertar"

Ubicado en el interior de las Instalaciones de la
Unidad Académica Preparatoria 1 Dr. Julián Gascón Mercado.



En el transcurrir del tiempo la Preparatoria 1 ha tenido diversos cambios como la construcción de un nuevo edificio, el actual Director Leopoldo Pérez Cabello está realizando la labor de mantener las instalaciones lo más viables posible, el funcionamiento de los laboratorios, recuperar áreas de esparcimiento y deportivas, además de realizar cambios pertinentes según los Planes y Programas actuales.

La preparatoria obtiene un nombre

Entre los jóvenes estudiantes, surgió la idea de que la Preparatoria 1 debería tener un nombre y el comité estudiantil, se dio a la tarea de

convocar a todos los jefes de grupo de ambos turnos para consensar sobre él; llegándose a la conclusión de que a manera de reconocimiento a la gran obra que realizó el Dr. Julián Gascón Mercado, en el campo de la Educación, esta Unidad Académica a partir del 28 de Marzo del 2003, se llame «Preparatoria 1 Dr. Julián Gascón Mercado».

Planes y programas

En el año de 1969, al decretarse la Ley Orgánica de la Universidad de Nayarit Pedro López Díaz asume las funciones del Instituto de Ciencias y Letras del estado por lo que existe una generación de bachilleres que cursa un año en el Instituto y otro en las instalaciones de la Preparatoria No.1, los cuales egresan en el año de 1969:

Al inicio de los programas existió el bachillerato de dos años, a continuación se enlista las 21 materias que se cursaban en el año de 1969.

Primer año	Segundo año
Matemática Superior Curso Intensivo	Literatura Mexicana e Hispano Americana
Psicología	Historia de México y Nayarit
Introducción a la Filosofía	Economía Política
Ciencias Biológicas. Curso Intensivo	Lógica
Física	Ética
Sociología	Etimologías
Historia Universal	Física aplicada, ciencias Cosmográficas
Química. Curso Intensivo	Literatura Universal
Educación Estética	Dibujo: Geometría
Educación Física	Educación Física
Idioma: Ingles	

En el año de 1971 como respuesta a la política de Reforma Educativa, se realizan cambios en los planes y programas del bachillerato Universitario, así en los años de 1971- 1974, es cuando egresa la primera generación con tres años; con tronco común de dos años y propedéutico de un año que variaba según el bachillerato a cursar.

Primer semestre	Segundo semestre
Matemáticas I	Matemáticas II
Español	Ingles I
Física I	Física II
Química I	Química II
Biología I	Biología II
Psicología	Literatura Universal
Etimologías	Historia Universal
Educación Física I	Educación Física II
Orientación Educativa y Vocacional I	Orientación Educativa y Vocacional II
Tercer semestre	Cuarto semestre
Matemáticas III	Matemáticas IV
Ingles II	Ingles General III
Física III	Física IV
Química Orgánica I	Química Orgánica II
Biología III	Ciencias Biológicas
Lógica	Introducción a la Filosofía
Historia de México	Ética
Educación Física III	Orientación Vocacional II
Orientación vocacional I	=====

En el quinto y sexto semestre se cursaban las materias por bachillerato según se había decidido cursar:

Ejemplo del Bachillerato de Físico Matemático

Quinto semestre	Sexto semestre
Matemáticas Superiores I	Matemáticas Superiores II
Física Superior	Electrotecnia
Química Superior	Dibujo Técnico
Dibujo de Composición	Termotecnia
Cosmografía	

**Ejemplo del Bachillerato de Ciencias Económicas
Administrativas y Sociales**

Quinto semestre	Sexto semestre
Sociología I	Sociología II
Introducción a la Economía I	Introducción a la Economía II
Introducción al Derecho I	Introducción al Derecho II
Contabilidad I	Contabilidad II
Introducción al estudio de la Administración I	Introducción al estudio de la Administración II
Prácticas Comerciales I	Prácticas Comerciales II

Desde el año de 1983 hasta 1992 se llevó el siguiente Plan de Estudios:

Primer semestre	Segundo semestre
Matemáticas I	Matemáticas II
Física I	Física II
Química I	Química II

Metodología de la Ciencia I	Metodología de la Ciencia II
Etimología I	Etimologías II
Literatura I	Literatura II
Historia Universal	Historia de México
Lógica	Ética
Orientación Educativa I	Orientación Educativa II
Desarrollo de la Comunidad I	Desarrollo de la Comunidad II
Capacitación para el Trabajo I	Capacitación para el Trabajo II
Tercer semestre	Cuarto semestre
Matemáticas III	Matemáticas IV
Biología I	Biología II
Filosofía	Sociología
Psicología I	Psicología II
Estadística I	Estadística II
Problemas Econ. y Soc. de México	Economía
Literatura III	Literatura IV
Orientación Educativa III	Orientación Educativa IV
Desarrollo de la Comunidad III	Desarrollo de la Comunidad IV
Capacitación para el Trabajo III	Capacitación para el Trabajo IV

En el quinto y sexto semestre se cursaban las materias por bachillerato según se había decidido cursar:

El Plan de Estudios aprobado el 30 de julio de 1993, contaba con 78 asignaturas.

Primer semestre	Segundo semestre
Matemáticas I	Matemáticas II

Metodología de la Ciencias I	Metodología de la Ciencias II
Taller de Lectura y Redacción I	Taller de Lectura y Redacción II
Historia Universal	Historia Mundial del Siglo XX
Psicología I	Psicología II
Lógica	Ética
Ingles I	Ingles II
Computación I	Computación II
Orientación Educativa y Voc. I	Orientación Educativa y Voc. II
Apreciación y Expresión Artísticas I	Apreciación y Expresión Artísticas II
Educación Física I	Educación Física II
Tercer semestre	Cuarto semestre
Matemáticas III	Matemáticas IV
Física I	Física II
Química I	Química II
Biología I	Biología II
Literatura I	Literatura II
Filosofía	Derechos Humanos
Historia Social y Econ. de México	Ambiente y Sociedad
Ingles III	Ingles IV
Computación III	Computación IV
Orientación Educativa y Voc. III	Orientación Educativa y Voc. IV
Quinto semestre	Sexto semestre

En el quinto y sexto semestre se cursaban las materias por bachillerato según se había decidido cursar.

En el año 2003 se lleva a cabo un proceso de Reforma, la cual en el caso del Nivel Medio Superior, no sólo implicó el cambio de asignaturas, sino todo un proceso de Reforma del pensamiento de los actores involucrados, la cual no se ha cristalizado del todo por faltar más capacitación e información de cómo llevarla a cabo, pero ya en el año del 2008 se inicia a Nivel Nacional toda una Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), la cual tiene como objetivo principal, el dar certidumbre a este nivel en todos los subsistemas existentes, crear un Marco Curricular Común en donde el bachiller encuentre la flexibilidad y movilidad entre los diversos subsistemas existentes.

En el caso del bachillerato de nuestra Universidad se cuenta con:

- **El componente básico:** orientado a lograr una formación humanística, científica y tecnológica avanzada, que desarrolle las capacidades de elucidar y resolver problemas, de expresarse, de participar en actividades colectivas y de aprender a lo largo de la vida.
- **El componente propedéutico** está dirigido a lograr los aprendizajes necesarios para acceder en su caso, al nivel superior.
- **El componente de formación para el trabajo** es acorde con la dinámica de los sectores productivos, orientado a la inserción en el mundo del trabajo y que tenga en cuenta el enfoque de las competencias laboral.

Tronco básico:

Primer semestre

Asignatura	Horas
Matemática I	5 horas
Taller de Lectura y Redacción I	4 horas
Historia Universal Contemporánea	3 horas

Lógica	3 horas
Ética y Valores I	3 horas
Informática I	3 horas
Inglés I	2 horas
Formación para el Trabajo. Modulo I	5 horas
Actividades Complementarias	3 horas
Total	31 horas

En Actividades Complementarias se encuentran Actividades Deportivas, Orientación Vocacional y Actividades Artísticas, con una hora a la semana cada una.

Segundo semestre

Asignatura	Horas
Matemática II	5 horas
Taller de Lectura y Redacción II	4 horas
Filosofía	3 horas
Historia de México	3 horas
Ética y Valores II	3 horas
Informática II	3 horas
Inglés II	2 horas
Formación para el Trabajo. Modulo II	5 horas
Actividades Complementarias	3 horas
Total	31 horas

En Actividades Complementarias se encuentran Actividades Deportivas II, Orientación Vocacional II y Actividades Artísticas II, con una hora a la semana cada una.

Tercer semestre

Asignatura	Horas
Matemática III	5 horas
Literatura I	3 horas
Química I	5 horas
Física I	5 horas
Biología I	5 horas
Inglés III	2 horas
Formación para el Trabajo. Modulo III	5 horas
Actividades Complementarias	2 horas
Total	32 horas

Cuarto semestre

Asignatura	Horas
Matemática IV	5 horas
Literatura II	3 horas
Química II	5 horas
Física II	5 horas
Biología II	5 horas
Inglés IV	2 horas

Formación para el Trabajo. Modulo IV	5 horas
Actividades Complementarias	2 horas
Total	32 horas

El Quinto y Sexto Semestre constan de un Tronco Común

Quinto semestre

Asignatura	Horas
Introducción a las Ciencias Sociales	3 horas
Inglés V	3 horas
Ambiente y Sociedad	3 horas
Etimologías	3 horas
Actividades Complementarias	1 hora
Asignaturas del Componente Propedéutico	

Sexto semestre

Asignatura	Horas
Estadística	3 horas
Inglés VI	3 horas
Metodología de la Investigación	3 horas
Estructura Socioeconómica de México	3 horas
Actividades Complementarias	1 hora
Asignaturas del Componente Propedéutico	

Listado de asignaturas del componente propedéutico:

Asignaturas	horas de aula	Horas de laboratorio	créditos
Matemática V y VI	4	1	9
Física III y IV	3	2	8
Química III y IV	3	2	8
Biología III y IV	3	2	8
Morfofisiología	3	-	6
Microbiología I y II	3	-	6
Genética	3	-	6
Dibujo I y II	3	-	6
Informática III y IV	3	-	6
Didáctica I y II	3	-	6
Derecho	3	-	6
Administración	3	-	6
Economía	3	-	6
Contabilidad	3	-	6
Historia del Arte	3	-	6
Antropología	3	-	6
Ciencias de la Comunicación	3	-	6
Geografía Económica	3	-	6
Psicología	3	-	6
Sociología	3	-	6

Matemáticas Financieras	3	-	
Ciencias Políticas	3	-	
Bioética	3	-	
Bioestadística	3	-	

Primer semestre		Segundo semestre		Tercer semestre		Cuarto semestre		Quinto semestre		Sexto semestre	
Asignatura	H	Asignatura	H	Asignatura	H	Asignatura	H	Asignatura	H	Asignatura	H
Matemática I	5	Matemática II	5	Matemática III	5	Matemática IV	5	Introducción a las ciencias sociales	3	Estadística	3
Taller de lectura y redacción I	4	Taller de lectura y redacción II	4	Literatura I	3	Literatura II	3	Etimologías	3	Metodología de la investigación	3
Historia Universal contemporánea	3	Historia de México	3	Química I	5	Química II	5	Ambiente y sociedad	3	Estructura socioeconómica de México	3
Lógica	3	Filosofía	3	Física I	5	Física II	5	Inglés V	3	Inglés VI	3
Ética y valores I	3	Ética y valores II	3	Biología I	5	Biología II	5	Componente de formación profesional			
Informática I	3	Informática II	3	Inglés III	2	Inglés IV	2				
Inglés I	2	Inglés II	2	Formación para el trabajo	5	Formación para el trabajo	5				
Formación para el trabajo	5	Formación para el trabajo	5								
Actividades complementarias	^{3a}	Actividades complementarias	^{3a}	Actividades complementarias	^{2b}	Actividades complementarias	^{2c}	Actividades complementarias	^{1d}	Actividades complementarias	^{1d}
	31	Total de horas	31	Total de horas	32	Total de horas	32				

Mercadotecnia	3	-	
Derechos Humanos	3	-	
Derecho Mercantil	3	-	
Medicina Social y Preventiva	3	-	

Directores de la U.A. Preparatoria No. 1

Dr. Jorge Paredes, Ing. Efraín Parra Parra, Ing. Mario Luna Vázquez, Lic. Jorge Aguirre Chávez, Lic. Javier Germán Rodríguez Jiménez, Ing. Jesús Hernández Campos, Ing. Sergio Antonio Solano Guitrón, Ing. Sergio O. Celis Fonseca, Ing. Sergio Antonio Solano Guitrón (Segundo Periodo), Ing. Gilberto Medina Navarro, Lic. José A. García Oviedo, Ing. Alfonso Rodríguez Ponce, C.D. Raúl García Oregel, Q.F.B. Ma. Delia Pérez Flores, Lic. José Manuel Páez Estrada (Dos periodos de cuatro años según lo marca los estatutos de la Ley Orgánica), Lic. Leopoldo Pérez Cabello electo el 25 de Febrero del 2009 (periodo de 6 años sin reelección).

Estudiantes

En la Unidad Académica se atienden 3,357 alumnos en el Ciclo Escolar 2008-2009; distribuidos de la siguiente manera:

Turno matutino		Turno vespertino	
Grupo	Número de alumnos	Grupo	Número de alumnos
1° A	54	1° A	37
1° B	62	1° B	31
1° C	58	1° C	30
1° D	58	1° D	30
1° E	66	1° E	44
1° F	58	1° F	33
1° G	64	1° G	35
1° H	59	1° H	34
1° I	64	1° I	35
1° J	66	1° J	37
1° K	63	1° K	39
1° L	61	1° L	37
1° M	54	1° M	32
1° N	59	1° N	32
1° O	68	1° O	35
Total	914	TOTAL	521

Turno matutino		Turno vespertino	
Grupo	Alumnos	Grupo	Alumnos
2° A	51	2° A	23
2° B	50	2° B	19
2° C	42	2° C	27
2° D	55	2° D	19
2° E	45	2° E	20
2° F	44	2° F	24
2° G	44	2° G	24
2° H	48	2° H	22
2° I	57	2° I	20
2° J	54	2° J	17
2° K	45	2° K	15
2° L	48	2° L	24
2° M	45	2° M	24
2° N	47	2° N	23
2° O	48	2° O	26
Total	723	Total	327

Turno matutino		Turno vespertino	
Grupo	Alumnos	Grupo	Núm. Alumnos
31 C. Bás. Ing.	47	31 C. Bás. Ing.	17
31 C. Salud	53	31 C. Salud	42
32 C. Salud	37	31 C. Biol. Agr.	12
33 C. Salud	46	31 C. Ec. Adm.	18

34 C. Salud	29	31 C. Soc. Hum.	32
31 C. Ec. Adm.	26	32 C. Soc. Hum.	38
32 C. Ec. Adm.	31	33 C. Soc. Hum.	45
31 C. Soc. Hum.	78	34 C. Soc. Hum.	38
32 C. Soc. Hum.	71		
33 C. Soc. Hum.	78		
34 C. Soc. Hum.	64		
35 C. Soc. Hum.	71		
Total	630	Total	242

Reforma integral del nivel medio superior

Los principales retos a los que nos enfrentamos en la Educación Media Superior son: aumentar la cobertura, calidad y la equidad, responder a las exigencias del mundo actual, atender a las características de la población adolescente.

La educación media superior (EMS) en México enfrenta desafíos que podrán ser atendidos sólo si este nivel educativo se desarrolla con una identidad definida que permita a sus distintos actores avanzar ordenadamente hacia los objetivos propuestos. Actualmente, la EMS en el país está compuesta por una serie de subsistemas que operan de manera independiente, sin correspondencia con un panorama general articulado y sin que exista suficiente comunicación entre ellos.

Esta visión, que tiene presente las dimensiones individual, social y económica de la Educación Media Superior, requiere de una mayor valoración de este nivel educativo. Se debe reconocer la importancia del papel que desempeñarán en el país los jóvenes que obtengan el título de bachiller. Ello obliga a definir más claramente el perfil que estas personas deben reunir.

En el proceso de búsqueda del perfil del bachiller no se debe perder de vista que la pluralidad de los modelos educativos en la Educación Media Superior es algo positivo, que permite atender una población diversa con diferentes intereses, aspiraciones y posibilidades.

La Reforma contempla cuatro ejes. El primero se refiere a la construcción de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias. Este marco curricular estará orientado a dotar a la EMS de una identidad clara que responda a sus necesidades presentes y futuras.

El segundo eje considera la definición de las características de las distintas opciones de operación de la EMS, en el marco de las modalidades que contempla la Ley, de manera que puedan ser reguladas e integradas de manera efectiva al Sistema Educativo del país, y de manera específica, al SNB.

El tercer eje tiene que ver con los mecanismos de gestión de la Reforma, necesarios para fortalecer el desempeño académico de los alumnos y para mejorar la calidad de las instituciones, de manera que se alcancen ciertos estándares mínimos y se sigan procesos compartidos. Estos mecanismos consideran la importancia de la formación docente, los mecanismos de apoyo a los estudiantes, la evaluación integral, entre otros aspectos que no podrán perderse de vista en el proceso de construcción del SNB.

Finalmente, el cuarto eje considera la forma en la que se reconocerán los estudios realizados en el marco de este Sistema. El hecho que las distintas opciones de la EMS compartan ciertos objetivos fundamentales y participen de la identidad del nivel educativo se verá reflejado en una *certificación nacional* complementaria a la que actualmente emite cada institución.

Bibliografía y Entrevistas

- Caballero Tortolero, Renato A. (2003). *La UAN en sus Cimientos*, UAN, Tepic, Nay.
- Pacheco, Lourdes y otros. (1999). *30 Años de Universidad, Lo que somos lo que queremos ser (1969-2009)*, Tepic Nayarit, Dirección de Investigación Científica, Dirección de Educación Superior/ UAN.
- Páez Estrada, José Manuel. (2009). *Entrevista a Ex director de la Unidad Académica Preparatoria No. 1 Dr. Julián Gascón Mercado*, Tepic Nayarit (entrevista realizada por Virginia Altamirano)
- Robles Rodríguez, Ma. Irán (1994). «La Plástica Tepicense y su impacto en el turismo», Tesis de Licenciatura en Turismo de la Universidad Autónoma de Nayarit. Tepic, Nayarit.

Ley Orgánica de la UAN. (2003).

http://www.sg.uan.edu.mx/descargas/legisla/1Ley_Organica_UAN.pdf, Junio 2009

Castellón Fonseca, Francisco Javier y otros (2003). *Plan de Estudios del Bachillerato*. Aprobado por el Honorable Consejo General Universitario el 10 de julio del 2003.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (2008). UAN Tepic.

Currículo Virginia Altamirano Siordia:

Docente de Preparatoria 1. Dr. Julián Gascón Mercado desde agosto de 1995 con las Unidades de Aprendizaje de Biología y Química, mi Formación inicial es de Médico Cirujano egresada en el año de 1992. Terminé la especialidad en educación, que se impartió en Preparatoria 1, dependiente de la facultad de ciencias de la educación, generación 2001-2002.

Cursé el diplomado en Educación Superior, con una duración de 400 horas, realizado del 12 de noviembre de 2005 al 1 de julio de 2006,

para poder ingresar a la maestría en Educación Superior de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Nayarit. Cursé los estudios de la Maestría en Educación Superior ciclo 2006- 2008, estoy en la elaboración de tesis titulada «Práctica ética para la formación inicial de investigadores educativos en la licenciatura en ciencias de la educación de la UAN», cuyo asesor de tesis es el Maestro Admed Barrera Aguilar. Desde el año 2001 he pertenecido a la administración, primeramente como Jefa de Recursos Humanos del 2001 al 2005, Subdirectora Académica del Turno Matutino en el periodo 2005- 2009, y actualmente Subdirectora de Planeación y Evaluación en la Unidad Académica.

Breves testimonios de la Comisión Académica en la Dirección de Educación Media Superior

Delia Dalila Arce Hermosillo

Resumen

En el periodo rectoral del licenciado Javier Germán Rodríguez Jiménez (1979-1986), para llevar a cabo la adecuación del plan de estudios y programas, y con el fin de revisar y elaborar una nueva currícula, surge la Coordinación de Enseñanza.

En el periodo rectoral del ingeniero Salvador Villaseñor Anguiano (1986-1989) aparece la Dirección de Escuelas Preparatorias, donde sus principales funciones eran las de coadyuvar en el proceso educativo académico.

Se crea la elaboración de contenidos curriculares por medio de academias estatales donde los apoyos externos son significativos, como en su momento fue la Escuela Nacional Preparatoria de la ciudad de México, y personal de la Dirección de Mejoramiento Profesional del Magisterio de la SEP.

En la administración del C. P. Alberto Rivera Domínguez (1989-1998) se integra la Comisión Académica y se realiza una revisión curricular fundamentada en los paradigmas educativos de ese periodo. Se implementa el programa de computación como asignatura obligatoria en los tres años de preparatoria y desaparece la asignatura de desarrollo de la comunidad.

En la administración del M. C. Francisco Javier Castellón Fonseca (1998-2004) dentro de la Comisión Académica se Realiza una investigación diagnóstica sobre el estado que guardaba la educación media superior y la educación superior. Se participa en foros de debate sobre la flexibilización del currículo e incorporación de materias optativas de acuerdo al bachillerato elegido. También se participa en talleres de análisis sobre la educación media convocados por SEPEN.

Las siguientes narrativas surgen a partir de la jornada de análisis del acontecer académico dentro de los cuarenta años de la Universidad Autónoma de Nayarit.

Éste es el mejor momento para situar como referente en la historia de la universidad, y elaborar como marco referencial, a la Comisión Académica (que en adelante se denominará la CA.) dentro de la Dirección de Educación Media Superior hoy, 2009, Secretaría de Educación Media Superior.

Se entrevistaron a diferentes personalidades que formaron parte de la CA. con la finalidad de recabar información sobre algunas de sus experiencias dentro de la misma, así como diversas argumentaciones y sugerencias en su quehacer académico individual y de equipo. Antes de enfocar los antecedentes del bachillerato, participo que la Educación Media Superior es parte inherente de la universidad ya que es el espacio para la formación de personas cuyos conocimientos y habilidades deben permitirles desarrollarse de manera satisfactoria, ya sea en sus estudios superiores o en el trabajo

y, de manera más general, en la vida. Y dada la relevancia de la población estudiantil que asiste al nivel medio superior (aproximadamente de 12,000 estudiantes) de la UAN., es imperativo constatar las acciones llevadas a cabo por algunos actores fundamentales de la Comisión Académica de la DEMS.

Antecedentes

El bachillerato como toda forma de cultura, surge en México condicionado por factores sociales, económicos, políticos e ideológicos. Aparece como elemento necesario y trascendente de la realidad educativa del país; desarrolla desde su inicio características propias y una potencialidad para generar nuevas instancias culturales, que nunca lo abandonarán a lo largo de su existencia.

La necesidad de incorporar al país en el concierto de las naciones «civilizadas» de la tierra, de proporcionar instrucción a estamentos sociales cada vez más numerosos, de propiciar espíritus prácticos autosuficientes; la introducción de nuevos valores y la consolidación de una ideología liberal acorde con la época moderna que sustituye a otra de raíces medievales.

Desde la óptica positivista, la educación será el motor del desenvolvimiento material y social del país. Esta corriente sostiene que el orden intelectual será la llave del orden social y moral, y postula como imperativo comprender la realidad total. Al dar prioridad a la ciencia, se olvidarán del hombre y al tratar de analizar todos y cada uno de los fenómenos de la realidad caerán en el enciclopedismo memorizante, llegando a rechazar la escuela especializada del segundo Imperio.

Las tendencias sociales de la Revolución mexicana se incorporarán muy lentamente a un bachillerato que poseía una fuerte raigambre conservadora. Frente al individualismo liberal se imaginó a una Preparatoria sociabilizadora y formativa, y no como simple medio de instrucción.

Se pretende una mayor coordinación y progreso sociales y se concibe el saber dentro de Áreas de conocimiento, dando énfasis a un bachillerato que fuera tanto preparatorio como utilitario.

En 1922, en el Primer Congreso de Escuelas Preparatorias de la República, se habla de la conveniencia de que el bachiller aprenda algún oficio en forma paralela a sus estudios. En este sentido, se replantea que el bachillerato debe ser propedéutico y terminal al mismo tiempo y no exceder de un lapso de tres años.

Este enfoque está manifiesto en todos los centros educativos de este nivel; así, en 1925 surge en Nayarit la Escuela Preparatoria del Estado, con un plan integral: por un lado tenía un ciclo secundario que era terminal y por otro, el ciclo preparatorio era un bachillerato propedéutico para la Escuela de Jurisprudencia. La falta de recursos la hace desaparecer, pero en 1927, resurge por segunda ocasión con un plan de estudios encaminado a bachillerato especializado para las carreras de Ingeniería, Abogacía, Medicina, Odontología y Farmacia.

Se empezaba a desarrollar un viejo proyecto que veía a la educación como una forma de superación personal en bien de la comunidad (arraigar al profesional en su lugar de origen).

Asimismo, la educación proporcionaba la vía idónea para lograr el desarrollo pleno de la entidad.

En 1930, el bachillerato en Nayarit cobra una relevancia especial al fundarse el Instituto del Estado y el Consejo Superior de Educación (que más tarde derivarán en la universidad) ya que el nivel preparatorio por su estructura universal, formativa, y sus desembocaduras propedéutica y terminal,

conforman en gran medida las estructuras y funciones de estos organismos. Es aquí donde el concepto de bachillerato busca encuadrar los proyectos educativos nacionales a las necesidades regionales: fomentar la investigación científica y social en relación con los problemas estatales y nacionales y extender, con la mayor amplitud, los beneficios de la cultura superior.

En 1969, se crea la Universidad de Nayarit que asume las funciones del Instituto de Ciencias y Letras y la dirección de las escuelas preparatorias del Estado y se da en esta forma una vinculación más estrecha entre la formación del bachiller y el profesional: la concepción universal del estudiante y su vocación hacia un área en especial.

Casi cincuenta años después del Primer Congreso de Escuelas Preparatorias, en 1971, en la ciudad de Villahermosa, se llegan a definir los objetivos del bachillerato en sus aspectos propedéutico y terminal, (bimodal) con una duración de tres años.

En 1972 en Tepic, se lleva a cabo la asamblea general de la ANUIES, de donde surgen algunos acuerdos de tipo administrativo-escolar en torno al bachillerato: se le da un valor en créditos (180 mínimo y 300 máximo) y se propone además la formación de una estructura académica para las actividades del aprendizaje.

En este periodo se pretende dar al bachillerato una visión global y no especializada, a partir de un núcleo básico (tronco común) delimitado en dos años y un tercero de especialidad.

En la Universidad de Nayarit, en 1973 se crean bajo este concepto cinco opciones para la especialidad: humanidades, sociales-administrativas, físico-matemáticas, químico-biológicas, y médico-biológicas.

Paralelamente a éstas, se forman salidas laterales con talleres de todo tipo buscando la capacitación para el trabajo que da el énfasis terminal al bachillerato, pero no tiene carácter curricular.

En el año de 1975, en la ciudad de Querétaro, se efectúa la segunda Reunión de Directores de Enseñanza Media Superior en la cual se discuten los objetivos generales del bachillerato y los planes de estudio y se llega a acuerdos generales concordantes con los manejados en Villahermosa y Tepic.

Dadas las políticas nacionales sobre el qué y el para qué del ciclo preparatorio, en los años 1976 y 1977 la Universidad Autónoma de Nayarit busca regionalizar los planes de estudio, partiendo de un núcleo básico y un adiestramiento, éste no era más que el producto de la fusión de la especialidad y la capacitación para el trabajo, con miras a balancear de hecho el aspecto teórico con el práctico.

En este momento se establece dentro del plan de estudios, el Desarrollo de la Comunidad como una asignatura que da el toque final a la regionalización.

Al mismo tiempo, las opciones para la especialización quedaron delimitadas al unirse química y médico-biológicas en ciencias biológicas; y por otra parte, humanidades y sociales-administrativas en ciencias sociales y administrativas solamente.

En agosto del mismo año de 1975, en la ciudad de Guanajuato, se realiza la tercera Reunión de Directores de Enseñanza Media Superior, y su importancia radica en que el centro de debate académico fue el denominado tronco común del bachillerato.

En el año de 1982 en Cocoyoc, Morelos, se llevó a cabo el Congreso Nacional de Bachillerato del cual surgen definiciones importantes:

Se considera a este ciclo de estudios con objetivos y personalidad propios.

No se le concibe como una continuación de otros (secundaria), o el hermano menor del nivel licenciatura.

Su población estudiantil transita por una edad crucial, donde el joven requiere de una mayor formación.

Si se considera que los últimos estudios realizados sobre el bachillerato muestran que este ciclo es el más diversificado de nuestro sistema educativo (cerca de 200 planes de estudios diferentes), se discutió sobre la conveniencia de buscar a nivel Bachillerato Nacional un Tronco Común, definido éste como un conjunto de aprendizajes que den el sello distintivo a este ciclo educativo y que le permita al educando elaborar una síntesis personal de la naturaleza y de la cultura; en otras palabras el contenido del tronco común debe dotar al bachiller de una cultura universitaria propia de un joven de nuestro tiempo dentro de su contexto tanto regional como nacional.

Asimismo, debe permitirle:

Manejar y aplicar la información formulada en distintos lenguajes (gráfico, matemático, simbólico, etcétera).

Utilizar, en forma creativa, los instrumentos básicos de las ciencias, las humanidades, en su dimensión individual y social.

Trabajar de manera adecuada en la resolución de problemas tanto individualmente como en grupos.

Comprender, a partir de los conocimientos adquiridos, las condiciones ecológicas, socioeconómicas y políticas de su comunidad y país.

Utilizar métodos y técnicas autodidactas para propiciar su progreso intelectual.

Comprender la importancia del trabajo socialmente útil como un elemento esencial para su posible incorporación al mercado de trabajo, así como un factor primario en su proceso de orientación vocacional, por medio de la aplicación del conocimiento científico, humanístico o cultural aprendido en el aula.

Adquirir, paulatinamente, los elementos vocacionales que les permitan elegir críticamente el tipo de estudios superiores o actividad económica a la que se van a dedicar, a través de los contenidos de las asignaturas.

Obtener los elementos cognoscitivos y metodológicos indispensables para cursar de una forma adecuada los estudios profesionales.

Adquirir las destrezas y habilidades necesarias que le permitan incidir en alguna actividad económica.

Evaluar y resolver situaciones inherentes a su edad y desarrollo, incluido el conocimiento de sí mismo, autoestima y autocrítica, su salud física y su formación cultural y artística.

Como antecedente inmediato tenemos que la Dirección de Educación Media Superior, deja de funcionar como tal y se constituye la Secretaría de Educación Media Superior el día 14 de julio de 2005, en la sesión ordinaria del Consejo General Universitario, según el acuerdo 2005.3.8, en el cual se aprobaron las modificaciones al Estatuto de Gobierno en el periodo rectoral del M. C. Omar Wicab Gutiérrez (2004-2010).

La importancia de la formación estudiantil es muy parecida a las anteriores expuestas ya que dice: *«es la de proporcionar una educación de calidad con equidad y cobertura a todos los estratos sociales, preparándolos en las distintas disciplinas tecnológicas, humanística y cultura general, además de que puedan continuar sus estudios profesionales o incorporarse al mercado de trabajo».*

Testimonios

José Antonio Solís Cuevas licenciado en Ciencias de la Educación, egresado de la UAN (primera generación).

Cuando estuvo el licenciado Javier Germán Rodríguez Jiménez como Rector (1979-1986), después de haber sido director interino de la preparatoria número 13, ingresó a la Coordinación de Enseñanza; en 1983 llega a la UAN. el maestro Ignacio Rodríguez Robles, en su año sabático, con el fin de revisar y elaborar una nueva currícula para el plan de estudios de preparatorias. Toda esa labor y adecuación del plan de estudios y programas se llevó a cabo aproximadamente en dos años; al término del periodo del licenciado Germán Rodríguez, entra en funciones como Rector el Ingeniero Salvador Villaseñor Anguiano (1986-1989) el cual designa a la licenciada Rosa Lidia Jiménez González como Jefa del Departamento de Orientación Educativa y Vocacional de la UAN., mismo que en 1987 se convierte en Dirección General de Escuelas Preparatorias, como Subjefa de la misma, se designó a la maestra Blanca Cervantes Sánchez; como Coordinadores Generales de ese Departamento: al C. D. Ismael Espinoza Gómez, C. D. Alicia Cervantes Castañeda, al Doctor Horacio Barraza Salas, licenciado José Antonio Solís Cuevas y yo.

Los siguientes años nos dedicamos a elaborar los contenidos por medio de academias estatales, para lo cual nos reuníamos entre viernes y sábados para trabajar esos programas, con el apoyo externo de varios maestros de la Escuela Nacional Preparatoria de la ciudad de México y personal de la dirección de mejoramiento profesional del magisterio de la SEP.

Sale la Lic. Rosa Lidia e ingresa el doctor Andrés Bogarín de manera interina por un corto plazo.

Después llega el Médico Veterinario Mario Jáuregui Medina en cuyo periodo se dio el cambio del plan de estudios de bachillerato en 1993,

donde se implementa el programa de computación *como asignatura obligatoria* en los tres años de preparatoria, y *desaparece la asignatura de desarrollo de la comunidad*; el Médico Jáuregui se va como Secretario Técnico de la Rectoría al lado del ya Rector formal de la UAN. el C. P. Alberto Rivera Domínguez (1993-1998), y llega el Licenciado Ignacio Maldonado Tovar como director del Departamento de Educación Media Superior. Se continúa con la elaboración y revisión de programas para entregárselos a las escuelas preparatorias. Y yo me encuentro en ése periodo dando clase en la preparatoria número 13.

En el año 2002 después de terminar mi periodo en la escuela, el Rector Francisco Javier Castellón Fonseca me invita a participar en la DEMS. Se hizo una adecuación al nuevo plan de estudios donde una de sus características es que entra de nuevo el inglés como materia dentro de los tres años de preparatoria y se adecuan las terminales de bachillerato en tres áreas, que son Área de la Salud, Área Económicas, Sociales y Administrativas, y el Área de Físico Matemático.

M. en C. Margarete Moeller Porras

Mi ingreso a la Dirección General de Preparatorias es a través del Director en ese tiempo, el MVZ Mario Jáuregui Medina, y el C.P. Alberto Rivera Domínguez como rector; los compañeros de trabajo, de los que iniciamos al mismo tiempo, recuerdo a René Ávalos Huerta, Nora Verónica Rea Rodríguez, Lucía Domínguez, Gabriela Villareal, Aurora Hernández, y Martha Villareal, entre otros.

En un principio nos encontrábamos en el sótano de rectoría, luego pasamos al tercer piso y el Departamento de Orientación Vocacional es transferido a la Dirección General de Preparatorias y donde también capacitaban a los maestros en cursos diversos; en la D. G. P. desempeñé el cargo como Coordinadora Académica y en la cual me tocó el proceso de Reforma del Plan de Estudio del 88 donde se coordinó todo el proyecto.

Dentro de las labores, se hacían academias para lo cual se traía al personal académico de las diferentes preparatorias, todo esto, en conjunto con el maestro Guillermo Ramírez, ya que ahí se iniciaron los cursos de capacitación docente y didáctica, llevándolos a todas las escuelas, así como infraestructura y equipamiento a las mismas.

Los programas (en paquetes) de estudios se elaboraban y entregaban a cada una de las preparatorias. Se reproducía paquete de documental y también se entregaban a las preparatorias; en el departamento de audiovisual se facilitaba el equipo a las mismas.

También se inició con el Concurso General de Conocimiento que fue idea de MVZ Mario Jáuregui.

En el 88, en el plan de estudios se señalan las materias básicas y se solicitaron a los maestros sus reactivos para integrarlos, seleccionándolos después; el médico David Vega y el ingeniero Muñoz Gradilla colaboraron en esa parte y se convocó a todas las preparatorias a la primer fase de selección, desafortunadamente no recuerdo cuál y qué preparatoria ganó.

Como dato relevante puedo decir que por primera vez, a partir del MVZ Mario Jáuregui se empieza a consolidar un sistema de Educación Media Superior, porque ocurrían los maestros, aportaban y construían los programas de estudios y se fungía como ACADEMIA.

De los recursos FOMES (Fondo para la Modernización de la Educación Superior), tomábamos parte para apoyar a las preparatorias puesto que no se tenía ningún programa federal que las financiaran y la universidad no tenía recursos; comprábamos libros ¡muchos!

Como anécdota comento que al igual que cualquier ama de casa, «vigilaba» estos recursos, hasta el último centavo, pues pagaba los

viáticos a los maestros que se presentaban a los cursos o a los que iban a dar a las diferentes preparatorias y me mortificaba, pues se tenían que cubrir los gastos de operación.

Estos serían los antecedentes para lo que posteriormente surgiría como Comisión Académica.

Lo que funcionó y lo que no funcionó...

Todo funcionó de maravilla, las preparatorias necesitaban mucho apoyo y respondían muy bien ante el mismo; yo fui a las prepas a dar cursos y nos recibían muy bien, nos decían: gracias por traernos esto (refiriéndose a programas, cursos, etcétera).

Sí hubo cambios significativos.

En los cambios curriculares de los años 90 se volvió a las viejas prácticas, mucho de lo que se avanzó se retrocedió a la hora de implementar los programas.

Sugerencias

Recuperar el trabajo de academias y de renovación de los trabajos educativos.

Ingeniero en electrónica José Manuel Muñoz Gradilla

En la administración del Ingeniero Villaseñor Anguiano nace la Dirección de Escuelas Preparatorias, cuyo antecedente inmediato fue el Departamento de Orientación Vocacional, creado en 1979 en el periodo del rector Javier Germán Rodríguez quien tuvo como primer jefe al Lic. Antonio Hernández Navarrete y como titular a Rosa Lidia Jiménez González como Directora General de Escuelas Preparatorias, Blanca Cervantes Sánchez como subdirectora académica, Coordinadores de área Lic. Antonio Solís Cuevas, C.D. Ismael Espinosa Gómez, C.D. Alicia Cervantes Castañeda Dr. En C.

Humberto González Vega, Q.F.B. Juan Rentería Sandoval y el Ing. Víctor Gómez Aguilar. Personal Administrativo: Esther García Méndez y Julia Pérez Hernández. Responsable de impresión y publicación: J. Oscar Barragán Carrillo.

Las funciones de la dirección eran las de coadyuvar en el proceso educativo académico, dar seguimiento a la implantación del plan, gestoría, aspectos académicos, cursos de capacitación, revisión curricular de los trabajos y se empieza a hablar de los concursos de conocimientos, casi la misma imagen actual (1985). No se formaba aún la comisión académica, porque sólo fungía como Dirección de Escuelas Preparatorias.

En la administración del C.P. Alberto Rivera Domínguez como parte de su Plan de Desarrollo Institucional se plantea la revisión curricular del 92. Donde el MVZ Mario Jáuregui Medina toma la dirección general de preparatorias y la MVZ Margarette Moeller Porras era coordinador académico de la misma dirección.

Laboraban en la dirección general de preparatorias: Elba Guadalupe Echeagaray Becerra, Guillermo Ramírez Ramírez y Alicia Cervantes Castañeda.

En el Plan de Desarrollo Institucional en su diagnóstico, en ése periodo del C.P. Alberto Rivera Domínguez, dice que como resultado de la evaluación curricular realizada en el 92 se obtiene una currícula actual que inicia su operación en 1993 y para ello se integra un comité de diseño también llamado Comisión Académica e integrado por: Carlos Morales Fonseca, David Vega Ramos, Bonifacio Villela Rodríguez, Jorge Antonio Meda Anaya, Rubén Larráz, Juan Echevarría Padilla, Erasmo Verdín Avena, José Manuel Muñoz Gradilla, Rodolfo González Barba, Rosa Lidia Jiménez González, Carolina Cervantes Cortina, Cervando Rafael Peña Anguiano y Gabriela María Villareal Damián.

El sustento es de que en la administración del C. P Rivera Domínguez con el diagnóstico que se da en el Plan de Desarrollo Institucional se proyecta realizar una revisión curricular fundamentada en los nuevos paradigmas educativos, en la política educativa de ese periodo; todas las revisiones curriculares que ha habido tienen como fundamento la política educativa nacional primero y luego los planes de desarrollo institucional. Ésta tiene su fundamento teórico metodológico en la didáctica crítica, las nuevas tendencias educativas sobre el aprender a aprender, los postulados de la educación para el siglo XXI, las conferencias o acuerdos de Delors Jaques. En la exposición de motivos, se puede ver en el plan de estudios del 93, viene un poco de la política educativa, diagnóstico, finalidades, objetivos, perfil, también puede tomarse como referencia a Edgar Morin con sus 7 saberes necesarios para la educación del futuro, y también en las 48 recomendaciones de los acuerdos de Cocoyoc de 1998. El plan del 92 su enfoque educativo se basa en las conferencias de Delors «hay que aprender a aprender», aprender a conocer, aprender a ser, aprender a innovar y «aprender a convivir». Éstos eran los paradigmas de los cuales parte el Plan del 92 aplicado al 93 y que tiene como currícula algo interesante que ahora le voy a comentar.

Se encuentran en la currícula las áreas disciplinares, área histórico social, matemáticas, las que tenemos ahora o campos del conocimiento; pero en el quinto y sexto semestre se dejaron un conjunto de materias optativas para cubrir nada más 26 horas que nunca se aplicó; le voy a contar por qué: en el momento en que entra a funcionar el plan, ésta comisión académica o comité de diseño, los que le mencioné hace rato, nada más quedábamos cuatro, Erasmo, Morales, David y yo; estábamos allá en el hotel, allá eran las oficinas de la dirección; en ese momento hay un cambio, entra de nuevo, Francisco Alberto Rivera Domínguez ya no como rector interino sino como rector formal y se trae a Ignacio Maldonado como director de preparatorias. Y yo me regreso a Compostela como maestro de aula y se queda la comisión nada más con Erasmo, David Vega y Carlos Morales. Como se desgranó la mazorca, la estra-

tegia para seguir cubriendo esa comisión, reclutan a la Lic. Aurora Hernández Filippini, y a varias gentes que yo desconozco y se enfrentan con esto: cómo le vamos a hacer para que en quinto y sexto semestre los alumnos de un abanico de materias optativas más las obligadas tengan sus 26 horas, se lo plantean al Lic. Ignacio Maldonado y de manera muy administrativa y acartonada establecen un conjunto de materias afines a cada área que los alumnos podrán tomar; que no resuelve el problema que ellos habían planteado de éste plan del 85, porque era muy lejos mucho mejor; pero siguen usando que para ciencias físico matemáticas son determinadas materias, que para ciencias sociales tales y para biológicas tales; adaptan todo pero no se adecua al plan de estudios del 93 cosa que nosotros, con Castellón Fonseca, los que conocíamos el plan, le dijimos que no estaba operando y por eso se hizo una revisión e integra otra comisión, compuesta por un consejo general universitario y también se plasma en un documento recto, cuáles eran los objetivos de la comisión y qué iba a ocurrir en el plan de desarrollo institucional con el bachillerato, qué aspectos se iban a fortalecer, cuáles se iban a analizar, etcétera.

Comisión para la reforma del nivel medio superior: Muñoz Gradi-
lla, Fernando González, David Zamora, Pablo Hernández, Antonio Aguirre Ál-
varez, Roberto Gómez Aguilar, e Irving Omar García Rodríguez de la FEUAN.
Ésta era la comisión para la revisión curricular del 2002 aplicada en el 2003;
con el maestro Castellón como rector y al frente de la DEMS. el maestro Juan
Carlos Plascencia Flores. Los asesores académicos, invitados especiales, per-
sonal de la dirección de enseñanza media Víctor Pérez Navarro, Octavio Ca-
melo, Arturo Orizaga, José Hernández Torres, Francisco Robles Zepeda; en la
relatoría Paola de la Gradilla, Casimiro Cuevas y dentro del comité de revisión
y edición de este documento esta Rebeca M. y un servidor y otra vez la Lic.
Hernández Filippini y Paola. Ahí estamos.

Los cambios de administración y el desconocimiento de la Comi-
sión Académica que son la investigación, seguimiento y evaluación y donde

cada uno de éstos propone las estrategias (qué es lo que se iba a evaluar, en dónde y a quiénes)– estipulado – en el plan de estudios del 93. a manera de sugerencia por parte del Ingeniero Muñoz Gradilla, es, el retomar las experiencias de muchos años atrás; hacer propuestas que puedan cambiar los roles de los actores que intervienen en el proceso educativo. Hacer un diagnóstico de lo que pudo haber sido y no fue (políticamente).

**Alicia Cervantes Castañeda. Cirujano Dentista,
del área de Orientación Vocacional**

Antes de que surgiera la Dirección General de Escuelas Preparatorias de la Universidad Autónoma de Nayarit se tenía como primer antecedente inmediato al Departamento de Orientación Vocacional creado en 1979 dentro del periodo rectoral del Licenciado Javier Germán Rodríguez Jiménez; quien tuvo como primer jefe al Licenciado Antonio Hernández Navarrete.

Ya en el año de 1987, el departamento de Orientación Educativa y Vocacional, pasa a ser Dirección General de Escuelas Preparatorias (después en 1993), Dirección de Educación Media Superior, y la orientación queda como área dependiente de dicha dirección.

Los objetivos generales de la Dirección de Educación Media Superior son:

1. Estudiar e investigar permanentemente la problemática de la Educación Media Superior, tanto en su aspecto académico como en los aspectos concernientes a su estructura y a las metas fijadas por la UAN;
2. Proyectar nuevas directrices para alcanzar los objetivos de la UAN en el nivel correspondiente;
3. Optimizar el uso de los recursos y medios de que se dispone para su desarrollo y el logro de sus metas;

-
4. Fomentar las relaciones con instituciones afines tanto del país como extranjeras, para intercambiar toda la información concerniente a este nivel y;
 5. Fomentar la formación metodológica encaminada a la investigación científica.

Funciones

Dirigir y controlar las actividades generales. Marcar los lineamientos académicos y administrativos que deberán seguir las escuelas preparatorias de la UAN; coordinar su funcionamiento a fin de mejorar los servicios educativos que proporcionan en apoyo a la operatividad de la docencia, investigación y extensión cultural y; dirigir las acciones que aseguran el desenvolvimiento y la buena marcha académico-administrativa de las escuelas preparatorias.

Valentina Katuska Rea Rodríguez. M. en C. Coordinadora Académica del Programa de Licenciatura de la Unidad Académica de Medicina

Me pides que hable del pasado, con un respingo te digo que no será fácil. Comenzaré a levantar la tapa del baúl de los recuerdos. El primero en salir es justamente el mes de julio de 1994, mi llegada a la Dirección de Educación Media Superior (DEMS), incorporándome con cierto temor a un equipo multidisciplinar denominado «Comisión Académica» bajo la Dirección de un gran hombre, Mario Jáuregui «la carta fuerte» en la sucesión rectoral después de Rivera, quien estimulaba el trabajo y el compromiso.

La primer actividad encomendada fue la elaboración del Programa de Ambiente y Sociedad con un enfoque holístico, en donde la visión biológica fuera tan sólo una más de las diferentes aristas en las que se pretendía abordar la problemática ambiental. Dicho programa pudo realizarse gracias al trabajo interinstitucional con U de G y su Departamento de Estudios Ambienta-

les, además de la exposición y consulta en diversos foros estatales y nacionales donde fue catalogado como «de avanzada». Sin embargo, por razones que aún no acabo de entender, todo este trabajo quedo archivado presentándose una versión totalmente diferente a la trabajada.

La Comisión Académica estaba constituida por profesionistas con diversos perfiles, lo que permitía que su composición tuviera una capacidad de acción muy amplia; fue así que con Maldonado como director de la DEMS nos responsabilizó de la realización de una investigación diagnóstica sobre el estado que guardaba la Educación Media y la Educación Media Superior, cuyos resultados proporcionaron una visión interesante de cómo ingresaban los estudiantes a las distintas instancias universitarias. Otra investigación realizada a través de foros fue la del análisis de los objetivos que debiera cubrir la Educación Media superior y su papel en la formación del universitario, así como los perfiles «requeridos» por las Escuelas de Educación Superior. Esta actividad fue preparatoria a las pesadas jornadas para la elaboración del examen único de ingreso (donde por cierto tuvimos que estudiar bastante para generar los reactivos) y en el que se trabajo muy arduamente desde la elaboración de los instrumentos hasta la aplicación y calificación de los mismos, pasando por la validación de los instrumentos con grupos control y revisión de expertos.

Otro ámbito de participación fueron los foros de debate sobre la flexibilización del currículo e incorporación de materias «optativas» de acuerdo al bachillerato elegido.

Recuerdo también que se hizo presente nuestra participación en los talleres de análisis sobre la Educación Media convocados por la SEPEN.

Por si fuera poco y en afán de enriquecer los perfiles se participó en innumerables cursos que oscilaban desde ingles, diseño curricular, planeación y evaluación educativa, posgrados, etc.

Mientras vuelvo a cerrar el baúl me parece estar escuchando al Médico Vega con su «coherencia vertical y horizontal del currículo», a Elba hablar del papel de la comunicación entre docentes-estudiantes, al Ingeniero Muñoz Gradilla sobre el papel de la física en las demás ciencias, a ti Dali y a Judith peleando por las «optativas» obligatorias, a Aurora con la batuta; en fin, recuerdo a un equipo con muchas ganas de ser productivo, pero sobre todo recuerdo a mis compañeros que pese a las vicisitudes nunca se negaron a crecer. Quizás en su momento no hubo quien apostara dos pesos por nosotros, pero el tiempo, aunque mudo, grita cuan valiosos fueron los miembros de la Comisión Académica y sobre todo cuan grande fue la trascendencia de nuestros esfuerzos. Trabajamos y producimos al igual que otros equipos a lo largo de nuestra casa de estudios. No importa quien aparezca en los créditos, existe un examen único de ingreso a preparatorias y licenciaturas en función de los perfiles de egreso y perfiles de ingreso; una reforma educativa que inyectó un currículo flexible e incorporó materias optativas, continúa la discusión sobre el verdadero sentido de la Educación Media Superior y, con créditos o sin ellos, formamos parte de la historia. Gracias Dali por hacerme recordar.

**Esther Judith López Sánchez. Maestría
en Desarrollo Humano**

Como todo inicio, al ingresar en la Dirección de Educación Media Superior me sentí con miedo, era un nuevo reto, en ese momento se realizaban cambios importantes, el médico Jáuregui con el que inicialmente había conversado, dejaba la Dirección y tomaba el mando el Lic. Ignacio Maldonado, actual Director de Recursos Humanos en la UAN.

Comentar que dada mi formación ingresaría en la Comisión Académica, donde estábamos un grupo multidisciplinario de profesionistas, algunos con basta experiencia en la docencia y algunos de nosotros con poca, fue como lo podría expresar... el conocimiento con base en la experiencia y la nueva visión; que resulta en un entusiasmo inusual dentro de la UAN.

Recuerdo a este grupo que, trabajaba en un proyecto de por sí ambicioso, donde se enfocaba principalmente en la realización de un diagnóstico del bachillerato, ya que había un reclamo sentido y generalizado de la Educación Superior, lo cual manifestaba el bajo nivel y desempeño de los egresados del nivel medio superior, y este sentir se trasladaba a su vez al nivel de educación básica. Ante esta situación, se propuso una reestructuración de Plan de estudios. El cual se abordó desde diferentes frentes:

Se llevo a cabo el Diagnostico del Bachillerato, tarea que implicó un arduo trabajo de la Comisión Académica, ya que aplicamos encuestas al por mayor, no tengo el dato exacto, pero serían unas 630, y para procesar esa información, sin una metodología clara, se resolvió con ayuda de los expertos en investigación (cabe aclarar que despertaba admiración el esfuerzo titánico de esta Comisión Académica. Ya contábamos en ese entonces sólo con una computadora, pero resultó. Como lo dijo una vez Einstein, lo hicimos porque nadie nos dijo que no se podía, me acuerdo haber trabajado con hojas recicladas, llevamos nuestros propios materiales, Castellón en aquel entonces tratando de llevar a cabo la reforma universitaria y en contra de la simulación del trabajo, se da cuenta de esta labor y fuimos apoyados. Esto nos lleva a las siguientes acciones concretas.

Elaboración del concurso general de Conocimiento, donde cada uno de nosotros trabajó en asignaturas específicas, con bancos de reactivos proporcionados por los profesores de preparatoria, con el control de los mismos y la elaboración de un examen balanceado por áreas de conocimiento, el cual resultó un éxito, ya que otorgaron premios tanto a los participantes ganadores como a las preparatorias que alcanzaron los mejores resultados, el cual tengo entendido aún se lleva a cabo, si no, es momento de retomararlo nuevamente.

Lo siguiente fue determinar por medio de un examen general de admisión, el perfil de ingreso para el bachillerato, donde se pidió a los profesos-

res de educación media básica su apoyo, les solicitamos reactivos y a su vez nos permitieran pilotear estos reactivos con los alumnos próximos a egresar.

Estas acciones nos permitieron participar en el inicio de nuevas propuestas para la educación media superior de la UAN, reconocidas o no, y cumplir con un trabajo para el que fuimos contratados. Este camino en un inicio incierto, se fue fortaleciendo con las personas que me acompañaron en este trayecto, lleno de experiencias fabulosas como fue participar en la voz universitaria y que me permitió con Lucinda Herena grabar esos primeros programas de Gaceta Universitaria.

Recuerdo con mucho cariño también esas participaciones en los torneos de SETUAN, la algarabía y el entusiasmo que despertaba este torneo de convivencia, así como en otra de mis pasiones, el Voleibol, donde aún sigo activa y con grandes amigas.

¿Te acuerdas?; Elba Echeagaray de aquellas desveladas que nos forjaron como facilitadoras en aquel diplomado maravilloso de Formadores de Tutores, que nos permitió conocer a Vigoski, Piaget, Skinner, Sócrates, el humanismo, el conductismo, y todos los ismos existentes, para llevar a cabo nuevas formas de aprendizaje, donde se capacitó a profesores de Educación Media Superior y Superior, gran grupo ese, pionero de las tutorías en la UAN.

A todo ese equipo maravilloso de profesores, como dice Guillermo Ramírez, el médico Vega, quien preparó alumnos y alumnas para que pudiesen acceder a las becas al extranjero, a Aurora Hernández que ha sufrido y aprendió en sus maravillosos cursos de inglés, Katuska con esa sabiduría crítica y amor por su familia, tú, Dali, por ser esa visionaria de hermosos aprendizajes y en la mejora continua de nuestra Alma Mater y que hoy gracias a tu compromiso nos damos la oportunidad de compartir, mis queridos compañeros de turno vespertino, y todos los administrativos que dejaron una huella en ese mí trayecto por la UAN.

Emilio Mú Rivera. Licenciado en Derecho

Egresé en 1988 de la Escuela de Derecho, dependiente de la Universidad Autónoma de Nayarit. Mi ingreso a la planta docente fue circunstancial, ya que al egresar me dediqué al ejercicio de la profesión (abogacía) y fue así que entre mis clientes me encontré con dos personajes pertenecientes a un sector de la Universidad. A raíz de los resultados favorables dentro de los asuntos encomendados, recibí invitación a inicios del año 1991, propiamente en febrero, a integrarme a la UAN, directamente a la Comisión Académica en ese tiempo de la Dirección de Educación Media Superior, cuyo titular era el MVZ. Mario Jáuregui Medina (QPD); en el cuarto piso de la torre de Rectoría, ahí estábamos amontonados: René Ávalos Huerta, Lupita Mendoza Carrasco, Guillermo Ramírez Ramírez (Hoy Director Académico de la SEMS), Erasmo Vázquez, Aurora María Hernández Filipini, las hermanas Verónica y Katiuska Valentina Rea Rodríguez, no recordar a más de momento. En ese tiempo estaba como Rector el C.P. Francisco Alberto Rivera Domínguez; y la actividad primordial de la Comisión era la elaboración de antologías de las diversas materias contempladas en el programa del Nivel Medio Superior de la UAN., para su reproducción y que el alumno las adquiriera como material de apoyo a bajo costo para evitar la compra de libros de texto, por cierto muy caros, incluso fue la época de esplendor de la Comisión Académica por el fin tan noble que perseguía para los alumnos de bajos recursos. Académicamente el material elaborado «Antologías» tenían mucho peso académico, porque fue del dominio público que casi en todas las escuelas privadas y Universidades, en su nivel medio superior, las antologías elaboradas en la famosa DEMS, las tenían como material primordial de apoyo. Cabe recordar que en esa fecha el servicio de internet, era propiamente desconocido.

Creo que lo más satisfactorio aparte de la elaboración de diversas antologías fue haber coordinado por encomienda del Lic. Ignacio Maldonado Tovar, el Curso Taller de Derechos Humanos, mismo que se impartió

por varias semanas de verano a licenciados en Derecho del Nivel Medio Superior, porque con la entrada en vigor del nuevo Plan de Estudios y por cierto muy de moda en ese tiempo, se contempló como materia para el Nivel Medio Superior de la UAN los Derechos Humanos. Todos los profesores se concentraron en la ciudad de Tepic, Nay., a recibir dicha capacitación y adiestramiento, impartido por personal de la Comisión Nacional de Derechos Humanos, como sugerencia creo que no se debe de perder de vista esa vinculación y espíritu de servicio entre la autoridad y el alumnado, porque se requiere de apoyo y atención y porque son un sector que debemos de cuidar ya que son la razón de nuestro ser, ante tanta competencia ofertada por otras instituciones, no debemos de perder espacios ante una sociedad tan dinámica y cambiante, no podemos ni debemos quedar rezagados porque eso no es permitido por nadie.

Elba Guadalupe Echeagaray Becerra
Maestría en Tecnología Educativa

En 1985 y 1986 somos invitados los jóvenes docentes (de esa época) a cursos teórico-metodológicos pues existía una problemática que todavía subsiste en la universidad, en la que hay muchos profesionistas que son muy buenos en su área, en su perfil, pero que en el momento de impartir cátedra no tienen los recursos para diseñar su clase y demás o sea que carecen de elementos pedagógicos. Entonces, se diseñó un curso que se llamó Microenseñanza 1-2-3 donde el primero era precisamente dar los elementos teórico-metodológicos para el docente en activo.

Es aquí donde inicia la Dirección de Preparatorias conformado por el maestro Nolasco (q. p. d.), Guillermo Ramírez, Margarete Moeller, el médico Jáuregui, y ése es el primer intento en el cual yo participo (yo entré en el 83) y es ahí donde tengo un primer acercamiento con todas las cuestiones pedagógicas, didácticas y demás.

Cuando llega el médico Jáuregui a la Dirección de Preparatorias, como ya había participado en ese curso, se me invita. Empezaron con gente del CAM, de Capacitación y Actualización del Magisterio, y eso es importante recalcarlo ya que llega una señora con el nombre de María Luisa, un señor que se vestía todo de blanco, el profesor Ramón Ramos, que son los que empiezan a coordinar los primeros cursos de micro-enseñanza en prepa 1.

Llega el proyecto FOMES, donde viene gente de México, maestros muy competentes, que nos dieron (de lo que recuerdo, porque impactaron), eran las técnicas didácticas, herramientas para crear materiales, revisión de objetivos. Que nosotros una vez concluida la capacitación, multiplicaríamos.

Lo interesante de éste curso, fue que se llevó a todas las escuelas preparatorias del estado, a todos los maestros de Nayarit. Fuimos a Acaponeta, Compostela, Tecuala, etcétera, a dar los cursos. Ahí es cuando yo empiezo a ser invitada, pero como externa porque estaba en prepa uno. Cuando termina todo esto resulta que hay un proyecto en el cual yo no participo, porque fue hacia adentro de las escuelas, en donde se iba a cambiar todo el plan de estudios de las escuelas preparatorias, eso fue en el 92, porque al mismo tiempo que estábamos nosotros con la formación y actualización docente, había otro grupo en lo que era la revisión del plan de estudios y de los programas de todas las asignaturas y hay todo un trabajo que se realiza hacia dentro de la universidad pero con docentes de todas las escuelas preparatorias y surge el nuevo plan de estudios del 93.

De repente brota otra problemática es el nuevo plan de estudios con un sustento de la formación y actualización docente pero no se le había dado seguimiento. Esto es muy interesante Dali porque la capacitación a docentes no se había dado nunca de esa manera; salvo los intentos con el maestro Germán Rodríguez que fueron uno o dos cursos, pero de esa forma jamás se habían impartido. En el plan de estudios del 93, surge, se echa a

andar, pero no se había visto los logros que se tenían, no hubo mecanismos de seguimiento, ni de evaluación institucional. En el 95-96, precisamente ante esta situación se determina hacer una evaluación institucional de ése plan de estudios del 93 y es cuando se constituye la Comisión Académica con diferentes funciones que antes era un membrete pero nosotros realizábamos muchas funciones. Como comisión académica al menos yo no formé parte de ése nuevo plan de estudios porque se dividieron los trabajos, muy probablemente Memo (el maestro Guillermo Ramírez) si haya participado aunque Memo estaba muy metido en lo que era capacitación, actualización y formación docente. Empezó el plan de estudios del 93 pero nunca se establecen criterios para evaluarlo. En el 95-96 se va Margarete y deja ésa inquietud. Hacia adentro de la dirección de educación media superior, había un grupo interdisciplinario, recuerdo que formaron parte de ése grupo, que participaron en los trabajos, el doctor Antonio Hernández Fillipini, Katuska Rea, Judith López Sánchez que aunque formaba parte de la planta administrativa fungía en su totalidad como docente, Verónica Rea, quien se fue luego al departamento de proyección audiovisual; Aurora Hernández Filippini, el ingeniero Aranguré en lo académico, y tu Dali, revisando toda esta situación de qué había pasado con el plan de estudios del 93 y es cuando se constituye ya la Comisión Académica con un proyecto global: evaluar qué había pasado con ése plan de estudios.

Ése proyecto fue mucho muy interesante, porque teníamos nosotros un perfil de ingreso, ya que elaborábamos un examen diagnóstico, para realizar el examen de ingreso a la preparatoria el cual aportaba muchos elementos para la investigación que estábamos realizando. Por otro lado, tenemos el concurso general de conocimientos, que era la evaluación de los contenidos de esos programas académicos y ése proyecto de investigación no se dónde haya quedado, pero tenía cosas muy buenas, al menos, hasta donde yo sé, se retomó para el trabajo que hicieron después el Ingeniero Gradilla y Aurora Hernández, quienes tomaron muchos elementos de ahí porque

era Evaluación Institucional del Plan de Estudios del 93. La logística que hacíamos era hablar con los maestros de secundaria (que nos tocara), y saber qué era lo que habían visto hasta este mes y que nos proporcionaran, reactivos de las diferentes asignaturas y para elaborar un banco con los mismos y al mismo tiempo diseñar el examen piloto. Primero fue con esa intención, tener un perfil de ingreso y, después, ver qué ha pasado con éste plan de estudios y si había funcionado, pero también había que ver hasta dónde estaba funcionando y cuáles serían las reformas que pudieran hacerse, y adecuarlo a las condiciones, porque definitivamente ya eran otras, y surge el nuevo plan de estudios.

También estaba muy de moda en aquel entonces las llamadas competencias para el mercado laboral, y la pregunta fue si nosotros teníamos la materia prima ¿qué es lo que requieren las escuelas superiores? Esto formaba parte de nuestra evaluación institucional, si estamos diciendo que es necesario reformar, ¿reformar en cuanto a qué? Y una de las vertientes que teníamos que considerar era esa materia prima que va a las facultades, ¿éstas – las facultades – qué requieren? ¿Cuáles son los conocimientos mínimos necesarios para las facultades? Entonces nos avocamos a todas las escuelas superiores para preguntar, lo que se requiere para que un egresado de la preparatoria pueda ingresar a su escuela y nos decían, mínimo que sepa leer; y había quienes por ejemplo en derecho, deben conocer fundamentos de derecho, derecho constitucional; los de medicina decían que vengan con microbiología, anatomía; y nosotros decíamos no, es que tiene que ser más amplio, más general; se habla de un bachillerato único para que puedan transitar libremente, porque la orientación vocacional no puede ser tan específica. Pongo por ejemplo que si yo me voy para sociales y administrativas, no voy a tocar todas las demás áreas, a un abogado le hacen falta las matemáticas, le hace falta la filosofía, la historia.

De ahí surgen todos esos elementos que después se retoman para el nuevo plan de estudios. En la integralidad del estudiante, nosotros

trabajamos en eso y trabajamos mucho. Ése proyecto era muy interesante: *DIAGNÓSTICO DEL BACHILLERATO DE LA UAN*, y fue exactamente en el año 2000, y aunque no nos reconozcan Dali, éstos son los antecedentes bien importantes para el nuevo plan de estudios del bachillerato. Y presentamos este trabajo en éste foro de la *–academia de investigación–* con esto demostramos que no había simulación, que realmente se hacían trabajos de investigación y se aterrizaran. Éste diagnóstico puede tenerlo la licenciada Aurora Hernández Filippini porque después formó parte de los documentos que se llevaron para el plan al que ya no fue invitada la Comisión Académica como tal, porque la retoma el ingeniero Gradilla; todo ese trabajo nos lo quitan por completo, quizá no lo tienen en cuenta, pero nosotros hicimos el perfil de ingreso con el examen de ingreso a las escuelas preparatorias, nosotros lo revisábamos y eran parte de las funciones que desempeñábamos, básicamente eran formación y actualización docente, examen de admisión a preparatorias, elaborarlo completo desde el piloteo.

También salimos a las diferentes empresas para saber qué era lo que requerían cuando salía un chico de preparatoria, qué era lo que necesitaban las empresas para dar respuesta precisamente a las optativas a esas salidas terminales. Fijate Dali y luego dicen que era simulación lo que hacíamos.

El médico David Vega y el ingeniero Gradilla empezaron a formar parte de otro grupo que es el que retoma ésta evaluación institucional del bachillerato en la U. A. N. para elaborar el nuevo plan de estudios, esto desde el año 2000, porque hay reuniones con todas las escuelas preparatorias con los docentes y demás. La Comisión ya no tiene ingerencia; el proyecto empieza a ser muy interesante y se le ven otras dimensiones y alguien lo retoma, a nosotros nunca nos entregaron resultados, no se qué pasó con las estadísticas que sacó Carlos Vallarta. Era un proyecto que ofrecía muchas posibilidades en cuanto a presupuesto y demás porque había impactado, so-

bre todo a raíz de la ponencia. Hubo pláticas a las cuales fuimos invitadas no como participantes sino como asistentes o edecanes, desafortunadamente ése papel nos empezaron a dar.

Lo de la Expoferta Educativa fue idea de Rosa María Domínguez, del área de Orientación Vocacional, porque venían los muchachos de las diferentes escuelas preparatorias y aún siguen viniendo a pedir información. Entonces lo que hacían las de orientación vocacional eran visitas guiadas y que también nos tocó a nosotras llevar a los muchachos por todas las escuelas de la universidad, dándoles un *tour*, pero se hacía ya al finalizar las clases y los muchachos tenían que pensar en dónde escoger, ya fuera sociales, humanidades, medicina, etcétera, en ocasiones no se les podía atender en las escuelas superiores; entonces, un día platicando Rosa María Domínguez con Alicia Cervantes, se les ocurre por qué no juntar todas las escuelas en un sólo sitio e invitar a todos los demás para que se pudieran dar un tiempo.

Nos dedicamos a hacer y entregar los oficios para invitar a las diferentes escuelas superiores así como a las diferentes preparatorias a que participaran; oficios a las diferentes empresas a que patrocinaran, así como también los oficios a las diferentes radios para su difusión. A nosotros nos tocó apoyar éste proyecto.

Esa primer expo fue pequeñita pero hubo mucha participación por parte del pueblo, de la sociedad nayarita. Dentro de esa logística nosotras, todavía integrantes de la ya casi extinta Comisión Académica, aplicábamos encuestas, tomábamos uno o dos grupos de muchachos, cualquiera que fuera, y nos poníamos a dar explicaciones referente al plan de estudios de cada escuela, después los integrantes de Orientación Vocacional pensaron en que las escuelas superiores hicieran su propio tríptico. Ése proyecto quien lo cristaliza es Rosa María (Rosy) Domínguez.

Rosa María Domínguez se empieza a afianzar en Orientación Vocacional, Judith López Sánchez se va, y yo digo, bueno, si no soy requerida aquí, pues a la mejor en otros lares sí lo soy, y empiezo a formar parte de la ACIE primero y del grupo de formación de tutores dentro de la comisión académica a un lado de Memo, y ahí siguió participando la D. E. M. S. por ejemplo, el de Estilo de Estrategias y Aprendizajes; yo seguí trabajando ahí. Mira tengo el programa de 120 horas que impartí en el 2000, cuatro diplomados, o sea 480 horas, en Tecuala, en Acaponeta y aquí en Tepic, dos grupos simultáneos uno por la mañana y otro por la tarde en escuelas preparatorias. Programa de capacitación de tutores académicos de la UAN para CEBETAS. Estilos y estrategias de aprendizaje en la preparatoria número uno, 35 horas.

La Comisión Académica siguió existiendo, y aún cuando ya no estuvimos en esa evaluación, ni en la revisión, ni en el diseño del nuevo plan de estudios, nos seguimos avocando a lo que era formación y actualización docente.

Como que ésa comisión académica ha tenido muchas vertientes, pero nunca ha olvidado su esencia, surge como una manera de retomar una problemática que hasta la fecha prevalece, la falta de elementos pedagógicos que tienen los docentes de las escuelas preparatorias.

Sobre la evaluación, señalamos de qué manera se podía medir sin que los profesores se sintieran afectados, determinar si se cumplen o no los programas, porque ahí está el programa, y si se cumplieron todos los objetivos de los programas.

Cuando estaba el C.D. Raúl García Orejel surgió y quedó así como concurso abierto para no herir susceptibilidades, y que no se sintieran evaluados los maestros de las preparatorias; y en honor al Médico Veterinario Zootecnista Mario Jáuregui Medina llevó su nombre.

Aurora Hernández Filippini. Maestría en Ciencias

Mi paso por la Dirección de Escuelas Preparatorias ha llenado mi vida de inquietud y de la pasión que me mueve para continuar sirviendo a la Universidad Autónoma de Nayarit. Recuerdo haber llegado al edificio administrativo que dimos en llamar, “donde iba ser Hotel-Escuela”; para conocer, revisar y opinar sobre las propuestas de programas de Inglés de bachillerato I, II, III, IV, V y VI; que entonces y de acuerdo al Modelo de Bachillerato de 1980, era una asignatura obligatoria, con dificultades para ser desarrollada por los profesores, por una serie de elementos que todavía y en algunos casos, siguen prevaleciendo en nuestra comunidad desafortunadamente. Profesores sin formación pedagógica, sin dominio del idioma, con escasos recursos didácticos, en aquel tiempo llamadas «herramientas para el profesor»; con un manejo arbitrario de la evaluación, con profesores desorganizados, sin posibilidades de formación o actualización «en el trabajo o para el trabajo rezaba el discurso», y con revisores con absoluto desconocimiento sobre diseño curricular, entre los que me contaba, pero entusiastas y arrojados. El modelo educativo para su seguimiento en aquel entonces, se apoyaba en una *comisión académica* encargada de evaluar y dar seguimiento a los programas de asignatura que sumaban más de 70, aplicados en las preparatorias, las mismas 15 que se conservan en la actualidad.

Esta comisión primeramente estuvo integrada por profesores profesionistas que por alguna razón se incorporaron a la docencia, cuya gran preocupación eran altos índices de abandono escolar, de reprobación y la consabida insuficiencia terminal entre los bachilleres. Entre ellos conocí a José Manuel Muñoz Gradilla, Erasmo Verdín Avena, David Vega Ramos, Meda, el Padre Pancho, todos apasionados que discutían largas horas sobre educación. En torno al problema eje que mencioné, giraban otros, que hacían más compleja todavía la dinámica escolar en las preparatorias. Recuerdo directores preocupados por los trabajos administrativos y muy distantes

de la productividad académica. Sin embargo avanzaban las generaciones culpándose los actores unos a otros, sin poder encontrar los caminos que les llevaran a la formación integral que ya desde entonces formaba parte del discurso oficial.

Todos actores protagonistas con propuestas de cambio para la mejora. Me tocó presenciar la transición de la Comisión, para abrir paso a nuevos profesores por la complejidad de las áreas disciplinares y la necesidad de admitir personal con dominio en la física, química, morfología, geografía, matemáticas; con lo cual se acentuaba aun más la parcialización del conocimiento que ya era muy discutido entre los estudiosos.

Llegaron entonces Katuska Rea Rodríguez, Elba Echeagaray Becerra quien ya era integrante de la dirección, Esther Judith López Sánchez, Gerardo Guerrero Martínez, Emilio Mú Rivera, José Roberto Trinidad Cortés, Guillermo Orozco, y otros más, todos entusiastas compañeros con deseos de aportar al nivel medio.

Transitamos entonces por otra reforma más que algunos la interpretamos como un retorno a las áreas especializantes, pero ahora con la incorporación de nuevos conceptos como las materias optativas, la flexibilidad curricular, la toma de decisión libre del estudiante para cursar algunas materias en el último año de bachillerato, la capacitación de los profesores, la integración de las academias, la prueba de ingreso, el concurso de conocimientos, la evaluación como estrategia de aprendizaje.

Fue una etapa intensa que nos permitía ampliar nuestra visión de la educación en un contexto más amplio. Recuerdo que discutíamos la forma en que transitaban las reformas educativas en el bachillerato universitario atendiendo a política nacional, con muchas resistencias y sin evaluar los resultados de los planes anteriores. Viene a mi mente la revisión del Plan

Nacional de Desarrollo cuando era presidente Vicente Fox Quezada y el Plan Estatal de Desarrollo en el periodo de Antonio Echeverría Domínguez. Una revisión de documentos que nos fijaba más el deseo de realizar un diagnóstico del bachillerato de la UAN, el cual finalmente realizamos con muchas dificultades debido a la falta de personal capacitado en la operación de los equipos de cómputo, de manejo de bases de datos, de conocimiento sobre estadística para diseñar instrumentos de encuestas y entrevistas, personas que supieran acopiar, procesar e interpretar los resultados del orden de 1,600 encuestas con preguntas abiertas dirigidas a directores, profesores, estudiantes, me parece que eran 7 diferentes. Recuerdo que este trabajo lo realizamos en parte, en un centro de cómputo en la Unidad Superior de Economía, ya que en media superior no teníamos equipo ni conocimientos básicos para desarrollarlo por sí solos. Julio Plascencia Flores fue muy gentil al brindarnos las facilidades para esta descabellada aventura.

Tengo siempre presente el apoyo que nos brindó un investigador apasionado de la Universidad e invariablemente dispuesto a brindarnos la confianza de que nuestro proyecto podía ser posible y útil, por la ausencia de estudios formales sobre la educación del nivel medio superior. «Todo se puede», insistía, tienen muy claro lo que quieren hacer, ¡ya lo están haciendo! Me refiero a Roberto Padilla Noriega a quien por cierto le agradezco el haber creído en nosotras.

Finalmente ese diagnóstico y al arribo de Juan Carlos Plascencia Flores a la dirección, fue terminado y entregado en formato digital, que a su vez lo entregó al entonces rector de la Universidad Francisco Javier Castellón Fonseca. Nos llenó de satisfacción haber concluido ese trabajo pero ya no hubo seguimiento. De nuevo una nueva reforma venía empujando al modelo vigente y un grupo de personas no pertenecientes al *staff* de entonces, participó en el diseño de la Nueva Reforma Académica del Nivel Medio Superior y el Nuevo Modelo de Bachillerato de 1993, me parece. Este grupo encargado estaba in-

tegrado por Juan Carlos Plascencia Flores, Pablo Suales, José Manuel Muñoz Gradilla, Antonio Aguirre, David Zamora Tovar, Saúl Aguilar Orozco, Fernando Javier González, un representante de la FEUAN y otro del SPAUAN, Víctor Pérez Navarro y una servidora un corto tiempo como observadores. Este grupo hizo posible el actual modelo educativo cuyos avances están a la vista de todos, el cual opera en las unidades académicas a las que tuve la oportunidad de servir durante casi 22 años. Son muchas las horas de dedicación para tejer con otros muchos actores la historia del Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma de Nayarit.

Delia Dalila Arce Hermosillo.

Maestría de Logoterapia en Educación

Nos enfrentamos ante una sociedad demandante y exigente, con jóvenes saturados de información, que más que información, tal parece que es desinformación pues en muchas ocasiones la obtienen sin el fundamento filosófico requerido, esto los pierde, los coloca en el presentismo y sólo piensan en el hoy y no en el mañana y esto no es que sea malo, pero el conocer quién soy y reconocer de dónde vengo clarifica el futuro y no se cae en los mismos errores de nuestros ancestros.

La universidad debe ir acorde a la sociedad como hermana acompañante o como ligera guía, siempre puesta en la misión de servir; ayudando y apoyando al ser, predicando con el ejemplo, dando las bases fundamentales en los saberes teóricos, prácticos y formativos; readecuar la evolución de los programas académicos y reestructurar de tal manera que vayan acordes a los tiempos actuales; formando realidades congruentes al contexto geográfico regional y dando respuesta a la demanda tanto nacional como global para que los jóvenes logren estudios superiores o ingresen al mercado laboral.

Es imperante que la universidad y la sociedad nayarita forjen juntas el desarrollo humano, que una no rebase a la otra en este aspecto, y, así

como en la Comisión Académica desarrollen un trabajo colaborativo pleno de aprendizaje pero sobre todo basado en el altruismo, palabra casi olvidada, suplida por la de solidaridad y que no significan lo mismo.

Al plasmar cada una de las realidades vividas por algunos de los actores que integraron la Comisión Académica de la Dirección de Educación Media Superior, puedo expresar que hubo trabajo colaborativo, entrega y pasión necesaria dentro de una camaradería que unía para sacar adelante las labores encomendadas.

A manera de observación puedo decir que es de suma importancia que los actores activos de determinada área o dirección resguarden y den a conocer al personal entrante, los saberes y acontecimientos de las labores dentro de la misma, que los nuevos integrantes se empapen de la visión para que no se cambien los rumbos hacia mediocridades o intereses propios ya que por ignorancia se puede caer en errores; así como también, dar conocimiento de los mismos (saberes y acontecimientos) a la sociedad, que se conozca el trabajo que se hace en la universidad.

Todo lo anteriormente expuesto, no es exclusivo, simplemente se intenta plasmar un punto de referencia en cuanto a lo que fue la Comisión Académica de la Dirección de Educación Media Superior; que no quede en el olvido.

Gracias Doctora Lourdes Pacheco Ladrón de Guevara por despertar el interés en estos espacios y que quede registro de lo que se hace en la U. A. N.

Gracias a cada uno de los compañeros que integraron la Comisión Académica, que de una manera abierta, espontánea y desinteresada, me regalaron su tiempo, su conocimiento, su sentir y la inquietud de seguir creando. La Comisión Académica de la D. E. M. S., presente!

Muchas gracias!

Bibliografía

“Revisión y Adecuación del Plan y Programas de Estudio del Bachillerato
“UAN-Coordinación General de Enseñanza. Tepic Nay. 1985

PROFORD. EMS. *Documento Rector de la Reforma Integral de la Educación
Media Superior en México*. 2008.

***Trayectoria de la orientación educativa
en el Nivel Medio Superior
de La Universidad Autónoma de Nayarit***

Julia Pérez Hernández

Alicia Cervantes Castañeda

Resumen

En el presente trabajo se relata la trayectoria de la Orientación Educativa en la Universidad Autónoma de Nayarit, dado que ésta asignatura dio nacimiento a un Departamento convertido hoy en la Secretaría de Educación Media Superior. Por tal motivo es relevante dar a conocer cómo ha evolucionado a través de los años desde su aparición.

La Orientación Educativa aparece en el año 1971 con el cambio de Plan de Estudios de bachillerato de dos a tres años, acorde al Sistema Educativo Nacional, donde se incluyó como una asignatura obligatoria con calificación de acreditada o no acreditada (lo cual la hacía no rescatable en caso de reprobación). Se da entonces la necesidad de crear una instancia dentro de la Universidad encargada de coordinar, dirigir, administrar y supervisar las actividades realizadas por los maestros responsables de la Orientación en las preparatorias. Es así como se creó el Departamento de Orientación Educativa y Vocacional en el año de 1979.

Luego, en el año 1986 hubo cambio del Plan y Programas de Estudio de bachillerato, donde se incluyó la Orientación en los seis semestres, con dos horas a la semana y una calificación numérica, pero desaparece el servicio de gabinete. Es en este año cuando el Departamento de Orientación Educativa, se convierte en Dirección General de Escuelas Preparatorias y la Orientación pasa a ser un área de la cual el primer nombramiento como encargada de ésta recayó en la C. D. Alicia Cervantes Castañeda.

En el año de 1993, cambió de nuevo la currícula de bachillerato y la Orientación quedó como asignatura obligatoria con una hora a la semana, reaparece el servicio de gabinete. Los programas se distribuyeron como: Orientación Educativa para primero y segundo semestres; Orientación Vocacional en el tercero y cuarto semestres y Orientación profesional para el quinto y sexto semestres. La Dirección General de Escuelas Preparatorias pasa a ser Dirección de Educación Media Superior.

En el Plan de Estudios actual (puesto en vigor en el año 2003) se considera a la Orientación como un servicio dentro de las actividades complementarias entre las que se encuentran: Tutorías, Asesoría, Actividades Artístico-Culturales y Deportivo recreativas.

Introducción

El Nivel Medio Superior es la última oportunidad para el estudiante de estar en contacto con un área formativa, por lo cual la Orientación está dentro de la currícula de bachillerato, aunque en el actual Plan de Estudio se considera como un servicio dentro de las actividades extraescolares. La Orientación Educativa, es una acción centrada en apoyar a los estudiantes mediante actividades para el desarrollo personal y el logro de la madurez en la interacción social y laboral, con la identificación de sus competencias y fomentar otras nuevas, donde el orientador no es sólo instructor o facilitador

que favorece el aprendizaje a los alumnos, pues además incluye en su labor educar, lo cual significa entre otras cosas, guiar, asesorar, asistir, orientar. El docente debe ser promotor de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, es decir, la educación es integral, y todo esto implica aspectos biológicos, psicológicos y sociales del ser humano. Para lograrlo existen los subprogramas de prevención de adicciones, educación sexual, salud alimentaria según sus diferencias individuales incluida la promoción de las actividades culturales y deportivas.

Antecedentes históricos de la Orientación

El conocimiento de la Orientación como concepto y como proceso, se remonta a la época clásica griega. Se le atribuyen a Platón (siglo V a. c.) especulaciones muy precisas en sus obras *Las Leyes* y *La República*, donde describe un esquema preexistente de talentos denominados virtudes básicas: la templanza para los artesanos, labradores y comerciantes; la valentía para los militares y la sabiduría para los filósofos.

Sin embargo, la orientación educativa como tal apareció por primera vez en Alemania, al crearse las primeras clases especiales para retrasados, por Halle en el año 1863. A partir de ahí, en el proceso de la orientación aparecen varios personajes en distintos países. Lo importante aquí es destacar el hecho de que la Orientación nació en el ámbito social dirigida a resolver algunas necesidades sociales relacionadas con los problemas educativos y vocacionales. Así pues fue la sociología quien le dio sustento a la Orientación (pues es la sociología la que define los fines de la educación requerida por la sociedad en cierto momento o etapa histórica de dicha sociedad). El sector educativo y el psicológico simplemente fueron contextos circunstanciales que han impulsado su desarrollo.

Panorama histórico de la orientación en México

En el año de 1923 se definieron y establecieron las prioridades para la educación básica, las cuales siguieron vigentes para el actual Sistema Educativo. En ellos se planteaba la necesidad de evaluar a los alumnos para orientarlos en los oficios o profesiones más adecuadas al perfil obtenido.

En 1932, se iniciaron en México las actividades formales de la Orientación en la Escuela Preparatoria Técnica, dependiente de la Secretaría de Educación Pública.

Pero hasta 1952 se institucionalizaron los servicios de orientación educativa, según oficio No. 3827, mediante el cual, el entonces director General de Segunda Enseñanza profesor Antonio Magaña, informó al profesor Luis Herrera y Montes sobre la aprobación de su propuesta de implantar de manera experimental este servicio en dos secundarias del Distrito Federal.

En 1954, debido al éxito obtenido, se creó la oficina de Orientación Vocacional y se instaló formalmente dicho servicio de orientación en todas las escuelas secundarias diurnas del Distrito Federal.

Antes de concluir su gestión el presidente de la República Miguel Alemán Valdés (1952-1958), conjuntamente con el Secretario de Educación Pública Lic. Manuel Gual Vidal, autorizaron la creación de los servicios de orientación educativa, con la finalidad de lograr una adecuada inserción del recurso humano en el sistema productivo.

En 1960 se crea la comisión Especial de Orientación Profesional dentro del Consejo Nacional Técnico de la Educación en la SEP. En 1966 se funda el Servicio Nacional de Orientación Vocacional (SNOV) a nivel nacional, el cual desaparece en el año de 1972.

El 3 de octubre de 1984 se creó el Sistema Nacional de Orientación Educativa (SNOE) a cargo de la Secretaría de Educación Media (SEP), mediante decreto presidencial de Miguel de la Madrid Hurtado, con las funciones de: regular la matrícula de las diferentes opciones educativas, distribución racional y diversificada de los recursos humanos así como apoyar el mejoramiento de la calidad de los servicios de Orientación Educativa en el país.



Trayectoria de la Orientación Educativa y Vocacional en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN)

En el año de 1971 se modificó el Plan de Estudios de bachillerato: de un Plan Anual de dos años, cambio a un plan de seis semestres; y por primera vez aparece dentro del mapa curricular la Orientación Vocacional como una asignatura con carácter obligatorio en el primero, segundo, tercero y cuarto semestres, para después ubicarla solamente en el primer y segundo.

Los propósitos de la Orientación era mejorar los siguientes aspectos: desempeño escolar, permanencia, toma de decisiones, distribución de la matrícula en las áreas de especialización (Ciencias biológicas, Físico-matemáticas y Ciencias Sociales-administrativas) además de la inserción en el mercado laboral.

El programa de Orientación contemplaba horas de impartición en el aula y horas de servicio de gabinete, en donde se atendían de manera personalizada casos especiales de estudiantes con dudas sobre su elección vocacional o en riesgo académico de reprobación o deserción.

Cabe mencionar el hecho de que en este plan de estudios, la Orientación no era rescatable, de tal manera que si el alumno la reprobaba no podía recibir su certificado de bachillerato terminado.

Además, había muchos cambios de las asignaturas de un período escolar a otro, lo cual quedó manifiesto al revisar las tarjetas de control de calificaciones entre los años 1971 a 1986, proporcionadas gentilmente por el archivo de la Dirección de Servicios Escolares.

Por otra parte, el haber incluido la orientación en el plan de estudios del bachillerato de la UAN, dio como consecuencia la necesidad de crear una instancia que se encargara de coordinar, dirigir, administrar y supervisar las actividades emanadas de dicho Plan de Estudios en lo referente a Orientación, por tal razón en el año de 1979, se creó el Departamento de Orientación Educativa y Vocacional, con la aprobación del Consejo General Universitario en el período rectoral del Lic. Javier Germán Rodríguez Jiménez (1979-1986). El Lic. Marco Antonio Hernández Navarrete fue el primer jefe de dicho departamento. En su estructura había permanentemente tres psicólogos profesionales en el área de Asesoría Psicológica, quienes apoyaban a los orientadores vocacionales de las Preparatorias y a los alumnos de nuevo ingreso ya que se les aplicaba una batería psicométrica con el fin de seleccionar los aspirantes a las licenciaturas. Los no aceptados siempre fueron aproximadamente un 30% y únicamente en las escuelas con mayor número de solicitudes como son las de Comercio y Administración, Derecho y Medicina Humana. Fueron cinco años consecutivos los que se aplicó el examen de

admisión. Al final, sólo la Escuela de Medicina Veterinaria y Zootecnia siguió buscando por más tiempo dicha aplicación con el fin de lograr mayor permanencia pues entonces era la segunda opción que tomaban los aspirantes a Medicina Humana, pero si no quedaban, se inscribían en Veterinaria con la idea de más tarde buscar el cambio a esa carrera.

En ese tiempo se promueve una convocatoria para el diseño de un logo que represente a la Orientación Vocacional en la Universidad Autónoma de Nayarit y resultó ganador el logo del Profesor Gilberto Martínez Mendoza (Orientador Vocacional de la Preparatoria No. 11 ubicada en Ruíz, Nayarit), donde integra las siglas de la orientación vocacional y la Universidad Autónoma de Nayarit. En el centro de la O, se muestra un estudiante detrás de un escritorio con libros y al parecer busca el conocimiento y orientación hacia una carrera acorde con su perfil.



Área de Orientación Vocacional

Es muy significativo que ninguna otra asignatura de los planes de estudio del bachillerato implantados hasta la fecha, han tenido un departamento para coadyuvar las actividades de los docentes responsables de dicha asignatura y, mucho menos, que haya asociaciones a nivel nacional e internacional que promueven seminarios, foros, coloquios, congresos y como mínimo, diplomados de actualización y formación a los docentes que impulsen el desempeño académico de los estudiantes. Con sólo este hecho

queda de manifiesta la trascendencia de la orientación en la formación del educando del Nivel Medio Superior.

La finalidad de dicho Departamento era apoyar el buen desarrollo de la Orientación con distintas acciones como son:

- Asesorar a los maestros Orientadores de las diferentes Escuelas Preparatorias dependientes de la UAN;
- Proporcionar métodos y técnicas adecuadas para el buen funcionamiento de la Orientación Vocacional;
- Programar cursos de actualización de esta área;
- Presentar al estudiante una realidad universitaria y una realidad socioeconómica para elegir carrera;
- Elaborar material de apoyo para el desarrollo de las actividades de la Orientación.

En los inicios de su creación, el Departamento de Orientación Vocacional contó con el apoyo incondicional de la Universidad de Guadalajara. Se implementaron Cursos-Talleres de capacitación para el personal docente encargado de esta asignatura, se elaboraron guías de carreras, cuadernos de trabajo y otros materiales de apoyo, además de adquirir baterías de pruebas psicométricas que se aplicaban en el servicio de gabinete.

El impacto de todo lo anterior estuvo en que los estudiantes egresados de los bachilleratos tuvieron más claras sus preferencias vocacionales y se les facilitó más el proceso de su elección de carrera.

Posteriormente, en 1986 (período rectoral del Ing. Salvador Villaseñor Anguiano, 1986-1989), se llevó a cabo una reestructuración de los planes y programas de estudio del bachillerato en donde se estableció un mapa curricular formal (ya no cambió en cada período escolar) y la Orien-

tación se ubicó en todos los semestres como asignatura obligatoria con una calificación numérica y rescatable con dos horas de clases a la semana, pero se eliminó el servicio de gabinete.

Los programas de Orientación (así como el resto de las asignaturas de la currícula de bachillerato) se elaboraron con el consenso de todos los orientadores y con el visto bueno de una experta: la maestra María Eugenia de la Cruz Castillo de Mejoramiento del magisterio, dependiente de la Secretaría de Educación Pública de México, Distrito Federal.

El marco referencial y objetivos generales de dichos programas establecían a la Orientación Educativa y Vocacional como una asignatura interdisciplinaria para apoyar a las demás asignaturas, especialmente la de Desarrollo de la Comunidad y Capacitación para el Trabajo.

Los objetivos de cada uno de los semestres se describen a continuación.

Semestre I. Objetivo General: «El alumno valorará la importancia de su integración a la Universidad Autónoma de Nayarit y su desarrollo psicosocial». Este objetivo se desarrollaba en dos unidades: Unidad I, «Conocimiento e integración del alumno a su ámbito escolar». Unidad II, «Conocimiento y desarrollo de la personalidad».

Semestre II. Objetivo General: «El alumno valorará la necesidad de encontrar y adquirir los mejores recursos técnicos para lograr aprender a aprender». Llevado a cabo en dos unidades: Unidad I, «Diagnóstico y análisis de la problemática de su aprendizaje». Unidad II, «Recursos técnicos, didácticos para aprender a aprender».

Semestre III. Objetivo General: «El alumno realizará investigación en el campo de la conducta que lo lleven a valorar su identificación per-

sonal y ocupacional para la toma de decisión». Se concretaba este objetivo en tres unidades: Unidad I, «Planteamiento del problema en la toma de decisión». Unidad II, «Conocimiento de su realidad y las alternativas que el medio le ofrece». Unidad III, «Autoevaluación personal y una escala de valores».

Semestre IV. Objetivo General: «El alumno elegirá un área profesional, con el conocimiento de su realidad y llevará a cabo acciones que coadyuven a fortalecer su decisión». Este objetivo contenía tres unidades. Unidad I, «Valoración del panorama general del área de su elección». Unidad II, «Elección de la mejor alternativa». Unidad III, «Valoración e instrumentación del área elegida».

Marco de referencia de los semestres V y VI. La intención de la asignatura de Orientación Educativa en estos dos semestres, es auxiliar al estudiante en el conocimiento de su realidad concreta para que esté en condiciones de tomar una adecuada decisión ocupacional, siendo importante para el joven, cobrar conciencia de que esta toma de decisiones es todo un proceso en el cual influyen factores internos y externos y, por esto, necesita interesarse por conocer el contexto personal, social, económico y político.

Semestre V. Objetivo General: «El alumno analizará y valorará el ámbito laboral, educativo y ocupacional como parte del proceso evolutivo de la sociedad». Este objetivo incluía tres unidades: Unidad I, «Estudio y análisis de los cambios y transformaciones que ha sufrido la educación superior en la época moderna y actual». Unidad II, «Evolución histórica del trabajo». Unidad III, «Estudio del mercado ocupacional específico».

Semestre VI. Objetivo General. «El alumno desarrollará su capacidad analítica-crítica para conocer su realidad y valorándola tome la decisión que más le favorezca». Este objetivo abarcaba tres unidades: Unidad I, «Influencia de la problemática juvenil en la toma de decisión de una carrera».

Unidad II, «Profesiología». Unidad III, «Eventos culturales, deportivos y recreativos».

En el año de 1987, con la Lic. Rosa Lidia Jiménez González como Jefa del Departamento de Orientación Educativa y Vocacional, se da el cambio a Dirección General de Escuelas Preparatorias. Es aquí donde la Orientación se reduce a un «área» dependiente de dicha Dirección con un coordinador encargado de las actividades derivadas de este cambio.

Dentro de estas actividades, se llevaron a cabo evaluaciones psicométricas a los aspirantes de las licenciaturas existentes en esa época, con la finalidad de colaborar en los criterios de selección en el proceso de admisión a las Escuelas Superiores. Además se les dotaba de materiales de apoyo a los orientadores de las preparatorias.

En 1993, en el período rectoral del Lic. Francisco Alberto Rivera Domínguez y con el M.V.Z. Mario Jáuregui Medina como Director, la Dirección General de Escuelas Preparatorias, pasa a ser «Dirección de Educación Media Superior». En ese mismo año se renueva el Plan de Estudios de bachillerato de la UAN. En esta reestructuración, continuó la Orientación como una asignatura con carácter obligatorio en los seis semestres y se incluyó de nuevo el servicio de gabinete; sin embargo se baja de dos a una hora por semana.

En este nuevo plan se considera a la Orientación como: Orientación Educativa para 1º y 2º Semestres; orientación vocacional en el 3º y 4º Semestre y como Orientación Profesional para el 5º y 6º Semestres.

A continuación se describen los objetivos de cada uno de los semestres del programa en este Plan de Estudios de 1993.

Orientación Educativa y Vocacional

Semestre I. Objetivo General: «Integrar al alumno a la comunidad universitaria apreciando los valores trascendentales de la Universidad Autónoma de Nayarit». Este objetivo tenía ocho unidades: Unidad I, «Introducción, Fundamentos, Propósitos, Finalidad». Unidad II, «Historia y Filosofía de la UAN». Unidad III, «Objetivos concretos de la Orientación Educativa». Unidad IV, «Problemas comunes en la Orientación Educativa». Unidad V, «Comunicación». Unidad VI, «Elementos básicos del hábito de Estudio». Unidad VII, «Hábitos de Estudio». Unidad VIII, «Técnicas de Estudio».

El servicio de gabinete se basó en los aspectos siguientes:

- a) Hacer ver al alumno las necesidades de adoptar una actitud crítica y reflexiva en relación a sus preferencias vocacionales y sus capacidades intelectuales;
- b) Mostrar la importancia de los intereses y aptitudes en la elección de algún campo profesional;
- c) Dar al alumno una información actualizada de las oportunidades educativas que se le pueden presentar.

Contenido del programa de gabinete de Orientación:

1. Problemas de disciplina, aprovechamiento, conducta;
2. Contacto con padres de familia y maestros sobre alumnos difíciles o problemas;
3. Canalización para asesoría a grupos y alumnos hacia diferentes materias deficitarias;
4. Campañas: prevención de adicciones, hábitos de estudio, preparación de exámenes, entre otras cosas;
5. Concursos diversos:
 - Oratoria
 - Declamación

-
- Ajedrez, etc.
6. Aplicación de Tests;
- Raven
 - Dominós
 - Intereses y aptitudes de Vidales
 - CIP (Cuestionario Investigativo de la Personalidad)

Integración y evaluación de los resultados.

Entrevista con el alumno para comentar los resultados.

Semestre II. Objetivo General. «El alumno adquirirá un mayor conocimiento de sí mismo, autoestima y de interrelación con los demás a través de acciones responsables y su capacidad para resolver los problemas más significativos en su vida diaria». Este objetivo incluye cinco unidades: Unidad I, «Introducción». Unidad II, «Persona y realidad». Unidad III, «Libertad». Unidad IV, «Crisis más comunes en el adolescente». Unidad V, «Resolución de problemas» (taller).

Semestre III. Objetivo General. «El alumno realizará investigaciones en el campo de la conducta que lo lleven a encontrar su identidad personal». Se lleva a cabo este objetivo por medio de dos unidades: Unidad I, «Conocimiento de su realidad y escala de valores». Unidad II, «Valoración de su situación escolar».

Servicio de Gabinete

1. Actividades a desarrollar:
2. Entrevista inicial, según formato;
3. Ficha psicopedagógica;
4. Aplicación de batería de Test;
 - Test de dominós;
 - Test de intereses de Vidales;
 - Test de aptitudes de Vidales;

-
- Cuestionario investigativo de la personalidad (CIP);
 - Integración de un expediente por cada alumno;
 - Clasificación por grupos de alumnos con características especiales;
 - Dar asesoría a los alumnos con problemas de reprobación;
 - Vinculación con los padres de familia y los maestros de otras asignaturas para dar apoyo y orientación a alumnos con problemas de disciplina, aprovechamiento académico, conducta y ausentismo;
 - Campañas de prevención de adicciones.

Semestre IV. Objetivo General. «El estudiante establecerá criterios concretos y definidos para ingresar a su bachillerato». Este objetivo contiene cuatro unidades: Unidad I, «Examinar el programa». Unidad II, «Características de cada licenciatura; selección de materias». Unidad III, «Asesoría psicológica». Unidad IV, «Salud mental».

Semestre V. Orientación Educativa y Profesional I. Objetivo General. «El estudiante delimitará sus perspectivas vocacionales enfocándose a su profesión elegida considerando sus implicaciones en forma objetiva». Abarca este objetivo cuatro unidades: Unidad I, «Introducción análisis del programa». Unidad II, «Relacionar la carrera elegida con las habilidades y características de su personalidad». Unidad III, «Conocimiento de sus aspiraciones profesionales y de vida que le permitirán fortalecer la toma de decisiones con respecto a la elección de su carrera profesional». Unidad IV, «Diagnóstico profesional».

Servicio de Gabinete

Se brindará asesoría psicológica en forma integral al estudiante que solicite atención para problemas de orientación profesional (Los orientadores de las preparatorias enviaban a los estudiantes a la Dirección de Edu-

cación Media Superior y eran atendidos en la Coordinación de Orientación Educativa por Psicólogos adscritos a la Dirección o bien, por psicólogos en servicio social o prácticas profesionales, e incluso podían ser atendidos por el Médico Psiquiatra que en ese entonces estaba en la Coordinación.

Las actividades a desarrollar en el servicio de Gabinete contemplaba el de impartir orientación profesional y profesiográfica al estudiante respecto:

Diagnóstico Vocacional

Elección de carrera

Campos de acción

Oferta Educativa en la Universidad Autónoma de Nayarit



Se debía fomentar el uso de la guía de carreras, editada por la UAN. Se analizaba la elección vocacional en caso de que el estudiante tuviera dudas en su elección profesional. Se visitaban las Escuelas Superiores en coordinación con los directores de las Escuelas Preparatorias.

Además, el Orientador continuaba brindando los servicios establecidos que el programa marcaba.

Semestre VI. Orientación Educativa y Profesional II. Objetivo General. «El alumno identificará los rasgos más característicos de la opción

elegida en relación al perfil profesional y su inserción en el mercado de trabajo». En este programa no aparece ninguna unidad. Tiene solamente un objetivo intermedio. «Detectará la inserción del profesionista en los principales sectores de la economía, e identificará los campos de acción de la carrera elegida. Y analizará los postgrados que existen en relación a la carrera elegida, a través de un proyecto de investigación».

Por otra parte, en el marco de este Plan de Estudios, continuaron las actividades de apoyo a los orientadores como son: cuadernillos con distintos temas de interés para los estudiantes, tanto de la universidad como de otros subsistemas, visitas a las preparatorias con conferencias a los estudiantes, se atendieron preparatorias de otros subsistemas con pláticas y conferencias sobre temas vocacionales; elaboración de una guía de carreras actualizada; se llevó a cabo el primer diplomado de orientación impartido y avalado por la Universidad Autónoma de Guadalajara y gestionado por el Dr. José Antonio Palacios Isaac, mismo que fungía como encargado del área de orientación (1993-1999). Dicho diplomado tuvo una duración de 10 meses con una sesión por semana de todo el día, el cual terminó el 3 de diciembre de 1994. Se extiende documento que dice que tiene validez oficial en toda la República Mexicana según acuerdo 158 del Gobierno Federal.

El propósito fue fortalecer la profesionalización de los orientadores de la UAN, dado que los perfiles profesionales de éstos son muy variados; además de actualizarlos de acuerdo a los contenidos de estos nuevos programas.

Durante el tiempo en el que estuvo como encargado del área el Dr. José Antonio Palacios Isaac, se concertó un convenio con el Centro de Integración Juvenil (CIJ) para que orientadores de la UAN trabajaran con los estudiantes la prevención de las adicciones; para lo cual, CIJ dio cursos de capacitación y suministró los materiales de apoyo, como fueron: cursos de

capacitación a los orientadores, cuadernillos con diversos temas sobre factores de riesgo con los que se trabajaba en el aula con los estudiantes, además de mesas de trabajo con padres de familia donde se llevaba a cabo lecturas comentadas del libro *Prevención a las drogas* editado por la fundación “¡Vamos México!”



Orientadores que asisten al 3er. Congreso Nacional de Orientación Educativa 99 convocado por AMPO –en Tlaxcala (Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación A.C.). Asiste Preparatorias 1, 2, 3, 4, 9, 11, 12, 13, ETI No.1, CBTA 107, ext. Xalisco, USAME (Unidad de Salud Mental), y cuatro elementos del Departamento de Orientación Educativa de la Dirección de Educación Media.

El 18 de febrero del año 2000 la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación A. C. (AMPO) estuvo en el Auditorio de Economía para tomar protesta a la Delegación AMPO Nayarit, donde queda como Presidente. José Antonio Palacios Isaac, Nicolás Lora Sánchez como Secretario y Julia Pérez Hernández como Tesorera.



Dicha Delegación estuvo integrada por 12 de los 45 orientadores de la UAN, Psicólogos integrantes de la USAME (Unidad de Salud Mental), Orientadores de subsistemas diferentes como son CBTA, SBTIS, ETI, y orientadores de Preparatorias particulares.



En 2001 se realizó otro diplomado sobre orientación, al cual asistieron orientadores de otros subsistemas, además de los orientadores de la UAN.

Este diplomado se llevó a cabo en forma de taller, con el objetivo de conocer la aplicación, evaluación y diagnóstico de las herramientas psicométricas como recurso para tener una visión integral de los estudiantes en formación.

En el año 2003 en el marco de la Reforma Académica en el Nivel Medio Superior, propuesto en el Plan de Desarrollo Institucional 1999-2004 por Francisco Javier Castellón Fonseca, con fundamento en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se reestructuró el Plan de Estudios de bachillerato vigente desde 1993, siendo director Juan Carlos Plascencia Flores.



M. en C. Fco. Javier Castellón Fonseca.
Rector de la UAN

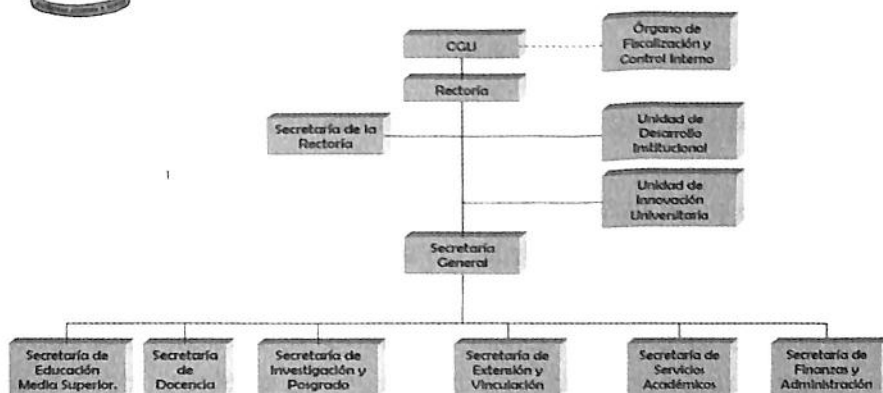


M. en C. Juan Carlos Plascencia Flores.
Secretario de Educación
Media Superior

Estructura orgánica



Universidad Autónoma de Nayarit Organigrama de la Administración Central



Cd. de la Cultura Amado Nervo a 23 de Febrero de 2005.

Nota: Esta estructura es en base al dictamen de la Comisión Permanente de Legislación Universitaria del H. Consejo General Universitario.

En dicha reestructuración la Orientación Educativa pasa, de ser una asignatura más, a ser un servicio entre las actividades complementarias o para escolares al igual que las actividades artísticas culturales y deportivo-recreativas; consideradas como obligatorias y desarrolladas en los seis semestres del nivel medio superior.



La evaluación de estas actividades es de tipo formativo, no se obtiene una calificación para acreditar o reprobar, sin que se valore la calidad de la integración de la personalidad del alumno, así como su participación en estas actividades. Se le asignó un total de seis créditos.

En teoría, la Orientación Educativa tiene una carga horaria de tres horas por semana: una hora de aula y dos horas de gabinete, para desarrollarse en el transcurso de quince semanas en promedio.

Este plan de estudios –vigente hasta la fecha (2009) plantea la Orientación como un servicio que vincula los espacios educativos curriculares de Formación básica, propedéutica y Formación para el trabajo.

El programa de Orientación Educativa, sugiere una metodología para el desarrollo de sus actividades en tres áreas de trabajo, como son: Institucional, Vocacional y Psicosocial a fin de abordar los siguientes aspectos:

-
- La integración y permanencia de los alumnos a la Institución educativa de acuerdo a los requerimientos regionales y locales, que forman parte de su desarrollo personal, académico y social;
 - La atención al proceso de apropiación de nuevos conocimientos que tengan secuencia lógica y psicológica, para impulsar su desarrollo intelectual y emocional;
 - La consolidación de los procesos de toma de decisiones en los estudiantes que genere actitudes reflexivas en la elección vocacional de acuerdo a lo que quieren hacer y ser;
 - La detección de factores de riesgo psicosocial mediante el fortalecimiento de valores y la creación de una cultura que les proporcione un estilo de vida sano y favorable para su desarrollo.

En este plan de estudios vigente, la Orientación se lleva a cabo como Orientación educativa en los semestres I, II, III y IV y como Orientación Profesional en el V y VI semestres. La temática de estos programas se describe a continuación.

Semestre I

Aborda las siguientes áreas: Comportamientos, habilidades y destrezas. El aprender a hacer, estimula el desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio y valorar su creatividad al identificar nuevas opciones de aprendizaje o transformar las existentes (aprendiendo a aprender). El curso taller de Orientación Educativa I, se divide en tres unidades: La primera se plantea como una inducción al nivel medio superior de la Universidad, cuya temática forma parte de la semana de inducción. «Conocimiento e integración del alumno a su ámbito escolar».

La segunda unidad trata sobre el «análisis y fortalecimiento de las habilidades del alumno a su ámbito escolar». Unidad III, «Que el alumno

logre un autoconocimiento para identificar la problemática que le afecte en su desarrollo personal.

Para el desarrollo del curso se considera una hora presencial en aula y dos horas en cubículo. En este espacio el orientador educativo dará atención personalizada a los estudiantes y/o realizará actividades de investigación, procesamiento y canalización de información para el seguimiento y evaluación del proceso educativo.

Semestre II

El programa de Orientación Educativa para el segundo semestre, se divide en cuatro unidades enfocadas al desarrollo de habilidades del pensamiento y de hábitos de estudio, con la finalidad de estimular en los estudiantes la formación de actitudes positivas hacia el estudio, que valoren su creatividad al identificar nuevas opciones de aprendizaje o transformen las ya existentes al aprender a aprender. En las dos horas que corresponden de cubículo, el orientador dará atención personalizada a los estudiantes y/o realizará actividades de investigación, procesamiento y canalización de información por el seguimiento y evaluación del proceso educativo.

Semestre III

El objetivo general del programa del tercer semestre: «El alumno desarrollará sus habilidades para la comprensión de la lectura y para la investigación». Se reparte éste en dos unidades: Unidad I. Habilidades para la comprensión de la lectura (que el estudiante aplique la lectura de comprensión en sus actividades académicas). Unidad II. Habilidades para la investigación (Que el alumno realice investigación documental de campo y profesiográfica para fortalecer sus habilidades académicas). En gabinete, sigue recibiendo atención personalizada.

Semestre IV

Objetivo General: Que al término del semestre el alumno tenga la habilidad de elegir las asignaturas del componente de formación propéutica que lo prepararán para continuar con sus estudios superiores. Este objetivo se dosifica en dos unidades: Unidad I. Habilidades para la toma de decisiones. Unidad II. Desarrollo Humano. Con los temas: Valores, sexualidad, nutrición, asertividad y autoestima.

Para la atención personalizada de los estudiantes que así lo requieran, continúa el servicio de gabinete.

Semestre V

Se llama Orientación Profesional I y tiene como propósito preparar a los estudiantes para que sepan aplicar sus habilidades en la toma de decisiones en su vida y carrera. Contiene dos unidades: Unidad I. Análisis del perfil del alumno y, Unidad II. Relación carrera-personalidad y mercado de trabajo.

Semestre VI

Orientación Profesional II. Su objetivo general busca «que el estudiante conozca y reflexione sobre el mercado ocupacional y las perspectivas en él, en la profesión elegida». Contiene una única unidad, Unidad I. Análisis del mercado laboral actual.

Un dato relevante es que el 14 de julio de 2005, la Dirección de Educación Media Superior se constituyó como Secretaría de Educación Media Superior según publicación oficial de la Gaceta de la UAN fecha 15 de julio de 2005.

Con la finalidad de actualizar a los orientadores de las preparatorias de la nueva temática de orientación, en este plan de estudios

se llevó a cabo un diplomado en vinculación con la Universidad de Colima de octubre de 2005 a febrero de 2006.



Este diplomado «Hacia un nuevo perfil del Orientador Educativo» lo gestionó Julia Pérez Hernández como coordinadora del Área de Actividades complementaria (2005- a la fecha) como resultado de la puesta en marcha del proyecto PIFI 2004 autorizado por primera vez para el Nivel Medio Superior y proyectado para formación docente de los orientadores educativos activos.

Entre las diversas actividades realizadas por el área de Orientación, se cuenta la realización de la Primera «Expoferta Educativa 2003» gracias a las gestiones de Rosa María Domínguez García, en el periodo 2003 a 2005.



Fue por este tiempo cuando se consolidó la Academia de Orientación como cuerpo académico que normaba las actividades realizadas por los orientadores en sus respectivas preparatorias. Se tenía una sesión por mes, donde se escuchaban conferencias de expertos en la materia para mantener actualizados a los orientadores, además de otros temas de interés con el propósito de mejorar el servicio de Orientación a los estudiantes.



La segunda Expoferta Educativa se realizó en el 2006, la tercera 2007 y la cuarta en 2008, todas ellas gestionadas por la Secretaría de Educación Media Superior con Juan Carlos Plascencia Flores como su Secretario.



En estas dos últimas expofertas se aplicó un test vocacional que fue adaptado y digitalizado por Lucía Triana Sánchez encargada del área psicosocial, el cual se aplicaron 900 en el año 2007 y 1,300 en el año 2008 a estudiantes de bachillerato de la UAN y de otros subsistemas que visitaron dichos eventos.

En 2009, la crisis económica a Nivel Mundial evitó llevar a cabo el compromiso que hicieron las autoridades de realizarla año con año.



Estudiantes en visita guiada: Centro Universitario de Sociales y Humanidades, Medicina Humana, Enfermería

Oferta educativa de nivel superior (2009)

Área de Ciencias	Unidad Académica	Programa Académico	Teléfono
Básicas e Ingenierías	Ciencias e Ingenierías	Lic. en Control y Computación	(311) 211 88 00 ext. 8821
		Lic. Ingeniería en Electrónica	
		Lic. Ingeniería Mecánica	
		Lic. Ingeniería Química	
	Matemática Educativa	Lic. en Matemática Educativa	(311) 216 79 44
Biológico, Agropecuario las y Pesqueras	Agricultura	Lic. en Ing. Agronómica	211 11 63
		Lic. en Biología	211 11 63
	Pesquera	Lic. en Ing. Pesquera	01-323-285-01-85
	Medicina Veterinaria Zootecnista	Lic. en Medicina Veterinaria y Zootecnia	01 327 277 17 22
Económicas y Administrativas	Administración	Lic. en Administración	(311) 211 88 00 Ext. 8759 y 8818
		Lic. en Mercadotecnia	
		Lic. en Contaduría	
	Economía	Lic. en Economía	(311) 211 88 00 Ext. 8765 y 8767
		Lic. en Informática	
	Turismo	Lic. En Turismo	(311) 211 88 00 ext. 8779 y 8827
De la Salud	Odontología	Lic. en Odontología	(311) 211 88 26
	Enfermería	Lic. en Enfermería	(311) 211 88 24
	Medicina	Lic. en Medicina	(311) 211 88 17
	Ciencias e Ingenierías	Lic. en Químico Farmacobiólogo	(311) 211 88 21
Sociales y Humanidades	Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH)	Lic. en Ciencias de la Educación	(311) 211 88 00 (conmutador)
		Lic. en Psicología	
		Lic. En Derecho	
		Lic. en Ciencias Políticas	
		Lic. en Filosofía	
	Lic. en Comunicación y Medios		

Ahora regresamos a los tiempos de antes, con visitas guiadas atendiendo en su mayoría a los diferentes subsistemas de bachillerato que solicitan hacer recorridos a las diferentes áreas académicas y administrativas como son: La Biblioteca Magna, la Hemeroteca, Instalaciones Deportivas, Radio y TV UAN, además el Edificio de Recursos Financieros y la Dirección de Servicios Escolares que es dónde tarde o temprano tendrán la necesidad de hacer algún trámite, pero aún más importante es conocer el plan curricular de los programas académicos que tienen como opción para cursar:

Ingreso a la página WEB: www.uan.edu.mx

Dichas visitas son gestionadas y acompañadas por la encargada de Atención a estudiantes y en este caso es mínimo el trabajo que se llevó a cabo pues tan sólo acudieron 264 estudiantes de tele bachilleratos de Otates, Pescadero, Col. Moderna, Cordón, Xalisco; Cecyten de Santa María del Oro y de Estancia de los López y únicamente dos grupos de la Preparatoria No. 6 ubicada en Ixtlán del Río, quienes visitaron además de las instalaciones de la UAN algunas otras Universidades Particulares con el fin de que los estudiantes vean la gran oportunidad que tienen de aprovechar el poco costo que tiene la educación pública en comparación con las particulares.

Todas las acciones relatadas en este documento han fortalecido la Orientación como asignatura y como servicio, lo cuál da por resultado a estudiantes de bachillerato mejor orientados tanto académica como vocacionalmente y actividades mejor programadas para los docentes que por vocación están al frente de esta noble actividad, y se aumenta el porcentaje de aspirantes egresados de nuestras preparatorias. Anteriormente el 95% estaba cubierto por aspirantes egresados de cualquier otro sistema y en menor proporción por los de la UAN, ahora el 45% de los grupos está constituido por egresados de la UAN, pero influye también el hecho de ser apoyados por el sistema Federal, que proporcionan becas de «Oportunidades» a nivel Secundaria y Bachillerato, pues son un promedio de 2,337 los egresados de

preparatoria de la UAN con becas que pueden convertirse en Becas PRONABES en el Nivel Licenciatura. La SEP también promueve becas Federales de las cuales hasta la fecha se lleva seguimiento a 49 becarios de nivel Medio en la UAN.

Al final, se trabaja con los diferentes servicios ofrecidos a los estudiantes de nivel medio superior de la UAN y como medio preventivo y/o remedial, se acompaña aún sin un seguimiento oficial a los casi 12,000 alumnos, lo cual representa más del 50% de población Estudiantil en nuestra Alma Mater, si se considera que en el semestre anterior se tenía poco más de 13 mil jóvenes en formación en las 15 Escuelas Preparatorias distribuidas en el Estado de Nayarit.

Preparatoria No.	Ubicación:	Preparatoria No.	Ubicación:
1	Ciudad de la Cultura «Amado Nervo». Tepic, Nayarit	9	Villa Hidalgo, Nayarit
2	Santiago Ixcuintla, Nayarit	10	Valle de Banderas, Nayarit
3	Acaponeta, Nayarit	11	Ruiz, Nayarit
4	Tecuala, Nayarit	12	San Blas, Nayarit
5	Tuxpan, Nayarit	13	Av. Prisciliano Sánchez, esq. con Guadalupe Victoria, Tepic, Nayarit.
6	Ixtlán del Río, Nayarit	14	Ciudad de la Cultura «Amado Nervo». Tepic, Nayarit
7	Compostela, Nayarit	15	Puente de Camotlán, La Yesca, Nayarit.
8	Ahuacatlán, Nayarit		

Dichos servicios son:

- La Orientación Educativa es un servicio de atención a estudiantes, así como los programas de tutorías, asesorías, atención psicosocial, actividad artística cultural y deportiva recreativa.
- El orientador esclarece la identidad vocacional y toma de decisión; estimula las habilidades para el aprendizaje y proporciona información profesiográfica.
- El tutor académico acompaña en todo el proceso del aprendizaje y planea una atención específica en función de las necesidades, para atenderlas él mismo o canalizarlas a otro servicio.
- El maestro asesor, ayuda en todo lo relacionado con el aprendizaje; aclara las dudas sobre la asignatura que asesora; apoya en la resolución de las tareas y facilita los medios para encontrar información.



- El psicólogo atiende de manera personal, confidencial y con absoluto respeto, cuando se presenten situaciones que interfieran con el aprendizaje, como son: de tipo personal, social, escolar, de amigos, noviazgo, relaciones familiares, autoestima, asertividad o bien de trastornos alimenticios.



Lucía Triana Sánchez, Psicóloga adscrita a la Secretaría de Educación Media Superior de la UAN., con un grupo de estudiantes de la Preparatoria No. 9, ubicada en Villa Hidalgo, Nayarit.

- Actividades artístico-culturales: La educación artística es fundamental para la educación integral de todas las personas, pues desarrolla la sensibilidad para apreciar el mundo y su belleza; también aumenta la creatividad, la capacidad de abstracción, de análisis y de síntesis.



- Actividades deportivo recreativas, promueven la integración de habilidades, hábitos, actitudes y valores que se reflejan en el desarrollo de los aspectos físico, social y psicológico de quienes las practican.



Estudiantes de Bachillerato en competencia de Atletismo. 1er. Lugar. Preparatoria No. 1

Dichos servicios promueven actividades permanentes acordes a las necesidades que presentan las diferentes cohortes, con el fin de apoyar cuando así lo soliciten, es por eso que quien aprovecha obtiene mejores promedios y al integrarse al nivel superior logra sentirse como un campeón listo para enfrentar las siguientes metas.

Bibliografía

- IPN.1986. *Marco Teórico de la Orientación. Dirección de Orientación Educativa.*
- UAN. 1980. *Primer Curso de Actualización para Orientadores Vocacionales.*
- UAN.1986. *Programas de Orientación Educativa y Vocacional.*
- UAN. 1993. *Programas de Orientación Educativa, Vocacional y Profesional.*
- UAN. 2002. *Documento Rector para la Reforma.*
- UAN. 2003. *Plan de Estudios del bachillerato.*
- UAN. 2009. *Archivo institucional-personal de Alicia Cervantes Castañeda de la Secretaría de Educación Media Superior, coautora de este documento.*

Educación Superior

Alfabetización Académica en el Nivel Superior de la UAN

Saúl Santos García

Introducción

Escuchar la palabra *alfabetización* asociada con el nivel superior puede resultar un tanto problemática para el lector: ¿cómo? si la alfabetización se lleva a cabo en la educación inicial, en específico en los primeros años de la primaria, que es cuando aprendemos a leer y a escribir. Sin embargo, en la universidad con frecuencia emitimos o escuchamos quejas tanto en reuniones formales de profesores como en pláticas informales en los pasillos, acerca de las dificultades que presentan los estudiantes tanto en la comprensión de textos y en general en sus hábitos de lectura, como en su habilidad para redactar. Es claro que esa alfabetización inicial no resulta suficiente para enfrentar las exigencias que plantea el sistema educativo en el nivel superior.

Cuando hablamos de «alfabetización académica», entonces, nos referimos a esta necesidad de que el estudiante universitario adquiera una nueva habilidad para «leer y escribir», propia y particular de cada ámbito disciplinario. Esta nueva alfabetización es indispensable si el estudiante quiere transitar con éxito este nuevo trayecto de su formación.

Pero ¿cuáles son en específico los problemas de lectura y redacción a los que se enfrentan los estudiantes del nivel superior de la Universidad Autónoma de Nayarit? ¿Es en realidad necesaria una nueva alfabetización? Y de ser así, ¿En qué debe consistir este proceso?, específicamente, ¿Qué habilidades debe desarrollar el estudiante? Más aún, ¿Quién debería estar a cargo de apoyar al estudiante a desarrollar esas habilidades? El presente capítulo se plantea contestar estas interrogantes.

Los problemas de lectura y redacción en el nivel superior

En realidad, aunque existe un nivel de consciencia alto entre el profesorado universitario con respecto a los problemas de lectura y redacción que enfrentan los estudiantes de licenciatura de la Universidad Autónoma de Nayarit, no existe una tradición de investigación en esta área, ni en forma de tesis de grado, ni como proyectos de investigación por parte de docentes. En otras universidades públicas del país, desde hace algunos años se ha detectado la falta de alfabetización académica como un asunto importante y se han desarrollado líneas de investigación enfocadas a entender la problemática. Muchos de estos proyectos, sin embargo, tienen una orientación hacia el producto, en el sentido de que no están interesados en el estudiante como escritor, sino en el escrito como producto.

Bravo (2005), por ejemplo, llevó a cabo un estudio en la Universidad Autónoma de Colima cuyo objetivo era identificar errores (descritos como deficiencias en la escritura) en la escritura de estudiantes universitarios. Bravo afirma que los resultados se deberían utilizar para informar «acciones pedagógicas compensatorias». Las categorías de errores identificadas incluían errores tipográficos, ortográficos, falta de uso del acento, puntuación (dentro de la oración) y organización textual (aunque de acuerdo a los ejemplos proporcionados se percibe que esta organización se circunscribe a problemas de puntuación que afectan a más de una oración).

De manera similar, Fregoso (2007) llevó a cabo un estudio en la Universidad de Guadalajara que buscaba también encontrar los errores más frecuentes en la redacción de estudiantes universitarios con la intención de «proporcionar información adecuada para aplicar algunas medidas correctivas». Algunas de las categorías de errores identificadas incluyen problemas de ortografía, falta de uso de acento escrito, uso repetitivo de palabras, uso excesivo de conjunciones, uso inadecuado de preposiciones y significado erróneo de palabras utilizadas.

Como se puede observar, estos estudios adoptan una postura prescriptiva. Parecen ser parte de una tendencia en la investigación que considera a la escritura como un conjunto de reglas que si son seguidas conducirán a una buena escritura. Este tipo de investigación evidencia una fuerte orientación hacia el producto y ha tenido un impacto en la práctica de la enseñanza de lectura y redacción, incluso en la Universidad Autónoma de Nayarit. En una entrevista con profesores de español del nivel licenciatura de la UAN llevada a cabo por el autor de este capítulo como parte del estudio preliminar de su tesis doctoral se describió a la enseñanza de escritura como caótica. Dos de los maestros entrevistados incluso reconocieron que no se sentían preparados para enseñar redacción, aunque al responder a las preguntas se expresaban en tercera persona, como haciendo referencia a otros maestros:

«...La enseñanza del español se encuentra en condiciones precarias. Son muy pocos los profesores especializados. Los improvisados, maestros que no dominan esta materia, la imparten árida y tediosa, porque ellos mismos, al parecer, la consideran innecesaria...»

Uno de ellos incluso dijo que sentía que le asignaron el curso como un «castigo», bajo el argumento de que es una «friega» tener que calificar todas las composiciones de los estudiantes. Otro maestro simplemente

confesó una falta de conocimiento y total confusión. Pero todos estuvieron de acuerdo en la forma en que se establecen los objetivos y contenidos:

«... En los cursos de redacción que se instrumentan en la universidad, al confeccionar el programa de estudios impera el criterio del profesor que ha sido designado para impartir la materia. Por lo general uno escoge alguno de los textos de redacción que uno conoce, incluso algunos maestros utilizan el texto con el que ellos aprendieron. Los temas se seleccionan, podría decirse, arbitrariamente. Los contenidos varían de programa a programa (sic). No creo que actualmente exista un programa que, por lo menos en dos escuelas, sea común. Por lo mismo en algunos casos se hace hincapié en la gramática, cuando el profesor sabe un poco de ello, o en el tipo de textos que se requiere para la elaboración de proyectos de investigación, reseñas, descripciones, reportes, resúmenes, ensayos...»

Una razón ofrecida para justificar la falta de profesores capacitados para impartir lectura y redacción es que no hay en el estado de Nayarit un programa a nivel licenciatura o a nivel posgrado en español y literatura para que prepare a estos profesores. Consecuentemente, quienes imparten esta materia deciden apoyarse de la forma en que ellos mismos fueron enseñados, independientemente de que esta forma sea efectiva o tenga una fundamentación teórica. Esta noción de que los profesores sin entrenamiento formal como profesores se aferren a creencias sobre cómo abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrolladas a partir de imágenes basadas en experiencias previas como estudiantes no es nueva y está ampliamente documentada en la literatura sobre creencias. Lortie (1975) se refiere a este fenómeno como *el aprendizaje de la observación* que ocurre a lo largo de todos los años en que el estudiante está en las aulas. Pajares (1992) nos advierte que algunas de estas creencias son compatibles con tendencias actuales de la educación, pero que algunas no (conocidas como creencias insidiosas o disfuncionales).

Aunque en las entrevistas los profesores no hablaron mucho de lo que ocurre realmente en el salón, cuando se les preguntó acerca de las actividades que realizan relacionaron sus actividades con problemas que observan en sus estudiantes (c.fr. actividades remediales):

«... Los alumnos tienen muchas dificultades para valerse de la escritura como medio de comunicación, carecen de vocabulario básico para expresar sus ideas. Por eso en clase hacemos muchos ejercicios de vocabulario, les propongo párrafos en los que tienen que completar espacios vacíos con la palabra adecuada...»

«Con frecuencia hacemos ejercicios de gramática y ortografía, pues los alumnos presentan problemas serios en su expresión escrita. También hacemos actividades donde los alumnos identifican las partes de la oración, o ejercicios donde los alumnos, a partir de un texto, sustituyen palabras para crear un texto nuevo...cuando digo que algunos alumnos presentan serios problemas de expresión escrita, o problemas de construcción, estoy haciendo alusión a la presencia, en sus escritos, de frases y oraciones incompletas; palabras a las que les faltan sílabas; sílabas a las que les faltan letras; además, notables problemas de ortografía...»

Tal parece que su idea de un curso de español se centra en el aspecto mecánico de la redacción: desarrollo de vocabulario, ejercicios de gramática y ortografía, análisis de la estructura de la oración y ejercicios de transformación de oraciones (relaciones sintagmáticas y paradigmáticas). Es notable la ausencia de alusiones al proceso de composición: planeación, estructuración de la información, revisión, escritura de múltiples borradores, sentido de dirección y de audiencia, etc. Podría decirse que la práctica de la enseñanza del español se caracteriza por limitarse al nivel de *transmisión* de conocimiento (*knowledge telling*) y en sólo pocas instancias llega a un nivel

de *transformación* del conocimiento (*knowledge transforming*). Los ensayos y reportes de investigación no son práctica común del trabajo del aula. Para la mayoría de los estudiantes, escribir un ensayo significa ir a la biblioteca, obtener información de diferentes fuentes y armar una composición (Carcedo, 2001). El plagio no es considerado un asunto de importancia por muchos profesores, por lo que no se promueve la producción original. Paradójicamente, al final de la licenciatura los estudiantes tienen que escribir una tesis como opción de titulación. Para la mayoría, ésta es la primera vez que se enfrentan a un tipo de escritura especializada (discurso académico) en donde se requiere un amplio componente de producción original.

En la Universidad Autónoma de Nayarit existen algunos estudios, sin embargo, que han tomado un interés en el estudiante como escritor y en el proceso cognitivo de producción escrita, tal como el conducido por Santos (2008). Este estudio se planteó explorar los problemas léxicos en la escritura y las estrategias que utiliza el estudiante del nivel de licenciatura para resolverlos. En sus conclusiones, Santos enfatiza la necesidad de entrenamiento en el uso de estrategias léxicas y en específico en el uso de fuentes de referencia (p. ej. diccionario).

Existen también algunos estudios que se han interesado en explorar el texto desde el punto de vista de la retórica empleada en su construcción. Estos estudios adoptan una perspectiva de la retórica contrastiva y se interesan en analizar la estructura interna de la redacción en el contexto mexicano. La interpretación de resultados adopta un enfoque descriptivo/interpretativo, a diferencia de los estudios de Fregoso (2007) y Bravo (2005), que adoptan un enfoque prescriptivo. Es importante resaltar que estos estudios se llevaron a cabo en el contexto del Centro de idiomas y están asociados con la enseñanza del inglés e incluyen el español sólo porque su intención fue comparar diferentes aspectos de la producción en L1 (español) y L2 (inglés).

Uno de estos estudios es el realizado por Santos (2001), quien analizó los patrones retóricos de la escritura de estudiantes universitarios mexicanos al escribir en español y en inglés. En específico, analizó longitud de las oraciones (Unidades T), tipo de oraciones y organización temática (tema y rema). Encontró que las composiciones en español contienen una proporción mayor de oraciones coordinadas, oraciones que no tienen secuencia, construcciones aditivas, párrafos de una o dos oraciones y oraciones de más de 100 palabras. Igualmente, Saldaña (2002) analizó la longitud de oraciones escritas por estudiantes mexicanos en español y en inglés y encontró similares resultados.

Estos resultados pueden fácilmente confrontarse con la realidad a la que nos enfrentamos al leer los trabajos de nuestros estudiantes. Una de las características de sus escritos que sobresale es la forma en que estructuran sus ideas. Considere el siguiente ejemplo tomado de una tarea de un estudiante de licenciatura:

«...En el mundo de la globalización económica, todos aquellos que estamos interesados en el respeto a los derechos humanos, como un fin de la propia humanidad y no como una cuestión de coyuntura para facilitar o procurar la firma de acuerdos comerciales o la imposición de proyectos económicos, debemos buscar la manera de unir nuestros esfuerzos encontrando formas de cooperación en esta materia, involucrando a sectores cada vez más amplios de la sociedad, lo que constituye el principal camino hacia nuestro objetivo, que debe tener como destino final la realización plena del hombre...»

Esta forma de estructurar la prosa puede parecer irritante a un lector que esté familiarizado con la retórica del inglés. Sin embargo, para la mayoría de las personas en México este fragmento es académicamente

aceptable, incluso pareciera que mientras más elaborado y aditivo sea, denota una mayor capacidad de abstracción de quien lo escribió. Y no debería extrañarnos esto. Para entender lo que es considerado una redacción aceptable hoy en día en México, es necesario entender que la retórica del español tiene una fuerte influencia Mexica. En específico los registros de Bernardino de Sahagún muestran que los discursos formales que se ofrecían en los principales eventos de la vida de los Mexicas forman parte de una retórica y claramente difieren temática, estructural y estilísticamente de la oratoria europea de aquel tiempo (Díaz, 1995). De acuerdo a Abbott (1996:35), «La oratoria Mexica es estructuralmente aditiva más que subordinativa, estilísticamente copiosa y redundante y temáticamente conservativa». ¿Estamos hablando de la oratoria Mexica o de la escritura académica contemporánea? Como se puede ver, México ha desarrollado su lengua nacional actual a partir de un patrón hasta cierto punto inusual que inicia con una retórica nativa dominada por los españoles y que atraviesa por un proyecto educativo nacional disfuncional (Crawford, 2007). Bajo esta perspectiva tendríamos que entender, por una parte, que lo que para algunos profesores de español o para algunos lingüistas prescriptivos parece una deficiencia en la escritura, es en realidad el reflejo de una retórica justificada en nuestros propios orígenes.

Más aún, en el contexto de la Universidad Autónoma de Nayarit tenemos una situación peculiar con un sector de los estudiantes que es especialmente vulnerable: los indígenas, para quienes el español es una segunda lengua. Decimos que es una situación especial, potencialmente problemática, porque estamos hablando de un asunto de comunicación intercultural. Tenemos un grupo cultural, principalmente el huichol aunque también en menor número el cora y el tepehuano, que está inmerso en los dominios de un grupo cultural mayoritario y dominante. Los miembros de ambas culturas tienen sus propias expectativas de las normas que rigen la interacción tanto oral como escrita. Desde una perspectiva de *interlenguaje*, la expectativa es que es responsabilidad de quien se integra a la cultura dominante adquirir las

normas de la comunidad a la que se integra (Boxer, 2002). Estas diferencias en expectativas con frecuencia pueden conducir a malas interpretaciones. Las malas interpretaciones se dan en ambos sentidos, es decir, ambos grupos malinterpretan al otro, pero debido a que una de las dos culturas es dominante, estas malas interpretaciones tienen el potencial de causar estereotipos, prejuicios y discriminación contra todo un grupo cultural. Estas normas con frecuencia son muy sutiles y difíciles de identificar y describir a simple vista.

Nos encontramos, pues, ante una situación bastante compleja. Hemos dicho en estos últimos párrafos que el asunto de las expectativas con respecto a la retórica del español y las normas que rigen la interacción están profundamente arraigadas en nuestro origen. Sin embargo, debemos también entender que en un contexto globalizado, es necesario establecer un balance entre la retórica que nos identifica como mexicanos o como huicholes o como coras y una retórica más estándar, que es utilizada en el contexto académico internacional y que debemos entender y manejar si queremos integrarnos a este contexto. Es importante también aclarar que no podemos hablar de una sola retórica, como se hará evidente más adelante en este capítulo. Por otro lado, en esta sección también se ha puesto en claro que el nivel mecánico es sólo una parte del proceso de redacción y comprensión de textos. Si se quiere verdaderamente desarrollar esta alfabetización académica en los estudiantes, hay que atender otros niveles. ¿Cuáles? Esto se discutirá en la siguiente sección.

En busca de una alfabetización académica en el nivel superior

En la introducción del capítulo se plantearon algunas preguntas. Una de ellas, que es la que le da sentido a este trabajo, es la siguiente: ¿Es en realidad necesaria una nueva alfabetización? Para contestar esta pregunta voy a recurrir a los resultados de una encuesta que realicé con ochenta estudiantes de diferentes programas de licenciatura de la UAN, como parte del estudio pre-

eliminar de mi investigación doctoral. Dicha encuesta se enfocaba a explorar la formación que la universidad les había dado en lectura y redacción.

En general los resultados muestran que los estudiantes no se perciben a sí mismos como escritores excelentes, aunque tampoco se perciben como malos estudiantes; 5 % de los estudiantes encuestados describen sus habilidades de redacción como excelentes, 62.5 % como buenos escritores, 24 % como escritores promedio y sólo el 2.5 % como deficientes. Con respecto a la forma en que describen los cursos de español que han tomado en la universidad, sus respuestas concordaron cabalmente con la forma en que los profesores entrevistados los describieron. En la encuesta se les pidió que señalaran de una lista los aspectos que sus cursos incluyeron. De las opciones que se les brindaron, los estudiantes seleccionaron los siguientes:

Escribir oraciones	85.5 %
Correcto uso de signos de puntuación y reglas de ortografía	80.0 %
Uso del diccionario	67.5 %
Escritura de párrafos	62.5 %
Planeación antes de escribir	27.5 %
Organización de la información	23.7 %
Editar una composición antes de entregarla	20.0%

Es evidente que el enfoque de su entrenamiento previo en redacción enfatiza el aspecto mecánico y el nivel de párrafo y oración, aunque parece haber cierto nivel de consciencia de otros aspectos relacionados con la escritura como proceso. Debido a la limitación de la encuesta, no es claro, por ejemplo, específicamente qué tipo de entrenamiento recibieron con respecto al uso del diccionario, o si la edición de las composiciones incluyó cosas como estructuración de la información, cohesión, coherencia o si sólo se abocó a la precisión (por ejemplo ortografía y gramática).

Entre los tipos de escritos que los estudiantes dijeron que se les enseñó a realizar en su curso de español se destacan resúmenes, reportes, narrativas, historias, poesía y sólo uno mencionó el ensayo. La respuesta más popular fue 'no lo recuerdo'. Se les preguntó a los estudiantes si estaban familiarizados con la idea de plagio, parafraseo y ensayo académico y las respuestas negativas fueron del 36 %, 61 % y 47 % respectivamente.

Aun con un estudio superficial como el mostrado en los párrafos anteriores, resulta evidente que los estudiantes del nivel superior de la Universidad Autónoma de Nayarit necesitan instrucción específica para adquirir una nueva habilidad para 'leer y escribir'. Sin embargo, aun falta por contestar algunas preguntas planteadas inicialmente: ¿En qué debe consistir este proceso?, específicamente, ¿Qué habilidades debe desarrollar el estudiante?

Tal vez un primer aspecto a considerar es precisamente el tipo de escritos que se les pide a los estudiantes universitarios escribir, no en su clase de español, sino en sus diferentes unidades de aprendizaje. A la fecha no existe un estudio en la Universidad Autónoma de Nayarit que informe al respecto. Existe, no obstante, un estudio en la Universidad Autónoma de Tamaulipas conducido por Roux (2006). Ella utilizó un cuestionario que se aplicó a 2,032 estudiantes de seis diferentes programas del nivel licenciatura para averiguar qué géneros o tipos de textos se les pide escribir a los estudiantes, así como los propósitos percibidos para esos escritos. Roux encontró que los tipos de textos solicitados con mayor frecuencia son ensayos, investigaciones bibliográficas, reportes de laboratorios y resúmenes. Si estos son los tipos de textos que cotidianamente escriben los estudiantes universitarios es razonable sugerir que un programa de alfabetización académica deba incluir el desarrollo de habilidades para escribir en estos géneros. Es decir, que la instrucción en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura debe preparar a los estudiantes a abordar el tipo de tareas y lecturas a las que se va a enfrentar en su quehacer académico cotidiano.

Roux (2006) también encontró que los estudiantes tienden a producir textos expositivos y descriptivos en sus tareas, la argumentación casi no fue mencionada. Algunas de las dificultades que sus sujetos expresaron son no saber cómo expresar sus ideas al escribir y no saber cómo organizar los textos académicos. Aparentemente la instrucción en lectura y escritura en la Universidad Autónoma de Nayarit preponderantemente se ha centrado en el desarrollo de habilidades mecánicas (al nivel de ortografía y gramática), pero como Roux (2006) encontró, las preocupaciones de los estudiantes universitarios no son la gramática y ortografía, sino cómo expresar sus ideas y cómo organizar los textos académicos. Es decir, las preocupaciones de los estudiantes son a un nivel más del discurso, más retórico. Se puede observar, pues, que no hay un empate entre los contenidos de los cursos de español y las expectativas de los estudiantes. De acuerdo a lo discutido en este capítulo, un programa de alfabetización académica debiera incluir:

Un enfoque centrado en el proceso de escritura. El modelo más aceptado para entender el proceso bajo el cual emerge un texto es el de Flower y Hayes (1981) en el que se describen tres fases: planeación, creación de borradores múltiples y edición. Estas fases no son lineales sino redundantes y cíclicas. En la fase de planeación es donde el escritor establece los objetivos o propósito del escrito (¿quiero convencer, ilustrar, describir, etc?), determina la audiencia (¿quién lo va a leer y qué sabe al respecto? ¿cuánto tengo que incluir y cuánto puedo omitir?) y el sentido de dirección (¿hacia dónde quiero llegar con el escrito?), genera ideas para el contenido del texto y las estructura del mismo. La fase de producción de borradores implica no sólo escribir, sino realizar una constante evaluación de lo planeado para ver si se están logrando los objetivos o si es necesario replantear lo escrito o si es necesario replantear los objetivos, etc. Es decir, hay un trabajo de edición y planeación a lo largo de esta etapa de escritura de borradores. También es importante que el escritor tenga presente que escribir implica trabajar con el

texto una y otra vez, que un buen trabajo no sale a la primera. Finalmente, debe quedar claro que la edición no se refiere exclusivamente a aspectos mecánicos, como la gramática y ortografía del texto, sino a aspectos de contenido: ¿realmente estoy logrando el objetivo inicial? ¿Mis ideas son claras? ¿Tiene el texto sentido de coherencia y cohesión?, etc. Es decir, el escritor debe asumir que es su responsabilidad producir un texto claro, no del lector entender el texto (c.fr. enfoque centrado en la responsabilidad del escritor vs. la responsabilidad del lector).

Oportunidades para que el estudiante exprese «su voz». Como se mencionó anteriormente, el estudiante está más habituado a escribir reportes y descripciones, y poca oportunidades tienen para escribir argumentaciones. Es a través de la argumentación que el estudiante aprende a establecer posturas, a defender puntos de vista, a expresar sus ideas; en otras palabras a dejar oír su voz. Este proceso de permitir al alumno expresar su voz nos ayuda a formar estudiantes independientes, maduros, con opinión propia, que es lo que plantea el modelo universitario.

Actividades que le permitan al estudiante concebir el lenguaje como un instrumento para expresar experiencias, valores, actitudes e ideas. Este punto está íntimamente relacionado con el anterior y se refiere a ayudar al alumno a entender el poder de la palabra, que le permita aprender este nuevo idioma que es el de la escritura y asumirlo como un instrumento que le dará empoderamiento. De lo contrario, los estudiantes se resignarán a tratar de producir una redacción académica correcta y aceptable, en vez de emplear el lenguaje como un recurso de interacción.

Una visión de lectura centrada en la comprensión. Un modelo aceptado en el ámbito pedagógico para el desarrollo de la comprensión lectora es el centrado en el proceso, un enfoque comunicativo. En este modelo se asumen tres momentos o etapas en el proceso de la lectura: antes de leer,

mientras se esta leyendo y después de leer. Cada etapa tiene un propósito claro que contribuye al proceso de comprensión lectora. Durante el primer momento, *antes de leer*, se espera que el estudiante, mediante una serie de actividades, active sus conocimientos previos sobre el tema que va a leer para que pueda establecer puentes cognitivos. También durante esta etapa el lector establece el objetivo de su lectura para seleccionar las estrategias de lectura adecuadas. No es lo mismo leer una receta de cocina que la definición de una palabra en el diccionario o la cartelera de un teatro. En cada caso el objetivo es diferente y las estrategias de lectura empleadas son diferentes. En la segunda etapa, *durante la lectura*, se espera que el lector adopte un rol activo mediante el constante monitoreo de su propia lectura: constantemente hacer inferencias y verificarlas, formular preguntas y contestarlas, identificar la estructura del texto en término de funciones comunicativas y en forma de contenido específico, etc. Finalmente, en el tercer momento, *después de la lectura*, se espera que el lector haga algo con la información obtenida; es decir, a menos que se lea por placer, la lectura tiene un propósito específico. Generalmente la información obtenida es transferida a un producto: en el caso de la receta un platillo, en el caso de la cartelera, una decisión de cuál obra o a qué hora ir, en el contexto académico escribir un ensayo, un resumen, un reporte.

Una visión de comunicación que asuma la interculturalidad, basada no en el interlenguaje sino en la pragmática intercultural. Anteriormente dijimos que en el caso de los estudiantes indígenas se espera que sean ellos quienes asimilen las reglas que rigen la interacción en la sociedad mestiza. Un enfoque centrado en la pragmática intercultural procura un enfoque más plural, en donde el dicho «a la tierra que fueres haz lo que vieres» no es válido. Más bien, promueve la idea de un entendimiento mutuo, de saber ponerse 'en los zapatos del toro'. Al procurar la consciencia de la *otredad* se esta delegando la responsabilidad a los miembros de ambas culturas de llegar a un acuerdo en el proceso de comunicación, de establecer una negociación.

Esto, se espera, permitirá que todos los involucrados estén conscientes de potenciales problemas de comunicación y procuren un entendimiento mutuo de por qué ocurren.

La unidad de aprendizaje de español o desarrollo de habilidades comunicativas, o con el nombre que se le asigne en cada unidad académica, tal como se imparte en estos momentos, no es la solución para las dificultades en lectura y redacción que los estudiantes enfrentan. ¿Por qué se piensa que el problema de lectura y escritura que los estudiantes universitarios enfrentan no se puede resolver en un curso de lectura y redacción? Para empezar, cuando se habla de 'alfabetización académica', como ya se señaló al principio del capítulo, se asume que cada ámbito disciplinario tiene su propia forma de expresar los diferentes géneros. Es decir, un ensayo en el área de la salud tiene características propias que pueden ser diferentes de lo que se espera de un ensayo en el área de ciencias sociales o en el área de las ingenierías. Entonces, si se pretende que un curso de lectura y redacción prepare al estudiante para escribir un ensayo, ¿qué se debe entender por ensayo? Estamos ante la presencia de variación en la escritura, en donde diferentes cursos y profesores requieren diferentes tipos de escritura.

Hidalgo (en prensa), se propuso explorar lo que estudiantes de posgrado creen que sus profesores esperan de sus escritos. Entrevistó a estudiantes y profesores de dos universidades públicas, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la Universidad Nacional Autónoma de México. Los resultados de su investigación muestran que las expectativas de los profesores y de los estudiantes difieren. Hidalgo señala que esta diferencia puede explicar muchas de las quejas que escuchamos de los profesores con respecto a los escritos de sus estudiantes.

Luego entonces, si cada área del conocimiento tiene su propia cultura académica y los diferentes géneros adquieren características especí-

ficas, y si tenemos evidencia de que cada profesor y en cada curso se tienen expectativas específicas de lo que debe ser la lectura y escritura, entonces estamos en condiciones de retomar la última pregunta planteada en la introducción de este capítulo ¿Quién debería estar a cargo de apoyar al estudiante a desarrollar la alfabetización académica?

La evidencia mostrada en este capítulo parece indicar que la falta de habilidades de comunicación en nuestros estudiantes se puede atribuir a la instrucción recibida en niveles previos al universitario, un fracaso que comúnmente señalamos los profesores universitarios. Sin embargo, estos mismos profesores hacemos poco para socializar entre nuestros estudiantes estas prácticas de lectura y escritura, aun cuando estamos conscientes que enfrentan serias dificultades. La responsabilidad de enseñar a nuestros estudiantes universitarios a leer y escribir de una forma adecuada para el nivel superior, es decir, la **alfabetización académica**, debe llevarse a cabo en todos los niveles y debe estar a cargo de todos los profesores. La insuficiencia de un curso de lectura y redacción es evidente. Cada disciplina esta conformada por sus propias prácticas discursivas, que implican su propio sistema metodológico y conceptual. La alfabetización académica se logra a través de un largo proceso de aculturación que requiere que los miembros de una comunidad disciplinaria guíen a sus estudiantes hacia sus propias formas de entender y producir los textos. Esto requiere, por supuesto, que una tarea fundamental de los programas de formación del personal académico de la UAN debe incluir instrucción sobre cómo ayudar a sus estudiantes a desarrollar esta alfabetización académica. Es decir, primeramente se deberá ayudar al personal académico a entender este complejo proceso de redacción y comprensión lectora, a tener claro cuáles son las expectativas en modalidades de forma y contenido de los escritos de su propio campo del saber, para que pueda entonces ayudarle a sus estudiantes a entenderlos, a transitar exitosamente el ritual de formar parte de la comunidad de discurso del área en la que se está

formando. Se espera, entonces, que se dé un efecto multiplicador, en cascada: cada profesor, en su aula, estaría no sólo manejando contenidos formales de la unidad de aprendizaje, sino que estaría formando de manera integral a un estudiante del nivel licenciatura.

Bibliografía

- Abbott, D. (1996). *Rhetoric in the New World: Rhetorical theory and practice in colonial Spanish America*. Columbia: University of South Carolina Press.
- Boxer, D. (2002). «Discourse issues in cross-cultural pragmatics». *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, pp. 150-167.
- Bravo, J. (2005). «El español como medio académico en Colima: deficiencias de aprendizaje». En J. M. González Ferreire, *El español de los jóvenes universitarios*. Colima: Universidad de Colima.
- Carcedo, M. E. (2001). «Estudio del nivel de dominio del lenguaje verbal I: léxico y lenguajes especializados». *Magistralis*, 21.
- Crawford, T. (2007). «Some historical and academic considerations for the teaching of second language writing in English in Mexico». *Mextesol Journal*, 31 (1), pp. 75-87.
- Díaz, S. (1995). *Huehuehtlahtolli: libro sexto del Códice Florentino*. Cd. de México: UNAM.
- Flower, L. y J. R. Hayes (1981). «A cognitive process theory of writing». *College Composition and Communication*, 32 (4), pp 400-414.
- Fregoso, G. (2007). «Los problemas del estudiante universitario con la redacción. Un estudio de caso en los niveles de licenciatura y de maestría». *Revista de Educación y desarrollo*, 7. pp. 69 - 76
- Hidalgo, H. (en prensa). «Higher education in México and its Writing practices: the role of literacy». En Santos. *EFL Writing Research in the university context: The Mexican experience*. Tepic: UAN.

-
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pajares, M. F. (1992). «Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct». *Review of Educational Research*, 62 (3), pp. 307-332.
- Roux, R. (2006). «Los usos de la escritura en los estudios universitarios: géneros discursivos y principales dificultades». *Memorias del 3er Congreso Internacional en Pedagogía*. Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Saldaña, A. (2002). «Contrastive L1/L2 writing of Mexican university students: interaction between writer and reader, and use of elaborate style in expository essays». Tesis de Maestría no publicada. University of Ohio.
- Santos, S. (2001). «Diferencias en las convenciones retóricas del inglés y del español y su influencia en la escritura en inglés como idioma extranjero por hispanohablantes mexicanos». *Mextesol Journal* 24 (3), pp. 35-52.
- Santos, S. (2008). «Communication Strategies in L2 written production». *Lenguas en Contexto*, 5, pp. 24-31.

¿Qué tipo de docente queremos ser...?

Martha Alicia González Bueno

Antonio Saldaña Salazar

Resumen

El título del capítulo hace un cuestionamiento muy importante a partir del cual centraremos nuestro análisis, donde abordaremos un tema el cual ha acaparado la atención de muchos especialistas en educación, pues han visto este principio como fundamental para mejorar el nivel y las condiciones educativas en diferentes regiones del mundo. Sin duda la formación docente es un punto esencial en las reformas educativas en cualquier nivel y situación que guarde, ya que la labor docente ha perdido presencia y protagonismo en gran parte del escenario educativo debido a que las reformas educativas han propiciado que el docente sólo sea visto como un sujeto transmisor del conocimiento y no como un sujeto competitivo con la capacidad de transformar su entorno de trabajo.

Otro de los puntos que abordaremos, es el enfoque de distintas posturas en relación a la definición de formación docente, centrado como un espacio de reflexión acerca de los docentes formadores docentes ya que es importante citar que los formadores tienen un rol clave en la educación, pues son ellos los encargados de preparar a los futuros docentes, los cuales se insertarán a la educación en un corto plazo. Así como también la relación que existe entre la política educativa y la formación docente.

Se hará un análisis de las dimensiones en las cuales se puede ubicar la política educativa desde el punto de vista internacional así como el planteamiento que se hace a partir del proyecto *tunning*, basado en competencias, el cual deja de lado la formación docente y enfatizar que en cierta medida las competencias determinan el perfil y función del docente y efectúan un replanteamiento para darnos cuenta que tipo de docentes somos,... y que tipo queremos ser.

Introducción

Hablar de formación docente en nuestra actualidad educativa, nos remite forzosamente a revisar una serie de documentos tales como planes de estudio, políticas educativas, programas de gobierno, estudios en formación docente etc., acerca de este tema. Como lo señala Torres (1996) la formación docente es una de las áreas de mayor inercia y una de las más descuidadas, tanto a nivel teórico como práctico en los últimos años dentro del campo educativo en general. Lo que sí es evidente es que la formación docente reviste diferentes connotaciones y sentidos, pues algunos teóricos la denominan como formación del profesorado o formación de maestros y en otros momentos formación de enseñantes.

Rivas (2004) define la formación docente como un proceso de educación permanente, siendo el dominio que un sujeto tiene de las concep-

ciones, teorías, principios y estrategias que explican, a través de diferentes saberes disciplinares, el fenómeno de la educación en cualquiera de sus expresiones, en el entendido de que sus campos de estudio son convencionales y que sus fronteras son borrosas y confusas de definir en la práctica. La formación docente se ubica en el terreno de la educación formal donde el currículo establece sus límites en la escuela pensada, como el medio que crea la sociedad para transmitir la cultura, reproducir una forma de organización social y formar un sujeto para el desempeño de un puesto de trabajo en la sociedad (Vallejo, 2004). Designa también el proceso que conduce a pertenecer a la comunidad profesional de docentes que se han apropiado de formas de razonamiento y prácticas instituidas a través de un tipo de discurso que tiene como objeto la educación.

Este concepto admite la fragilidad de la formación docente si ésta, no está sostenida en la revisión permanente de su práctica a través de la mirada crítica y formativa de la discusión entre pares, así como de sus discípulos. Asimismo, advierte contra la tendencia de considerar la formación docente como la habilidad o desempeño que se logra de una vez y para siempre al egresar de la universidad y entrar a laborar en la escuela, es decir, creer que el proceso se completa en algún momento. Por el contrario, afirma Moreno (2003), que el proceso de formación no culmina al terminar la carrera, sino que continúa y se fortalece con los nuevos desafíos de la realidad del aula escolar, es decir, en el lugar donde se construyen y reconstruyen nuevas significaciones y se deconstruyen nuevos significados a través de lo ya conocido.

En nuestro país, la SEP (2003) expone que la formación docente se concibe como un proceso de aprendizaje permanente ya que las competencias y conocimientos que adquiere un docente son resultado no sólo de su formación inicial, sino de los aprendizajes que realiza durante el ejercicio de su profesión, dentro y fuera de la escuela, y en su desempeño frente a sus

alumnos en las aulas escolares. La formación de docentes implica dar respuesta a preguntas aparentemente sencillas, pero fundamentales: ¿cuáles son los grandes desafíos que el docente enfrenta en su práctica para contribuir al logro de las finalidades de la educación básica a que aspira nuestro país?, ¿qué necesitan saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir los profesores? y, por tanto, ¿qué rasgos se deben promover durante su formación, a fin de que cuenten con las competencias necesarias para atender con calidad las necesidades de los alumnos en las aulas de las escuelas de educación básica? Sin duda, la formación docente es una temática a la cual no se le ha brindado la seriedad y atención respectiva, pues se ha visto que existen distintos enfoques y perspectivas para su estudio.

La formación docente de cierta manera es concebida como un proceso integral de fases y ámbitos interrelacionados que se vinculan con el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos con incentivos que motiven a los docentes a asumir la profesión con entusiasmo, preparación suficiente y responsabilidad (SEP, 2003). Podemos observar que la formación docente tiene estrecha relación con la transformación y mejoramiento de la educación. Evidentemente que para lograrlo es necesario contar con docentes que estén comprometidos con la educación y tengan una sólida preparación para lograr que los alumnos promuevan cambios sociales y los aprendizajes obtenidos sean redituables. Para conseguir este aspecto es imprescindible contar con una formación docente continua que sea considerada como el desarrollo profesional de los docentes en servicio, lo cual implica cambiar rotundamente la cultura laboral existente, establecer procesos de evaluación y determinar los parámetros de calidad que abarquen todas las fases del proceso educativo (SEP, 2003). Además, se deben considerar las necesidades sociales, capacidades de los alumnos, el contexto socioeconómico y cultural para que la formación del docente sea acorde al contexto en el cual se ubica su trabajo educativo.

Existe otra forma de percibir la formación docente. Este enfoque emerge de la propuesta de Cardelli y Duhalde (2000), en donde manifiestan que se debe considerar a la formación docente, teniendo como referencia las características de las políticas educativas neoliberales que han afectado a todos los sistemas educativos durante las últimas décadas. En este sentido, es necesario considerar que las políticas de privatización de la educación pública y de reducción de la responsabilidad del Estado como garante del derecho a la educación, le asignan a éste el rol de organizador y regulador de la educación.

Esto va acompañado de las transformaciones culturales derivadas de la mercantilización de los objetos de la cultura y en particular del conocimiento científico y técnico; de las acciones y discursos que dan nuevo impulso a la demanda educativa teniendo sólo en cuenta los intereses de los sectores empresariales; y de los valores emergentes del utilitarismo, la competencia y el individualismo exacerbados. En cierto sentido podemos enfatizar que determinan el grado de concepción e interés que se le dé a la formación docente. Ávalos (2002), expresa que el Estado establece el marco para la formación docente a través de normas y criterios de evaluación, e institucionaliza un procedimiento para controlar la calidad de los programas que ofrecen diversas instituciones públicas y privadas, y debían mostrar su capacidad de alcanzar objetivos prácticos cuantificables, asegurando así el Estado que ofrecen «calidad a cambio de dinero».

Vallejo (2004), señala que la formación docente debe poner atención en dos elementos fundamentales: uno se refiere a que los docentes deben desarrollar sus capacidades de investigación, para desarrollar y refinar los criterios de juicio en relación con su labor educativa y un segundo aspecto se focaliza concretamente al plano pedagógico, que consiste tanto en desarrollar una comprensión de situaciones y actos humanos, así como de los problemas relacionados con los valores controvertidos. La formación docente

es un trabajo ligado al marco global en que se sitúan las prácticas educativas donde se buscan resultados orientados a insertar a los alumnos en la sociedad en la que viven. De tal forma que los docentes deben desarrollar todos los elementos necesarios en los alumnos, para que ellos por sus propios medios sean capaces de transformar su sociedad. Esto obliga y compromete aún más al docente para lograr aprendizajes significativos en los alumnos y tener una permanente formación en todos los aspectos relacionados con su propia práctica al interior de las aulas de trabajo, manteniendo de esta manera una permanente actualización en su formación docente.

A pesar de lo anteriormente expuesto, el panorama prevaleciente es otro, y es, totalmente muy diferente. Torres (1996), menciona que la formación docente ha ocupado y continúa ocupando un lugar marginal en las políticas educativas.

La situación de qué y cómo aprenden los docentes, qué quieren o qué necesitan aprender, cuáles son las modalidades más apropiadas para cada situación, ha sido poco investigada y es poco lo que se conoce en este tema. Es una realidad latente pues en el último de los casos, es el propio docente al que se le tiene en cuenta sobre sus necesidades y carencias en su práctica educativa. La formación docente se sigue viendo de manera aislada, sin ninguna relación con elementos centrales de la educación, me refiero a alumnos, sociedad, realidad económica, enfoques de planes de estudios, así como con la enseñanza y aprendizaje por parte de los alumnos. La formación docente se entiende como un entrenamiento, es decir, sólo es el desarrollo de habilidades y destrezas, manejo de métodos y técnicas, y no se ve como una formación en sentido amplio y estricto de la palabra, es decir, como el desarrollo de una comprensión teórico-práctica de los problemas, más allá de lo estrictamente operativo e inmediato. Sigue siendo percibida la formación docente de manera aislada, sin atender a las otras esferas en que se configura y se desenvuelve el rol del docente dentro de la educación (Pasillas, 2004).

Los docentes formadores de docentes

Resulta obvio mencionar que los docentes son piezas clave en el desarrollo de las políticas educativas determinadas por el Estado. La formación de docentes es un tema complejo y que ha demostrado alto grado de conflictividad en la educación (Aguerrondo, 2003). Pero ante esta lógica salta a la vista una pregunta que es necesario plantearse ¿quiénes son los docentes encargados de formar a los futuros docentes? Tal pareciera ser una interrogante sencilla de contestar, más nuestra realidad demuestra que aún ante una vertiginosa cascada de reformas y políticas educativas es un punto medular, al cual, no se le ha dado un mínimo de seriedad e importancia dentro de la educación.

Un formador de docentes es aquel agente que tiene contacto directo con los alumnos que en un futuro serán docentes. Vaillant (2002), expone que la formación integral de los docentes debe de estar centrada en el desarrollo y realización de diferentes tareas, elaboración de planes de innovación, asesoramiento, planificación y ejecución de proyectos en áreas de educación formal, no formal e informal. Posee una gran experiencia docente, rigurosa formación científica y didáctica, es un conocedor de las principales líneas de aprendizaje, es una persona apta para trabajar en cualquier tipo de circunstancias, está preparado para ayudar a otros docentes a realizar un cambio de actitud, conceptual y metodológico. Un formador es aquel profesional que se dedica a la formación en sus distintos niveles y modalidades. Está capacitado y acreditado para ejercer una actividad de formación, posee conocimientos teóricos y prácticos y está comprometido con su profesión, tiene capacidad e iniciativa para aprender en su propio ámbito.

Ante ésta situación, Ávalos (2007), manifiesta que el desempeño de los docentes depende de un conjunto de factores entre los cuales se encuentran, los incentivos, los recursos y los formadores. Una buena do-

cencia requiere de buenos docentes, los que a su vez necesitan una buena formación, una buena gestión y de una buena remuneración.

Más la realidad demuestra que los docentes formadores de docentes están mal preparados, mal administrados y mal remunerados, por cual es difícil que hagan un buen trabajo. En un sentido estricto podemos expresar que la formación de docentes y los propios formadores se encuentran en un estado deficitario, pues de alguna forma no están respondiendo a las expectativas educativas planteadas, al menos por el discurso oficial. Aunado a esto se requiere cuidar este aspecto, porque si hablamos de una calidad educativa por ejemplo, depende en gran medida de los servicios que ofrecen los docentes. A la vez, debe de existir una relación entre la preparación de los docentes formadores y la realidad educativa. Los docentes formadores deben de impactar en la formación de los futuros docentes. Más la realidad educativa revela que los formadores de docentes carecen de saber pedagógico y de elementos claves para lograr los objetivos marcados en la educación (Czarny, 2003).

Como antes se especificó, la formación de formadores es un campo de estudio que muy poco se ha discutido, donde no hay espacios abiertos que sean suficientes para el análisis y los que existen carecen de una reflexión. Es mínima la bibliografía en este tema educativo, lo cual obliga a detener la mirada y adentrarnos en esta situación.

Es sin duda imprescindible señalar que una adecuada formación de los formadores de docentes en determinado momento, puede garantizar una mejoría en los alcances de la educación (Arnaut, 2004). Porque en algo debemos estar de acuerdo, es que sin duda, la labor docente sigue y seguirá siendo el centro de discusiones en educación.

Sin embargo, la atención se centra en factores que no ayudan a mejorar la educación y mucho menos a reforzar la formación de los docentes.

No se trata de capacitar a los docentes, sino adentrarlos en una dinámica de superación profesional y con un alto nivel de impacto en su trabajo docente. Como lo señala Vaillant (2002) los formadores deberían planificar adecuadamente las prácticas para que estas se conviertan en una ocasión para aprender y para que sean un componente fundamental de la formación profesional. La realidad demuestra que los formadores de docentes poseen una insuficiente base cultural y profesional para enseñar y desarrollar programas curriculares que buscan alcanzar el desarrollo de habilidades cognitivas complejas, lo cual trae como resultado no lograr los objetivos trazados.

La formación de formadores debe de ser un proceso continuo, sistemático y organizado. Navarro y Verdisco, en Vaillant (2002), ante esta situación proponen tres dimensiones para el desarrollo profesional de los formadores: una llamada informativa en donde existe una estrecha relación con los contenidos de cada disciplina y su pedagogía en un creciente nivel de especialización; otra dimensión, denominada práctica, que consiste en la transferencia del conocimiento para la comprensión y resolución de situaciones concretas y la última dimensión llamada apropiación profesional, en la que se producen aprendizajes significativos del conocimiento generados en las dimensiones anteriores.

Varsavsky en Vaillant (2002), propone que para lograr las dimensiones anteriores es fundamental crear espacios en los cuales los formadores realicen cursos de posgrado con la firme intención de que los formadores fortalezcan su propia formación e impacten directamente en la labor que tienen con los futuros docentes, los cuales esperan que los docentes formadores brinden su mejor esfuerzo.

Política educativa y su relación con la formación docente.

Hasta este momento, se ha precisado que la formación docente carece de un serio estudio, tal pareciera ser un tema sin ningún trasfondo

o grado de interés o al menos eso deja entrever la actual política educativa en México. Al respecto, existen planteamientos que es importante mencionar porque son parte esencial en este tema dentro de la educación. Vaillant (2002), expone que gran parte de la responsabilidad en la formación docente se relaciona con la política educativa, es decir, de alguna forma ésta determina y considera un grado de interés a la formación docente. Entre otras cosas básicamente lo que se pretende es conceptualizar concretamente a que nos referimos con formador. Un formador de docentes debe desarrollar saberes teóricos y prácticos, imaginación y creatividad (Aguerrondo, 2003).

Pensar acciones de transformación que generen condiciones que permitan la revisión de sus marcos conceptuales y prácticas docentes. Debe agregarse que la política educativa debería de fomentar la creación de programas de formación de formadores, los cuales estarían sujetos a revisiones y evaluaciones permanentes así como abrir espacios de reflexión entre los especialistas, los docentes formadores y los responsables de tomar decisiones en cuestión de política educativa.

Aunque en realidad parece ser que existen espacios para la discusión en relación a la formación de formadores docentes, estos no los hay, lo cual gravita en serios problemas para los propios formadores.

Esto trae como consecuencia un estancamiento en las políticas educativas porque no existe una sólida preparación de formadores, lo que a su vez propicia que las políticas educativas no afloren en la práctica y en cierta medida exista un desfase entre la teoría y la realidad de la formación docente.

Darling-Hammond y McLaughlin (2003), subrayan que la política educativa debe promover que los docentes formadores tengan participación profesional significativa en diferentes áreas de la práctica educativa.

Se deben crear redes entre los docentes y entre las escuelas. Además debe obligatoriamente insertar a los formadores en la enseñanza, evaluación, observación y reflexión que enriquezcan los procesos de aprendizaje. La política educativa está sentenciada a brindar a los formadores de docentes oportunidades para integrar en el aula la teoría y la práctica educativa. Debe enfocarse a mejorar las condiciones establecidas para sostener comunidades de aprendizaje de alta calidad, en lugar de enfocarse a las formas institucionales particulares o a compromisos permanentes.

Ante esta situación Darling-Hammond y McLaughlin (2003), plantean una serie de interesantes preguntas las cuales permiten reflexionar y averiguar si realmente las políticas educativas están impactando la formación de los formadores docentes: ¿reduce el aislamiento de los docentes o perpetúa la experiencia de trabajar solo?, ¿promueve que los docentes asuman el rol de alumno o retoma el concepto del «docente como el experto» en las relaciones docente-alumno?, ¿proporciona diversas oportunidades para que los maestros aprendan o se centra principalmente en actividades ocasionales de «capacitación» limitada?, ¿la política vincula las oportunidades de desarrollo profesional con un contenido significativo y acciones de cambio, o promueve oportunidades genéricas dentro del servicio?, ¿propicia un ambiente de confianza profesional y promueve la resolución de problemas o los oculta y agrava?, ¿propicia oportunidades para que todos los involucrados entiendan los nuevos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje o sólo se centra en los docentes?, ¿promueve la reestructuración del tiempo, el espacio y la organización dentro de las escuelas o espera que las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje emerjan dentro de las estructuras convencionales?, ¿se centra en los resultados del alumno que dan prioridad a aprender cómo y por qué, o enfatiza la memorización de datos y la adquisición de habilidades de repetición mecánica?. Ante esta situación es importante replantear si las políticas educativas en relación a los docentes formadores de docentes corresponden o en su defecto se debería de re contextualizar. Lo que es un

hecho es que el docente formador debe desarrollar sus competencias básicas para lograr captar el interés y a su vez desarrollar las capacidades de sus alumnos, los futuros docentes (Latapí, 2003).

Para Tello (2004), la política educativa en relación a la formación de formadores de docentes, debe caracterizarse esencialmente por su capacidad de historiarla, lo cual, dará la posibilidad de que se estructuren visiones del futuro y se construyan opciones transformadoras sobre sus propias prácticas. Hasta que no se cuestione la perspectiva de la formación docente en la política educativa, los docentes seguirán reproduciendo modelos que se pueden buscar y ubicar en épocas pasadas.

En otras palabras, no existe en la formación docente la promoción de problematizar la realidad y si existiese sólo sería por medio de estudios de casos.

La política educativa lo que hace es encapsular y bloquear la discusión de este tema que a lo largo de los últimos años lo único que ha traído es que todos nos ubiquemos en un círculo en donde siempre regresamos al mismo punto sin resolver el problema desde raíz, lo cual gravita en que la formación docente siga en una etapa donde se sumerge conforme pasa el tiempo.

Sin embargo, existe otro enfoque para revisar esta situación. Cardelli y Duhalde (2000), comentan que la formación docente debe considerarse en primer plano a partir de las políticas educativas neoliberales que han afectado a todos los sistemas educativos. Esto ha propiciado que se derive una cascada de problemáticas en donde se destaca el trabajo de los docentes en forma aislada, fragmentado y en soledad, sin ninguna reflexión que permita construir alternativas de solución; hay una falta de integración entre la formación docente, los procesos de actualización, capacitación y perfeccio-

namiento. El Estado ha creado prácticas arbitrarias donde la toma de decisiones se hace de forma vertical; la política educativa se piensa desde una base economicista que usa la lógica de insumo-producto (Czarny, 2003). La actual política educativa promueve la fragmentación entre las propias instituciones de formación docente, hay un enorme mundo de contradicciones entre los discursos innovadores y progresistas acerca de los modos de enseñanza y la realidad de los programas e instituciones de formación docente que siguen usando métodos de enseñanza verbalistas y expositivos.

Las políticas educativas deben reconocer la trayectoria de las instituciones de formación docente. Además están obligadas a reconocer que la formación docente tiene en su propio seno el fracaso ya que ellas mismas han estado organizadas en forma vertical. Vallejo (2004), reconoce que este tema sigue siendo un apéndice de los procesos de reforma iniciados y se le ha considerado como una etapa secundaria en la transformación del sistema educativo.

Las nuevas políticas en la formación docente

Propuestas de Dakar

A finales del siglo pasado, a nivel mundial se establecieron una serie de encuentros en los cuales destacaban la preocupación de muchos países por implementar una política de llevar Educación para Todos. Dicha propuesta se consolida en Dakar en el año 2000, donde se mencionó que la educación es un tema contemporáneo, pero que ha dejado de ser atendido por muchos gobiernos a nivel mundial. En el informe de la UNESCO (2000), en cuanto a la formación docente, brevemente se hace mención de este tema, lo que hace evidente que los docentes cumplen una función esencial en la educación, y la calidad de la misma depende en gran medida de que las aulas cuenten con personal docente competente y bien capacitado. Lamentablemente, numerosos obstáculos impiden dotar a las aulas de docentes competentes, entre ellos se encuentran la mediocre remuneración, la baja

categoría social, la pesada carga de trabajo, la cantidad excesiva de alumnos por clase y la falta de desarrollo profesional. En esta reunión de Dakar se examinaron los modos de mejorar la calidad de la educación brindando mayor apoyo a los docentes.

Se recalcó la importancia del perfeccionamiento profesional permanente para permitir a los docentes ir más allá del dictado de clases y el aprendizaje de memoria. Subrayaron la necesidad de usar la supervisión para apoyar a los docentes y no para buscar prácticas defectuosas.

Se mencionaron estudios en que se demuestra que la motivación del personal docente está estrechamente vinculada a la calidad de la enseñanza y que ésta mejora cuando se asigna a los docentes una función en la adopción de decisiones pedagógicas y en la elaboración de planes para el mejoramiento escolar.

Los participantes en el Foro de Dakar se comprometieron colectivamente a alcanzar seis objetivos específicos relacionados con la educación para todos. En ellos se reflejan los principales temas reiteradamente tratados en sesiones plenarias, temáticas y dedicadas a la estrategia de la urgente necesidad de concentrarse en los niños más vulnerables y excluidos y la importancia de mantener la prioridad de la educación de las niñas y mujeres. En los objetivos se manifiesta la creciente conciencia de que el acceso y la calidad son interdependientes, y en tres de ellos se recoge el llamamiento formulado por numerosos participantes a establecer plazos concretos. Dichos objetivos son: extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los más vulnerables y desfavorecidos; trabajar para que antes del año 2015 todos los niños, que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen; establecer políticas educativas que respondan a las necesidades de apren-

dizaje de todos los jóvenes y adultos satisfaciéndolas mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa; aumentar al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50 %, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica, suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria al año 2015, la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento; mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, y garantizar los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales (UNESCO, 2000).

Las estrategias para alcanzar los objetivos marcados no contemplan como tema principal la formación docente. Es evidente nuevamente que los gobiernos no saben o no tienen idea de que la formación docente debe de considerarse como una de las prioridades si se desea transformar a las sociedades así como alcanzar el objetivo de brindar educación para todos. Los docentes somos los portavoces y agentes que dan fuerza y orientación a las políticas educativas. En Dakar (UNESCO, 2000), se mencionó que para alcanzar los objetivos es importante la formulación de estrategias, en donde lo principal es promover un plan general para fomentar un sólido compromiso político nacional e internacional con la educación para todos, elaborar planes nacionales de acción y aumentar de manera considerable la inversión en la educación básica. Otra estrategia consiste en crear un entorno educativo seguro, sano, integrado y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo, a fin de favorecer un excelente aprendizaje y niveles bien definidos de rendimiento para todos.

Las propuestas concretas definidas en el marco de acción incluyen la vinculación de las políticas de Educación para Todos con las activi-

dades de desarrollo y eliminación de la pobreza, la colaboración con instituciones de la sociedad civil y la creación de sistemas nuevos y mejorados de rendición de cuentas en la educación.

En otras se recalca la necesidad de promover la igualdad entre hombres y mujeres, combatir la pandemia del SIDA y atender a las necesidades de los sistemas educativos afectados por conflictos. Los delegados también se comprometieron a cooperar en programas encaminados a mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes, aprovechar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para contribuir al logro de los objetivos de la educación para todos, y supervisar sistemáticamente los avances realizados para alcanzar esos objetivos. Como podrá observarse en Dakar el tema de la formación docente no cobró relevancia, pues la visión que se tiene se enfoca a lograr objetivos que por simple lógica no se alcanzar si de antemano no se tiene en consideración el papel que juega el docente en este tipo de políticas internacionales, donde las intenciones son firmes dando a todos los sujetos la oportunidad de recibir educación. Sin duda, Dakar dejó de lado un importante punto de análisis pues en cierta forma la formación y participación de los docentes es fundamental e imprescindible dentro de la educación en cualquier parte del mundo.

Proyecto *Tunning*.

El denominado Proyecto *Tunning* surge en Europa y gradualmente se ha ido incorporando a las estructuras educativas de los países de América Latina. Es una política que tiene la firme intención de homogeneizar la educación, justificándose en la idea de llevar una educación para todos. En América Latina dicha propuesta está siendo considerada como parte integral de las nuevas políticas educativas. González, Wagenaar y Beneitone (2004), mencionan que el Proyecto *Tunning* es una propuesta en donde el punto central es revitalizar la educación superior, dándole un enfoque diferente al tradicional. Es un nuevo paradigma para la creación, elaboración, transmisión

y difusión del conocimiento, es decir, la educación debe esencialmente adentrarse y establecerse en el centro del desarrollo social y económico para de esta forma recobrar la posición que ha perdido.

En relación a la formación docente, el Proyecto *Tunning* no establece un criterio específico acerca de este tema que se deba contemplar para los docentes en la actualidad. El Proyecto *Tunning* (2007), menciona simplemente que los docentes deben desarrollar competencias, las cuales permitan e impulsen el trabajo en el perfeccionamiento pedagógico del cuerpo docente, ayudar en la elaboración de los objetivos, contenidos y formas de evaluación de los planes de estudio de las materias, incorporando nuevos elementos, así como permitir un conocimiento y un seguimiento permanente del estudiante para su mejor evaluación.

Los países latinoamericanos en ningún momento han permanecido ajenos a los cambios que se han desarrollado en otros países, por ejemplo los europeos. El Proyecto *Tunning* (2007), para América Latina establece una serie de competencias genéricas en torno a la educación, que surgen como conclusión después de haberse efectuado una revisión de las condiciones prevalecientes en la región. Estas competencias son:

- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
- Conocimientos sobre el área de estudio y profesión.
- Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
- Capacidad de comunicación oral y escrita.
- Capacidad de comunicación en segundo idioma.
- Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
- Capacidad de investigación.

Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
Habilidades de buscar, procesar y analizar información
procedente de fuentes diversas.
Capacidad crítica y autocrítica.
Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
Capacidad creativa.
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
Capacidad para tomar decisiones.
Capacidad de trabajo en equipo.
Habilidades interpersonales.
Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
Compromiso con la preservación del medio ambiente.
Compromiso con su medio-sociocultural.
Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
Habilidad para trabajar en forma autónoma.
Capacidad para formular y gestionar proyectos.
Compromiso ético.
Compromiso con la calidad.

Ante esta propuesta que deja El Proyecto *Tunning* es lógico que nos preguntemos, cuál sería la formación docente ideal para conseguir hacer realidad la consolidación de esta propuesta. Dicho en el mismo El Proyecto *Tunning* (2007), aún existen planteamientos que permanecen en la escena y que sería conveniente responder a la mayor brevedad. Estas preguntas tienen relación directa con: ¿qué significa educar para el desarrollo de las competencias?, ¿cómo sería una enseñanza basada en competencias?, ¿cuáles serían los modelos pedagógicos más adecuados?

¿Cómo se construye un currículo basado en competencias?,
¿cómo se lleva a la práctica educativa el desarrollo de las competencias?,

¿cuáles son las actividades de aprendizaje que mejor favorecerían el desarrollo de tales competencias, en términos de conocimiento, comprensión y habilidades?, ¿de qué modo se podría evaluar por competencias?, ¿qué herramientas deben acompañar una reforma curricular basada en competencias?, ¿cada cuánto tiempo deben revisarse las competencias diseñadas?, ¿cómo incorporar nuevas competencias, que se relacionen con las necesidades que surgen?, ¿cómo diseñar competencias que preparen a los alumnos para anticiparse a los cambios que se avecinan?, ¿de qué manera se integra la generalidad de las competencias a las particularidades institucionales y nacionales?, ¿de qué manera se puede incluir, en el currículum de formación de docentes, competencias que permitan fortalecer la interculturalidad presente en el contexto latinoamericano?, ¿cómo se reflejan los componentes de orden teórico y práctico de los diferentes modelos educativos latinoamericanos en las competencias genéricas?

Como se puede percibir, este proyecto ha descuidado la parte que tiene que ver con la formación docente. Sin duda es un punto que es urgente atender porque al mencionar las competencias a desarrollar El Proyecto *Tunning* no considera con un mínimo de importancia el tema de la formación docente ni deja entrever una propuesta que fortalezca la formación de los docentes, tanto de los que están en servicio como los que se encuentran en procesos de formación. Es importante subrayar que para alcanzar la serie de competencias propuestas es imprescindible coordinar esfuerzos para fortalecer la formación de los docentes en todas las áreas del conocimiento y en toda la región latinoamericana, pues como se señalaba anteriormente, la formación docente en muchos países se ubica en un cierto letargo e indiferencia por los gobiernos locales.

El Proyecto *Tunning* no deja una puerta de discusión para fortalecer la formación docente. Por esto cabe argumentar que si no se presta la debida atención las competencias en los alumnos no se podrán consolidar y

mucho menos desarrollar en ellos. Además, las preguntas antes expuestas surgen de la misma propuesta que no considera con la seriedad debida el establecimiento de opciones en donde la formación docente sea una parte importante para llegar a los objetivos que El Proyecto *Tunning* establece. Pero como lo menciona Murillo en UNESCO (2006), se entiende por competencia el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes (conjunto de saber, saber-hacer y saber estar) ejercidos en un campo desde la experiencia humana y necesarios para tener un puesto. De esta forma, la formación basada en competencias pretende ser un enfoque integral que busca vincular el sector educativo con el productivo y elevar el potencial de los individuos, de cara a las transformaciones que sufre el mundo actual y la sociedad contemporánea.

Es decir, lo importante es incorporar a los sujetos al campo productivo a pesar de las debilidades o deficiencias en las cuales se puede encontrar la formación docente, y quizás con estos argumentos preguntar... ¿Qué tipo de docente soy...?

Bibliografía

- Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: desafíos de la Política Educativa*. México: SEP.
- Álvarez, G. J. (2003). *Reforma Educativa en México: El Programa Escuelas de Calidad*. Madrid: REICE.
- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. México: SEP.
- Ávalos, B. (2002). «Formación docente: reflexiones, debates, desafíos e innovaciones». En *Perspectivas*, Vol. XXXII, No. 3, septiembre 2002. Santiago: CIDE.

-
- Ávalos, B. (2007). «Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y El Caribe». Informe preparado para el Diálogo Regional de Política. Santiago: BID.
- Braslavsky, C. (1999). «Formación Docente». Buenos Aires: OEI. Recuperado en: <http://www.oei.es/oeivirt/rie19a01.htm> (29 de Abril de 2008).
- Braslavsky, C. y Acosta F. (2006). «La Formación de Competencias para la Gestión de la Política Educativa: un Desafío para la Educación Superior en América Latina». Madrid: REICE. Recuperado en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55140203.pdf> (29 de abril de 2008).
- Cámpoli, O. (2004). *La formación docente en la República Argentina*. Buenos Aires: IESALC.
- Cardelli, J. J. y Duhalde, M. A. (2000). *Formación Docente en América Latina. Una Perspectiva Político-Pedagógica*. Buenos Aires: CTERA
- Czarny, G. (2003). "Las Escuelas Normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997". México: SEP. Recuperado en: <http://ses4.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad16/cuad16.pdf> (16 de abril de 2008).
- Darling- Hammond, L. y McLaughlin, M. (2003). *El Desarrollo Profesional de los Maestros*. México: SEP.
- Díaz B. A. e Inclán E. C. (2001). «El Docente en las Reformas Educativas: Sujeto o Ejecutor de Proyectos Ajenos». *En Revista Iberoamericana de Educación, enero-abril, No. 25*. Madrid: OEI.
- Gilbón Acevedo, Dulce María (1994). "Desarrollo de los Centros de Lenguas en las Instituciones de Educación Superior en México. Una primera aproximación a su estudio." Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. UNAM. Documento recuperado en Mayo de 2009, en Internet: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res099/txt3.htm
- González, Wagenaar y Beneitone (2004). *El Desarrollo Profesional de los Maestros*. México: SEP.2004.

-
- Hernández, H. J. M. y Vázquez D. J. (2006). *Retos de la formación docente ante la sociedad del conocimiento*. México: UNAM.
- Latapí, S. P. † (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* México: SEP.
- Marcelo, G. C. (2006). *La formación docente en la sociedad del conocimiento y la Información: Avances y temas pendientes*. Sevilla: EUB.
- Martínez, R. J. J. (2004). «La Investigación en la Formación: un acercamiento a la reflexión en el marco de las instituciones formadoras de docentes». México: Educar, Sistema Educativo Jalisciense. Recuperado en: <http://educar.jalisco.gob.mx/31/Educar%20No%2031%20web.pdf> (22 de abril de 2008).
- Moreno, B. M. G. (2003). *El posgrado para profesores de Educación Básica*. México: SEP
- Pasillas, V. M. A. (2004). "Práctica docente, ¿espacio cotidiano de formación?" México: Educar, Sistema Educativo Jalisciense. Recuperado en: <http://educar.jalisco.gob.mx/31/Educar%20No%2031%20web.pdf> (22 de abril de 2008).
- Pestana, N. (2003). «Nuevas visiones sobre la formación docente: el caso de la reestructuración de un programa de actualización de los Profesores Univeristarios». En *Educere La Revista Venezolana de Educación*, Año 6, No. 21, abril-mayo-junio, 2003. Recuperado en: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubeelectronicas/educere/vol7num21/articulo6.pdf> (20 de abril de 2008).
- Rivas, P. J. (2004). «La formación docente, realidad y retos en la sociedad del conocimiento». En *Educere La Revista Venezolana de Educación*, Año 8, No. 24, enero-febrero-marzo, 2004. Recuperado en: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubeelectronicas/educere/vol8num24/articulo9.pdf> (23 de abril de 2008).
- SEP (2003). *Programa Nacional de Formación Docente Centrado en el Aprendizaje (Formación DOCA)*. México: SEP.
- Tello, C. J. (2004). «La formación docente en Argentina. Abordaje

-
- epistemológico desde el paradigma de la complejidad». En *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. No. 8, 2004. Buenos Aires: CTERA.
- Torres, R. M. (1996). «Formación Docente: clave de la Reforma Educativa». En *Nuevas Formas de aprender y enseñar*. Santiago: UNESCO-ORELAC.
- Proyecto Tunning. Reformas en America Latina (2007)*.
- UNESCO. (2000). Proyecto Principal de Educación en América Latina. Santiago: OREALC.
- UNESCO. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Santiago.
- Vaillant, D. (2002). *Formación de formadores. Estado de la práctica*. Buenos Aires: PREAL.
- Vallejo, M. I. (2004). *Desarrollo Profesional Docente: Modelos de Formación*. Madrid.

Formación y certificación docente del profesorado de inglés de la UAN

Antonio Saldaña Salazar

Martha Alicia González Bueno

Resumen

El presente artículo describe la trayectoria de formación docente que el profesorado de inglés de la UAN ha seguido en las últimas dos décadas, en cuyo lapso han sucedido los avances más importantes en el contexto universitario local, los cuales han impactado de manera significativa en la profesionalización del docente de inglés del nivel licenciatura; particularmente, se abordan las distintas etapas por las que el profesorado ha pasado a lo largo de su formación y certificación.

Introducción

En la última década la educación superior en universidades públicas en México parece haber sido impulsada por las políticas educativas a nivel mundial, derivadas de documentos magnos que de manera importante han respaldado las decisiones tomadas por la mayoría de países en el mun-

do. Concretamente, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI (DMES), realizada en París, Francia, en 1998, (Fielden 2001), marcó la pauta para la implementación de diversas estrategias de desarrollo educativo que hoy en día vivimos en el contexto universitario. En particular, los programas de mejora, formación y certificación docente van encaminados a lograr mejores estándares de calidad en la docencia.

De ahí que con base en los documentos rectores de políticas educativas a largo plazo (e.g., Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas –MCE– Common European Framework of Reference for Languages, 2001; Recomendaciones de la SEP¹ para el aprendizaje y enseñanza de Lenguas Extranjeras en México, 2006; los Estándares para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras –EALE– Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century, 2006), cuyos objetivos centrales son el desarrollo de competencias lingüísticas en el dominio de una segunda lengua, la UAN, a través de los distintos espacios académicos de interlocución (e.g., academias, cuerpos académicos, coordinación académica de programas de inglés) ha considerado relevante el desarrollo de aprendizaje basado en competencias entendidas como actitudes y capacidades que preparan al estudiante para responder a las demandas del entorno profesional y laboral, y que además, permiten concretar los resultados del aprendizaje.

Por consiguiente, se requiere que los profesores de inglés posean las competencias profesionales necesarias para el desempeño de su labor docente dentro y fuera del aula. Es precisamente en este punto donde la certificación docente emerge como un mecanismo de evaluación docente, la cual es comúnmente realizada por una institución académica externa, que cuenta con prestigio y reconocimiento académico ante las instancias edu-

1 Acuerdo por el que se determinan políticas, estándares y recomendaciones relacionadas con la enseñanza y certificación de lenguas extranjeras, así como del español como lengua adicional.

cativas competentes. En esencia, dichas instituciones son responsables de evaluar el uso de distintas metodologías aplicadas a la enseñanza de una segunda lengua, el uso adecuado de recursos didácticos, el manejo de grupos, y el dominio del idioma que se enseña, entre otros aspectos.

De manera que con el propósito de conceptualizar algunos términos claves utilizados en el presente artículo, entenderemos a la certificación docente como uno de los eslabones más importantes en la cadena de la formación docente y mejora continua, cuyo objetivo esencial es evaluar la capacidad del profesorado de inglés para enseñar el idioma meta (inglés), reconociendo sus competencias profesionales, manejo teórico y práctico de metodologías aplicadas a la enseñanza de un segundo idioma, que son enfocadas adecuadamente en distintos escenarios educativos y de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

La finalidad de obtener la certificación docente del profesorado de inglés está estrechamente ligada a los programas de formación, capacitación, y actualización docente, lo cual al mismo tiempo, eleva los indicadores institucionales –requeridos y evaluados por la Secretaría de Educación Pública y proveen al profesorado de mayores y mejores competencias profesionales para su aplicación directa en las tareas de docencia, investigación y gestión.

En este sentido, se tiene claro que la formación docente del profesor de inglés es asumida como un eje transversal y esencial para el logro de metas institucionales, y que además, fortalece los procesos educativos en todas las disciplinas del conocimiento. De acuerdo a la DMES, en su artículo 10, señala que «un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior,

que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente pozos de ciencia». Con ello, por una parte, se marca la pauta para que los profesores del área se ocupen en elevar la calidad docente a través de la formación y certificación por otra parte, se asume un cambio en el papel del profesor de inglés en el aula, es decir, aquel aprendizaje centrado en el estudiante.

Finalmente, el objetivo de este artículo es identificar y analizar los logros obtenidos en los últimos diecinueve años en relación con el nivel de profesionalización de los maestros de inglés en la UAN y su impacto en el desarrollo de las competencias profesionales.

Marco contextual

El aprendizaje de inglés en contextos educativos formales como las Instituciones de Educación Superior (IES) en México ha adquirido tanta relevancia, que expertos en educación superior acreditados a organismos nacionales e internacionales presentan propuestas para mejorarla y actualizarla, y discuten sus opiniones para llegar a acuerdos, que dan línea a los procesos de enseñanza-aprendizaje en las IES y otros niveles educativos.

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) convocó a todos los países miembros a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, del 5 al 9 de octubre de 1998 en París, Francia. En dicha conferencia los representantes de los países asistentes hicieron memoria de la Declaración Universal de Derechos Humanos y, en particular el párrafo 1 de su Artículo 26, en que se declara que «toda persona tiene derecho a la educación» y que «el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. También se comprometieron, en virtud del Artículo 4, a «hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior».

Como resultado de los trabajos realizados en dicha conferencia sobre Educación Superior, surgió la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (DMES)*. En este documento, expertos en educación superior vertieron sus ideas sobre la necesidad de transformación en la educación superior para que los estudiantes logren desarrollar habilidades, adquirir y generar conocimientos, además de practicar y aprender valores que les permitan formarse integralmente para responder a los retos que la sociedad actual presenta.

En el mismo documento se hace énfasis en que los métodos educativos innovadores sean representados por el pensamiento crítico y la creatividad, donde se habla sobre la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior centrado en el estudiante; que las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas, buscar soluciones para los que se plantean en la sociedad, aplicar éstas soluciones y asumir responsabilidades sociales.

Si se tiene en consideración dichas políticas educativas, las instituciones de educación superior en México han hecho suya la visión de formar integralmente a sus estudiantes, incluido el desarrollo de sus habilidades crítico-analíticas, por lo que están implementando las condiciones necesarias para que se dé la construcción del conocimiento y el máximo desarrollo de las competencias de los estudiantes.

En la Universidad Autónoma de Nayarit, al llevarse a cabo el diagnóstico para la elaboración del Plan de Desarrollo 1998-2004, a través de mesas de análisis, discusión y consenso sobre la universidad, sus políticas, programas académicos, líneas de acción, impacto y vinculación con la

sociedad, y con la participación de representantes de los tres poderes del estado, la comunidad universitaria en todos sus niveles: directivos, docentes, trabajadores administrativos y estudiantes, se encontró que era necesario hacer una reforma profunda en la universidad para lograr un desarrollo planeado y equilibrado de sus funciones institucionales que respondieran a las propuestas expresadas en la DMES, documento en que están también consideradas las funciones que ha de cumplir la educación superior para responder a las demandas y necesidades de la sociedad en que está inmersa, debido al proceso de globalización que se está dando en la actualidad.

Para contar con un documento que incluyera las aspiraciones de los universitarios en el marco de un nuevo modelo educativo, en el año 2000 se organizaron seminarios y talleres de planeación y se establecieron comisiones de trabajo para la elaboración del proyecto de Reforma en la universidad.

Como resultado de estos trabajos se elaboró el Documento Rector para la Reforma Académica de la Universidad Autónoma de Nayarit, que fue aprobado en ese mismo año, por considerar que «la transformación de las universidades es fundamental. En particular, el papel de las universidades públicas es un factor clave para la inserción exitosa en los mercados globales. La necesidad de egresados con altos grados de calificación, dotados de habilidades específicas para desarrollarse en escenarios profesionales cambiantes, obligan a la revisión de los actuales perfiles profesionales con que cuentan nuestras instituciones de educación superior y del nivel medio superior» (UAN, 2002).

Los principales objetivos expresados en el Documento Rector se enmarcan en las siguientes ideas:

1. lograr una mayor diversificación en la cobertura educativa,
2. aumentar la calidad en los diferentes niveles educativos,

-
3. realizar investigación científica y tecnológica apegada a las necesidades de nuestro entorno,
 4. vincularnos efectivamente con los sectores productivos y sociales de la Entidad,
 5. ser un importante vehículo cultural de la población y un espacio deportivo de alta calidad para los universitarios.

Hoy en día, en los planes de estudio de las diversas Unidades Académicas de la UAN, diseñados bajo el nuevo Modelo Educativo por competencias, se da un lugar relevante al desarrollo de la competencia comunicativa del inglés, es decir, a las habilidades de comprensión lectora, comprensión auditiva, composición escrita y comunicación verbal en inglés, dado que el dominio de este idioma tiene gran utilidad para los egresados al tratar de insertarse en el campo laboral.

Ese campo laboral es cada vez más demandante de las habilidades de comunicación en inglés, debido a las relaciones comerciales de nuestro país con otros países, al proceso de globalización que se está dando en todas partes y al desarrollo vertiginoso de las tecnologías de la información.

¿Cómo responder a las necesidades de aprendizaje que presentan nuestros estudiantes?

Es evidente que en las últimas dos décadas, la profesionalización del profesor de inglés a nivel nacional ha avanzado significativamente en todos los niveles de la educación (Gilbón, 1994). Las instituciones de educación superior, ya sean públicas o privadas, se han preocupado más por el perfil profesional de sus profesores de inglés, su experiencia en la docencia de éste idioma y, en particular, por la certificación docente.

Particularmente, en el caso de la UAN, a lo largo de casi veinte años, quienes de alguna u otra forma hemos compartido la responsabilidad

institucional de planear, proponer y ejecutar planes de acción encaminados a la formación y certificación docente, hemos establecido convenios de desarrollo académico que han fortalecido notablemente el nivel de profesionalización del profesor de inglés en la UAN.

Como muestra de ello, a partir de 1993, a través de un convenio establecido con la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Británico de México, la UAN inició de manera institucional y permanente un proceso de capacitación docente dirigido a todos los profesores de inglés. Dicha capacitación fue traducida en cursos, seminarios, diplomados, formación y certificación docente, y la instalación del Centro de Auto-acceso de Lenguas Extranjeras (CEDALEX), que actualmente se ubica en la Unidad Académica de Turismo de la UAN.

En el transcurso de los noventa, indudablemente, uno de los programas de formación y certificación docente que tuvo mayor impacto fue el diplomado COTE (Certificado Internacional para la Enseñanza del Inglés)², cuyo objetivo principal es proporcionar al docente las habilidades y destrezas para enseñar el inglés, así como identificar y discutir las distintas teorías en la adquisición del lenguaje y metodologías de enseñanza de una segunda lengua. Durante este periodo, la gran mayoría de profesores de inglés de la UAN, incluidos aquellos adscritos al nivel medio superior, participaron en dicho diplomado con el propósito de obtener la certificación docente, pero al mismo tiempo, profesionalizar sus conocimientos en el área, dado que para la mayoría de los profesores, la enseñanza del inglés no era parte de su carrera profesional, sino que se llevaba a cabo como una actividad adicional. Cabe

² Documento oficial de certificación docente como profesor de inglés a nivel internacional expedido por la Universidad de Cambridge, Inglaterra. Duración del curso: 150 horas-clase. Actualmente sustituido por el curso ICALT (In-Service Certificate in English for Language Teaching).

mencionar aquí que la situación no era distinta en la mayoría de centros de lenguas del país, lo cual origino que la SEP realizara este tipo de diplomados, con el propósito de profesionalizar y certificar, en última instancia, la calidad en la enseñanza del inglés en universidades públicas de México.

El impacto del COTE fue notable al grado de que el profesor tuvo la oportunidad de contrastar sus conocimientos empíricos en la enseñanza de una segunda lengua con las distintas teorías y metodologías en el área, lo cual les permitió además transitar a nuevos estadios, donde el profesor dinamizó y sistematizó su práctica docente a través de la crítica constructiva. Por otra parte, el profesor contó con mayores elementos de discusión y análisis de su propia práctica docente y su alrededor.

Desde esta perspectiva, es importante señalar aquí cuáles son estos elementos de profesionalización, los cuales son indicadores del profesor capacitado a nivel COTE. Según Moore (2001).

- El nivel de compromiso establecido con sus alumnos: maestros COTE *versus* maestros NO COTE.
- Uso y manejo del discurso lingüístico especializado en el área de la enseñanza del inglés.
- Mayor disponibilidad para participar en eventos académicos de superación profesional (ponencias, talleres, seminarios, etc.).
- Mayor empeño profesional reflejado en sus actividades docentes.
- Adquisición de mayor seguridad en el manejo de grupos.

Con la adquisición de estos elementos, se generó una nueva etapa en la formación docente del profesorado de inglés, donde ya no fue simplemente el dominio del inglés el que se requiere para enseñar el idioma meta, sino también la formación profesional del profesor de inglés dotado con conocimientos pedagógicos, metodológicos y didácticos indispensables para

llevar a cabo su tarea docente. Finalmente, la certificación COTE representó no tan sólo una gran oportunidad para profesionalizar al maestro de inglés de la UAN, sino también fue un parte aguas en la formación docente, dado que trajo consigo elementos importantes en la docencia: reflexión, dinamización y sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje del inglés.

Con lo anterior se intenta dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de inglés. Desde la perspectiva institucional, las autoridades rectorales de la UAN han participado de manera decisiva e importante en la formación y certificación docente, cuyos convenios realizados con la SEP, han fortalecido enormemente a la academia.

Estamos ciertos de que aún falta mucho por hacer, especialmente en lo correspondiente a lograr que el profesor se concientice de la necesidad de contar con posgrado en el área. Esto no es privativo de la UAN, por supuesto, sino que es un fenómeno propio de la naturaleza laboral y de incentivos al trabajo docente donde radica parte de la explicación a la negativa o apatía del profesorado para capacitarse y certificarse. De acuerdo a Torres (2000), existe un desencuentro crónico en la historia de la reforma educativa a nivel mundial y, en particular, en esta región de Latinoamérica. Más aún afirma que «avanzar en la línea del diálogo, la aceptación de la diferencia y la cooperación en torno a un proyecto de trabajo común y acordado, es condición del cambio educativo, responsabilidad compartida y tarea urgente de la época, consecuente con las metas y los planteamientos que acompañan al moderno discurso de la reforma: calidad, equidad, autonomía escolar, revalorización, profesionalización, y protagonismo docente, estímulo a la innovación, consulta, consenso, alianza, concertación, democratización» (Torres, 2000:1). Lo anterior toma sentido cuando realmente reflexionamos sobre qué está sucediendo en nuestro entorno.

La lectura de la realidad

La lectura de la realidad hoy en día, en el contexto de la enseñanza del inglés en México, nos dice que es una actividad en pleno desarrollo, dado que hasta hace alrededor de veinte años se iniciaba el proceso de profesionalización de maestros de inglés en México auspiciado por la Secretaría de Educación Pública. Aún cuando se han alcanzado logros importantes en el trabajo colegiado tanto a nivel local (e.g., organización de academias, cuerpos académicos, seminarios, entre otros) como nacional (e.g., creación de la RECALE –Red Nacional de Cuerpos Académicos de Lenguas Extranjeras, foros y congresos), estos esfuerzos no han sido suficientes para consolidar el perfil de competencias profesionales de la mayoría de los profesores de inglés en la UAN, sobre todo, en lo concerniente a la divulgación y publicación de investigaciones en el área.

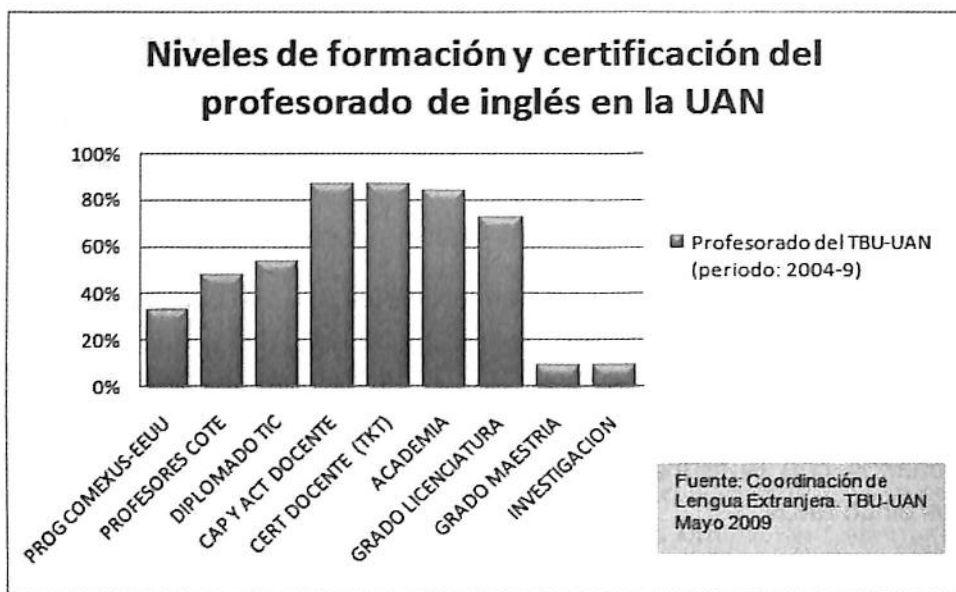
Lo anterior se muestra en la Grafica 1, en la cual se expresa en porcentajes el número de profesores de inglés del Tronco Básico Universitario (TBU) de la UAN, donde se agrupa el mayor número de profesores del área, quienes han participado activamente en diversos eventos académicos relacionados con la formación, capacitación y certificación docente en los últimos cinco años.

Por otra parte, los resultados muestran una consistencia y desarrollo gradual de participación en trabajos y talleres de academia, certificación, capacitación y actualización docente. Sin embargo, se aprecia además un rezago importante en la formación de profesores de posgrado en el área, que evidentemente impacta en la producción y divulgación de la investigación.

Cabe señalar que el rubro de los profesores que cuentan con grado de licenciatura, no es precisamente en el área de la lengua, no obstan-

te, son candidatos para iniciar una maestría en lenguas, siempre y cuando posean el nivel requerido del dominio de inglés (mínimo 600 puntos TOEFL), experiencia como profesores (mínimo tres años en la docencia en lenguas), además de contar con diplomados y cursos de formación docente (e.g., COTE –Certificate for Overseas Teachers of English, TKT –Teaching Knowledge Test), que avalen el desarrollo profesional en la enseñanza de idiomas.

Gráfica 1



Nota: Total de profesores de inglés TBU: 33.

Con respecto a la participación de profesores en programas internacionales de inmersión total, como lo es el programa de formación docente Verano COMEXUS en EE.UU., se observa que casi un 40% del profesorado ha participado en esta formación docente, que anualmente se realiza en universidades estadounidenses donde el becario COMEXUS se capacita en metodologías de la enseñanza del inglés, convive con familias norteamer-

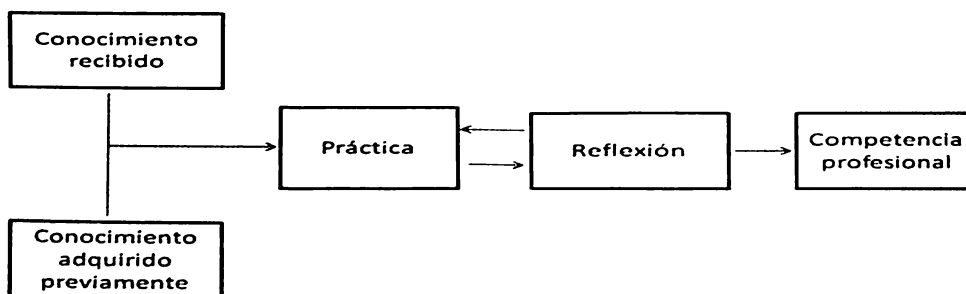
ricanas y participa activamente en la realización de eventos culturales que fortalecen los lazos entre México y Estados Unidos, además de promover el intercambio educativo y cultural.

Se observa además que alrededor de un 50% de profesores han participado en el diplomado TIC, es decir, en la capacitación del diseño de cursos en línea, cuyo propósito es proporcionar y entrenar al profesor en el uso y manejo de la plataforma *Moodle*, con el fin de ofrecer cursos de inglés en línea, ya sea en la modalidad semi-presencial o a distancia.

Recomendaciones

De acuerdo al modelo reflexivo propuesto por Wallace (1994), la cual se muestra en la Gráfica 2, podemos inferir que la implementación de cursos, talleres, diplomados y programas permanentes de capacitación docente ha impactado positivamente en el sentido de que la mayoría de los profesores hayan obtenido su certificación, ya que el conocimiento adquirido ha sido generalmente con base en lo conocido o experimentado en la instrucción formal. Al mismo tiempo, el nivel de experiencia que los profesores poseen les ha permitido contrastar la teoría con la práctica a través de la reflexión de su práctica docente. Es precisamente el proceso de reflexión que le permite al profesor re-estructurar sus ideas, concepciones, filosofía en la enseñanza, y en consecuencia, le permite re-dimensionar su práctica docente congruente con la realidad educativa que vive. Según Barlett (1990), la reflexión es más que «pensar» y se enfoca al quehacer áulico, es decir, a través de la reflexión estamos en posibilidades de transformar las relaciones sociales que caracterizan nuestro trabajo en determinado entorno educativo.

Gráfica 2



Por lo tanto, recomendamos la implementación de programas de formación, capacitación y actualización docente permanente que permitan al profesorado resignificar su quehacer áulico, su vinculación y gestión con la misma institución donde labora. Además se recomienda generar espacios de intercambio crítico sobre la construcción del conocimiento donde se conjuguen los esfuerzos institucionales con el interés genuino académico de producir y divulgar el trabajo científico. Según Wright (1999) los cambios no siempre suceden de la noche a la mañana, sino que se llevan a cabo con entrega, conocimiento, apoyo, cambio de actitud y dedicación. Por lo que siempre debemos estar en constante movimiento, es decir, ubicados en el *continuum* del desarrollo con el objeto de mejorar como profesionistas.

Finalmente, recomendamos contar con comisiones dictaminadoras que evalúen la calidad docente de manera transparente y con criterios claros donde se establezcan las reglas y derechos de los evaluados y evaluadores. Aunque, la cuestión es si los profesores universitarios estamos preparados para enfrentar estos retos. Y si es así, ¿cómo podemos convivir sociedad, instituciones, profesorado en armonía para no perder de vista nuestras metas personales e institucionales?

Conclusiones

Dada las nuevas condiciones sociales, políticas, económicas, culturales, así como los avances científicos y tecnológicos que impactan a la educación superior hoy en día, es indispensable reposicionar nuestro papel como profesionistas en la sociedad. Por ello, en el marco de todas estas transformaciones socio-económicas, la formación docente se debe concebir como un proceso de mejora profesional continua que incluya las experiencias, teorías, enfoques, principios y filosofía de los participantes. Todos estos factores son elementos esenciales que le permitirán al docente reflexionar tanto en su quehacer áulico como en el papel que juega en la vinculación, gestión y la producción de trabajo científico en el área de su interés.

Lo anterior es con base en las declaratorias acordadas en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998), particularmente, el artículo 10, inciso «c» donde señala que «para lograr y mantener la calidad regional, nacional e internacional, ciertos elementos son especialmente importantes, principalmente la selección esmerada del personal, y su perfeccionamiento constante, en particular mediante la promoción de planes de estudio adecuados para el perfeccionamiento del personal universitario, incluida la metodología del proceso pedagógico [..]. Las nuevas tecnologías de la información constituyen un instrumento importante en este proceso debido a su impacto en la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos».

Desde esta perspectiva, la formación y certificación docente del profesorado de inglés en la UAN va encaminada a lograr los objetivos institucionales planteados en el esquema internacional, nacional y local, y al mismo tiempo, propicia un espacio de crecimiento profesional para los profesores que verdaderamente se identifican con su profesión.

Lo anterior, indudablemente, ha permitido revitalizar la actividad docente en el área del inglés en la UAN, ya que –aunque de manera gradual–

el docente se ha convertido en un sujeto dinámico, propositivo, y participante activo del proceso de transformación y continuidad de los proyectos educativos propuestos por la academia de inglés del TBU, autoridades universitarias, organismos gubernamentales y entidades educativas. Finalmente, desde cualquier perspectiva, es esencial seguir contando con programas de formación, capacitación y certificación docente que contribuyan al fortalecimiento académico del docente de inglés y lo impulsen a nivel más competitivo.

Bibliografía

- Barlett, L. (1990). «Teacher Development Through Reflective Teaching». In Jack C. Richards and David Nunan (Eds). *Second Language Teacher Education*. Cambridge University Press.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.1998. *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Paris, Francia.
- Documento de la SEP que recomienda los niveles y estándares del dominio de lenguas extranjeras para estudiantes y profesores de todos los niveles educativos: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Aprende_Idiomas/_rid/7720/_mto/3/_wst/maximized?url2print=%2Fwb2%2Fsep1%2Fsep1_Aprende_Idiomas&page=0&imp_act=imp_step3#_AGENCIAS_E_INSTITUCIONES_EDUCATIVAS. mayo de 2009.
- Fielden, J. (2001). *Higher Education Staff Development: Continuing Mission*. Thematic Debate of the follow-up to the World Conference on Higher Education. UNESCO.
- Gilbón Acevedo, Dulce María (1994). Desarrollo de los Centros de Lenguas en las Instituciones de Educación Superior en México. Una primera aproximación a su estudio. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. UNAM. Documento recuperado en Mayo de 2009, en Internet: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res099/txt3.htm

-
- Guevara Niebla, Gilberto. 1984. «La crisis de la educación superior en México», en *Perspectivas de la educación superior en México*. Universidad Autónoma de Puebla.
- Herrera Lima, Ma. Eugenia. (2006). «La Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el CELE de la UNAM» *Reencuentro*, diciembre, no. 047. Universidad Autónoma Metropolitana. Xochimilco. Distrito Federal; México: 9-16.
- Moctezuma, Susana, «Las lenguas extranjeras, elementos de diagnósticos y propuestas», en *Encuentro Ammmllex 1991-1992*, México, D.F., 1992.
- Moore, Carolina. 2001. «La Profesionalización de la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en México: ¿De dónde venimos?... ¿Hacia dónde vamos?», en *Unir*, Revista de la Universidad Autónoma de Nayarit. julio-dic. 2001: 29-30.
- Richards, Jack .(1991). «Towards Reflective Teaching». *The Teacher Trainer Journal*.
- UNESCO 1998. *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Conferencia mundial sobre la educación superior. París, Francia.
- Torres, Rosa María. (2000). «Reformas educativas, docentes, y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe», en *Los docentes protagonistas del cambio educativo*. Bogotá, Colombia. Editorial Magisterio Nacional.
- Universidad Autónoma de Nayarit. 2002. *Bases del nuevo modelo curricular*. Tepic, Nayarit, México.
- Universidad Autónoma de Nayarit. 2002. *Documento Rector para la Reforma Académica de la Universidad Autónoma de Nayarit*. Tepic, Nayarit, México.
- Wallace, Michael. (1994). *Training Foreign Language Teachers. A reflective approach*. Cambridge University Press.
- Wright, Tony. (1999). *Changing Roles. Changing Teachers*. International English College. Plymouth, England.

***Desarrollo de competencia comunicativa
en Inglés con estudiantes de la UAN:
un análisis sobre la práctica docente***

Saul Santos García y Karina Ivett Verdín Amaro

La Universidad Autónoma de Nayarit reconoce la importancia del inglés como parte del perfil de sus egresados, tanto del nivel de licenciatura como del posgrado. Prueba de ello es una serie de acciones que se han llevado a cabo en los últimos años que incluyen la modificación de los programas de inglés como lengua extranjera, en donde se plantea el enfoque comunicativo como la metodología más adecuada para este propósito y todo un esquema de formación del personal docente del área de inglés, entre otras. ¿Qué impacto han tenido estas acciones en el desarrollo de una competencia comunicativa en inglés entre nuestros estudiantes universitarios? El presente capítulo presenta un análisis de la situación actual y perspectivas de la enseñanza-aprendizaje del inglés en la Universidad Autónoma de Nayarit.

**Contexto educativo de la enseñanza-aprendizaje
del inglés en la UAN**

La enseñanza del inglés en la Universidad Autónoma de Nayarit tiene su parteaguas en 1993 cuando la Secretaría de Educación Pública, a través del Consejo Británico, contactó a autoridades universitarias para invitarlas a participar en un proyecto de profesionalización de la enseñanza del

inglés (PEI). Este proyecto, ya iniciado en muchas otras universidades públicas, arrancó en la nuestra con un curso de formación docente para maestros de inglés (entonces conocido como COTE, Certificate for Oversease Teachers of English) que incluyó un alto grado de contenido práctico, encaminado a desarrollar habilidades básicas de docencia de idiomas, aderezado con un componente teórico que le brindó al participante elementos para fortalecer la toma de decisiones antes, durante y después de la clase.

Se dice que este curso fue un parteaguas porque antes del COTE, y desde el inicio de la universidad, el profesorado de inglés en la universidad carecía de una formación específica en la enseñanza del inglés; por una parte, el criterio para su contratación era que tuviera conocimiento del idioma, algunos estudiaron inglés en la misma universidad, principalmente en el programa de licenciatura en turismo y otros habían vivido en los Estados Unidos, incluso sin haber recibido instrucción formal en el idioma. El conocimiento formal del idioma (de la gramática, sintaxis, morfología, fonética, etc.) no era considerado como un criterio a la hora de contratar; tampoco se consideraba importante que el profesor tuviera una formación como docente. Si bien los profesores habían recibido cursos, el contenido y duración distaban mucho de las necesidades reales de formación de un profesor de inglés. Tal vez el esfuerzo más importante antes de COTE fue un curso de 120 horas organizado por la Dirección General de escuelas Preparatorias (hoy Secretaría de Educación Media Superior) en colaboración con el Instituto Anglo Americano, en 1993, en el que se capacitó a profesores de inglés del nivel medio superior y superior, sin embargo su orientación fue hacia el desarrollo de habilidades del aula.

El curso COTE se ofreció en cuatro ocasiones a lo largo de un periodo de ocho años aproximadamente y participaron profesores del Centro de Idiomas, de la Unidad Académica de Turismo, algunos profesores de otras unidades académicas y preparatorias y profesores externos a la UAN.

El proyecto de la SEP-Consejo Británico-Universidades Públicas de PEI incluía acciones adicionales, entre las que destaca la oferta de programas de licenciatura y maestría dirigidos a profesores de inglés en las universidades. De la UAN, sólo un profesor participó en este esquema. Como consecuencia de la formación de un licenciado en el área y otros profesores con el curso COTE, y como efecto multiplicador, la Universidad empezó a ofrecer diplomados en enseñanza del inglés, dirigidos principalmente a otros profesores de inglés universitarios.

A raíz de estos cursos se ha creado conciencia entre las autoridades universitarias sobre la importancia de la formación docente en el área de idiomas y se ha entendido que si se quiere lograr que efectivamente los egresados desarrollen competencia comunicativa en inglés, se debe poner atención a la formación de los profesores. Esto ha generado una serie de cursos, un tanto desarticulados, encaminados a ese objetivo:

En 2004, se ofreció la especialidad en enseñanza del inglés con propósitos específicos (ESP), curso impartido también por el Consejo Británico con una duración de 300 hrs., del que egresaron cuatro maestros de inglés de la UAN. Entre 2006 y 2008, el Departamento de Formación Docente de la UAN organizó dos diplomados en enseñanza de segundas lenguas en el que se capacitó a profesores de inglés, francés, italiano, coreano y huichol.

Por otra parte, a través de la comisión México-Estados Unidos para el Intercambio Educativo y Cultural, se han capacitado a 18 profesores de inglés tanto del medio superior como superior de la UAN, en cuatro generaciones. Estos profesores han participado en programas de verano en universidades estadounidenses, encaminados a la actualización en el uso de metodologías de la enseñanza del inglés.

Actualmente se está impartiendo un curso dirigido a maestros del Tronco Básico universitario (TBU) que es quien atiende la Unidad de

Aprendizaje de Lengua Extranjera (inglés), cuyo principal objetivo es preparar al profesor para aprobar un examen llamado Teaching Knowledge Test (TKT). Este examen mide habilidades básicas en el uso de diferentes metodologías para la enseñanza, principios básicos para la planeación y la utilización de métodos para necesidades especiales.

Paralelo a este proceso de profesionalización del profesorado de inglés, la Universidad Autónoma de Nayarit ha modificado el discurso con respecto a la enseñanza de idiomas. Oficialmente, en documentos de la reforma, se reconoce la importancia del idioma. Se ha incorporado en los programas de estudio de la Unidad de Aprendizaje de Lengua Extranjera conceptos actuales de educación y lingüística como los sugeridos en el documento del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, tales como *competencia comunicativa*, *enfoque comunicativo*, *pragmática*, etc. Así vemos, pues, que los programas están redactados en los siguientes términos:

El programa de inglés tiene como propósito lograr que el estudiante desarrolle la competencia comunicativa, en un nivel básico, bajo los principios del enfoque comunicativo dentro de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, entendiendo al enfoque comunicativo como el sistema de enseñanza que fusiona los aspectos organizacionales de una lengua (gramática y género) con la parte pragmática (como los aspectos funcionales, sociolingüísticos y estratégicos), factores imprescindibles al aprender una lengua extranjera donde la competencia comunicativa se explica como «la capacidad que tienen los estudiantes de actuar comunicativamente, ajustando recíprocamente sus acciones en la búsqueda de un entendimiento mutuo inter-subjetivo, como principio generador de conocimiento y de socialización» (Rodríguez y García Merás, 2005), citado en el programa de la materia)

Vemos pues, que en el plano formal se reconoce la importancia del idioma y se han llevado a cabo acciones encaminadas a promover el

mejoramiento de la práctica de la enseñanza del idioma, pero ¿hasta qué punto realmente estos proyectos han impactado la práctica docente? más aún ¿realmente los estudiantes han logrado el desarrollo de competencia comunicativa en inglés? De no ser así ¿Qué se debe hacer para lograrlo?

Impacto del proyecto de profesionalización de la enseñanza del inglés (PEI) en la UAN.

El PEI tuvo un impacto a diferentes niveles. Un impacto potencial, en específico del curso COTE, es en la práctica docente. Otro impacto, de mayor profundidad, se relaciona con el desarrollo profesional del docente. Pero al final del día, el impacto más importante debería ser en el desarrollo real de competencia comunicativa en inglés entre los estudiantes universitarios.

a) La Práctica de la Enseñanza del Inglés en la UAN

El curso COTE, que es el curso de formación docente impartido en la UAN con una estructura más sólida y con mayor potencial de impacto, implica que el profesor no sólo discuta los diferentes contenidos temáticos relacionados con la práctica de la enseñanza del inglés sino que realice actividades de solución de problemas que le permite reflexionar constantemente en su propia práctica docente. El participante observa clases y es observado frecuente y permanentemente reflexiona sobre lo que observó o lo que hizo. Todo esto le permite al profesor desarrollar las habilidades para entender, planear y evaluar su práctica docente. Por otro lado, como el curso es llevado a cabo en inglés, los ensayos se escriben en inglés, las discusiones se desarrollan en inglés, el profesor tiene, adicionalmente, la oportunidad de desarrollar su competencia del uso del idioma a un nivel académico (c.fr. alfabetización académica en inglés).

En el contexto nacional se ha documentado el impacto de este curso sobre la práctica docente (Moore, 2001) y por analogía se podría decir

que igualmente ha tenido impacto sobre la práctica de la enseñanza del inglés de los profesores que lo tomaron aquí en la universidad; sin embargo, se podría decir también que este impacto en todo caso es de rango limitado porque la mayoría de los profesores que lo tomaron eran del Centro de Idiomas, que en general no forman parte de la planta permanente de la UAN. Muchos de estos profesores han emigrado a otras instituciones, por lo que los beneficios de su práctica docente renovada se vieron reflejados en otro lugar, con otros estudiantes, no con nuestros estudiantes universitarios.

Un alto porcentaje de profesores de inglés en la Universidad Autónoma de Nayarit no cuenta con formación a nivel licenciatura o posgrado en el área de lingüística aplicada, ni cuentan con cursos básicos como el COTE. Esta falta de formación disciplinar se ve reflejado en la práctica de la enseñanza del inglés. No basta con saber el idioma para poder enseñarlo. Esto se pone en evidencia en una investigación reciente conducida por García (2009) para obtener su grado de licenciatura en Turismo, en la UAN. La investigación de García (2009), llevada a cabo en el contexto de la Unidad Académica de Turismo (UAT), parte del supuesto de que si los programas de inglés en la universidad hablan del enfoque comunicativo se esperaría que la práctica de la enseñanza del inglés se fundamentara en este enfoque. García (2009: iv) abordó las siguientes preguntas:

¿Hasta qué punto el docente de inglés de la Unidad Académica de Turismo entiende el enfoque comunicativo?

¿Hasta qué punto lo aplica en su práctica docente?

¿Qué requieren los docentes de la Unidad Académica de Turismo, en términos de formación, para que puedan aplicar el enfoque comunicativo de manera efectiva?

Considero que es importante presentar en detalle esta investigación porque es el primer estudio serio que se centra en la práctica de la

enseñanza del inglés en la Universidad Autónoma de Nayarit. Cabe aclarar que esta investigación no evalúa la efectividad de la práctica docente, sino el uso efectivo del enfoque comunicativo. Por una parte, como se mostró en la sección anterior, los programas de inglés explícitamente mencionan el uso del enfoque comunicativo, y por otro lado, como experto en el área de la enseñanza del inglés entiendo y reconozco la efectividad del enfoque comunicativo y estoy consciente de que es el enfoque que se utiliza en muchos otros países y es también promovido por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Considero que su utilización favorecería el desarrollo de competencia comunicativa, a diferencia del uso de enfoques basados en la gramática que prevalecen en la enseñanza del inglés en México.

La investigación incluyó a 14 de 18 profesores que integran la planta docente de inglés de la Unidad Académica de Turismo: profesores de reciente ingreso y de mayor antigüedad, profesores jóvenes y de edad avanzada, profesores con diferentes niveles de formación disciplinar y pedagógica, etc., quienes fueron observados dando clase y posteriormente entrevistados. Las observaciones y entrevistas se centraron en los elementos que se identificaron como centrales en el análisis de los que es el enfoque comunicativo (en el marco teórico de la tesis). En específico se recolectaron datos con respecto a los siguientes aspectos:

- El papel que juega la gramática en la clase de inglés
- La respuesta del profesor a los errores del estudiante
- Los aspectos privilegiados del idioma en la clase
- El papel del docente
- El papel del estudiante
- La interacción estudiante-docente.

El análisis de los resultados se centró en dos grandes apartados: 1) percepción teórica del docente respecto al enfoque comunicativo y 2)

la implementación del enfoque comunicativo. El estudio reveló que la práctica de la enseñanza del inglés en la Unidad Académica de Turismo dista mucho de adoptar un enfoque comunicativo. Las teorías modernas de enseñanza de lenguas muestran que para aprender un idioma no basta con que el estudiante tenga un conocimiento gramatical, o en términos Chomskianos, competencia gramatical, sino que es necesario que, a la par, desarrolle otros tipos de competencia como la discursiva, la sociolingüística y la estratégica (Canale y Swain, 1980). La investigación de García (2009) muestra que, cuando menos en su concepción teórica, el docente de turismo se aferra al aspecto gramatical. Con respecto a la implementación del enfoque comunicativo, García (2009) encontró una congruencia entre la percepción del maestro de lo que debe ser la enseñanza del inglés y su desempeño dentro del salón; sin embargo, esta percepción dista mucho de la filosofía pedagógica promovida por la administración y planteada en los programas: el enfoque comunicativo no es llevado a la práctica.

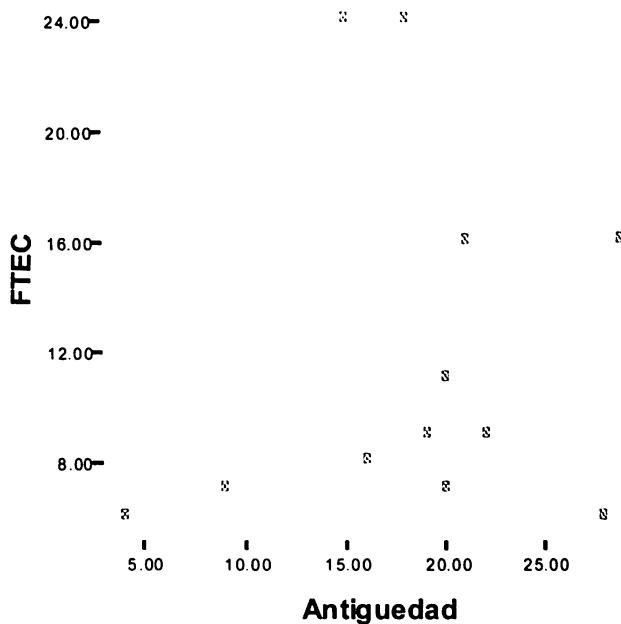
Los resultados de este estudio muestran que la antigüedad, por sí sola, no es suficiente para lograr que el maestro de idiomas utilice el enfoque comunicativo de manera adecuada. Tomando las seis categorías utilizadas para analizar el uso del enfoque comunicativo se obtuvo un valor aritmético que asigna a cada maestro, en una escala de 1 a 24 el grado en que aplican el nivel comunicativo. Este valor se contrastó con la antigüedad y con el grado de formación mediante pruebas de correlación. El valor aritmético de grado de formación se obtuvo de la siguiente manera: cuenta con licenciatura o maestría que no es del área, 1; cuenta con licenciatura que no es del área pero ha tomado cursos de metodología, 2; cuenta con licenciatura del área, o maestría que no es del área pero ha tomado cursos de metodología, 3; maestría del área, 4. Se obtuvieron los siguientes resultados:

La prueba de correlación entre el nivel de uso del enfoque comunicativo y la antigüedad mostró un valor muy bajo de correlación: 0.138

(Pearson, sig 0.01 2-tailed). Recuérdese que una correlación positiva, es decir, a mayor antigüedad mejor uso del enfoque comunicativo, tendría que ser de 1.0 y una correlación nula tendría que ser de cero.

La Gráfica 1 muestra esta (falta de) correlación de manera más clara. La línea horizontal (eje x) representa la antigüedad del profesor en años y la línea vertical representa el grado en el que se aplicó el enfoque comunicativo. Cada punto de la gráfica representa a un sujeto. Como se puede observar, la posición de los puntos es muy arbitraria, es decir, el factor antigüedad no incide en el uso del enfoque comunicativo, o en otras palabras «la práctica no hace al maestro».

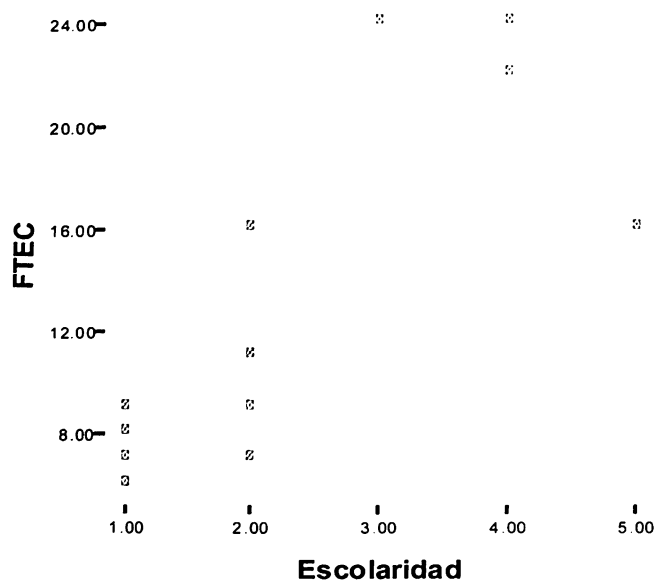
Gráfica 1:
Correlación entre uso del enfoque comunicativo y antigüedad



Por otro lado, utilizando el grado de formación docente y el uso del enfoque comunicativo se realizó también una prueba de correlación. No es de sorprender el alto grado de correlación: 0.8 (Pearson, sig 0.01, 2-tailed).

La Gráfica 2 verifica esta correlación. La línea horizontal (eje x) representa la escolaridad del profesor y la línea vertical representa el grado en el que se aplicó el enfoque comunicativo. Como se puede observar, quienes tienen mayor escolaridad, específicamente enfocada al área mostraron un mejor uso del enfoque comunicativo, mientras que aquellos profesores que sólo cuentan con una licenciatura no relacionada con el área mostraron un uso muy pobre del enfoque comunicativo.

Gráfica 2:
Correlación entre el uso del enfoque comunicativo y escolaridad



¿Qué ocurre en otras unidades académicas? En estos momentos no es posible decir exactamente cómo es la práctica docente en las otras unidades académicas de la UAN pues no existe un estudio que le haya dado seguimiento. Se podría decir que en algunos casos puede ser mejor, pero esta aseveración se basa exclusivamente en el hecho de que algunos profesores de otras unidades académicas tienen formación en enseñanza del inglés, principalmente mediante el curso COTE, y otros mediante otros de los esquemas de formación descritos en la sección anterior. Para poder planear un proyecto de formación efectivo es necesario hacer un estudio como el llevado a cabo en la Unidad Académica de Turismo.

b) Desarrollo profesional del docente

Entre los profesores universitarios que tomaron el curso COTE y los cursos más recientes descritos anteriormente quedó la semillita del desarrollo profesional bien plantada. Poco a poco, un pequeño número de profesores de idiomas ha empezado a incursionar en programas de postgrado en áreas afines a la lingüística aplicada tanto a nivel de maestría como de doctorado. Esto ha permitido que el interés, cuando menos de este pequeño número de docentes, incluya la investigación como parte de sus tareas cotidianas, junto con la docencia. Como consecuencia natural, surgen dos cuerpos académicos relacionados con el área: el de Lingüística Aplicada y el de Comunicación, Lengua y Sociedad. Un logro importante de estos cuerpos académicos es promover la investigación entre sus miembros, pero también se ha logrado incentivar a estudiantes de diversos programas como es el caso de la licenciatura en Turismo y la licenciatura en Ciencias de la Educación, para que se interesen en escribir tesis relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de idiomas.

Las investigaciones realizadas por estos docentes se agrupan en dos temas generales:

Retórica contrastiva:

- Estructuración de la información: movimiento temático (Santos, 2001)
- Interacción lector-escritor: uso de pronombres (Saldaña, 2002)

Estrategias léxicas:

- de enseñanza (Verdín, 2004)
- de aprendizaje (Martínez, 2005)
- en producción escrita (Santos, 2008)

Como se puede observar, los dos primeros trabajos centran su atención en el producto: la escritura en un segundo idioma, tomando como parámetro de comparación la escritura en un primer idioma. El resto de los trabajos se centran en el proceso: en el estudiante, visto éste como aprendiz y usuario de la lengua extranjera. Esta coincidencia en temas no es fortuita, pues existe un efecto de inspiración y apoyo entre unos investigadores y otros. De hecho, algunos de estos investigadores han logrado inspirar a estudiantes de programas que no se relacionan directamente con el área de lingüística aplicada (recordaremos que la UAN no cuenta con un programa en el área) para que se titulen con una tesis relacionada con el área, como es el caso de García, 2009 y Ochoa, 2007).

Obviamente, estas acciones tienen un impacto en el desarrollo profesional del profesor, y se esperaría que también en su propia práctica docente; también tienen un impacto en la formación de los estudiantes participantes, no en el aprendizaje del inglés, sino en su formación académica y en el desarrollo de habilidades para la investigación. De hecho, los dos estudiantes mencionados en el párrafo anterior, García y Ochoa, están por iniciar y cursan respectivamente un programa de maestría en enseñanza del inglés.

Desarrollo de competencia comunicativa en inglés en los estudiantes universitarios

La prueba de fuego, al final del día, es el producto: nuestros estudiantes y la competencia que desarrollen para comunicarse en inglés a partir de la formación que le proporciona la universidad. Tal vez la fuente que nos puede dar un poco de información al respecto son los resultados de EXACRI. El EXACRI es un examen que mide la competencia en inglés, diseñado por cuatro profesoras de inglés de la universidad y que se empezó a utilizar oficialmente a partir de junio de 2007. Este examen fue diseñado como respuesta al Reglamento de Estudios de Tipo Medio Superior y Superior de la Universidad Autónoma de Nayarit, que en el artículo 64, fracción tercera, establece que para obtener el título profesional, se deberá acreditar el dominio del idioma inglés de acuerdo con los criterios establecidos por la Institución.

En los programas de Lengua Extranjera (Inglés I, II, III, IV) el criterio que se estableció fue que los estudiantes deben de acreditar el equivalente a 300 puntos TOEFL (en la escala de la versión no computarizada). Cabe aclarar que la recomendación de la SEP para el nivel de licenciatura es de 450 puntos en la escala de TOEFL y que la puntuación mínima en la escala no computarizada de TOEFL es de 310 puntos.

El objetivo de EXACRI es medir la competencia lingüística y comunicativa adquirida por el estudiante universitario; se espera que demuestre el manejo y uso de estructuras gramaticales y vocabulario relacionado con experiencias personales y laborales, deseos, actividades de tiempo libre, viajes, expectativas y planes, así como medir la comprensión auditiva y la comprensión escrita de textos simples que le sean familiares o de interés personal. Los contenidos del examen fueron seleccionados atendiendo a las recomendaciones de la Secretaría de Educación Pública dados a conocer en el documento de «Estándares generales de conocimientos de idiomas».

El documento recomienda un avance paulatino en el nivel de exigencia de dominio del idioma del estudiante de licenciatura: para este año, el 2009, se espera que todo estudiante universitario del país desarrolle una competencia comunicativa en inglés de *Usuario Intermedio*; para 2012 de *Usuario Competente*; para 2018 de *Usuario avanzado* y después de 2019 de *Usuario Experto*.

De acuerdo al documento de la Secretaría de Educación Pública, el usuario intermedio «comprende las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. El usuario comprende la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara». El usuario competente «comprende discursos y conferencias extensas e incluso puede dar seguimiento a líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. El usuario comprende casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. El usuario comprende la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar». El usuario avanzado «comprende discursos extensos, incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. El usuario comprende sin gran esfuerzo los programas de televisión y las películas». Y el usuario experto «no tiene ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarse con el acento».

Tabla 1.
Concentrado de resultados del EXACRI
del período junio 2007-noviembre 2009:
número de estudiantes que acreditaron cada nivel.

Área	Unidad Académica	NA	N3	N4	N5	N6	Total
Ciencias Biológico Agropecuarias y Pesqueras	<i>Ingeniero Agrónomo</i>	6	30	8	3	2	49
	<i>Biología</i>	1	8	4	1	0	14
	<i>Ingeniería Pesquera</i>	4	17	5	2	0	28
	<i>Veterinaria</i>	6	30	20	4	0	60
Ciencias Sociales y Humanidades	<i>Psicología</i>	4	16	16	10	2	48
	<i>Ciencia Política</i>	0	0	2	0	1	3
	<i>Ciencias de la Educación</i>	2	10	8	3	0	23
	<i>Comunicación y Medios</i>	0	1	4	10	3	18
	<i>Derecho</i>	10	112	68	34	10	234
	<i>Desarrollo Cultural</i>	0	0	3	0	0	3
Ciencias Económico Administrativas	<i>Administración</i>	7	104	31	17	5	164
	<i>Contaduría</i>	8	154	101	36	4	303
	<i>Economía</i>	0	9	9	3	0	21
	<i>Informática</i>	1	33	13	7	2	56
	<i>Mercadotecnia</i>	1	27	21	15	4	68
	<i>Sistemas Computacionales</i>	0	23	5	5	0	33
	<i>Turismo</i>	4	36	37	23	8	108

Ciencias Básicas e Ingenierías	<i>Ingeniería Química</i>	0	0	1	2	0	3
	<i>Ingeniería en Control y Computación</i>	0	3	6	2	0	11
	<i>Ingeniería en Electrónica</i>	0	2	3	2	3	10
	<i>Ingeniería Mecánica</i>	0	3	4	2	1	10
	<i>Matemática Educativa</i>	0	1	2	0	1	4
Ciencias de la Salud	<i>Químico Fármaco biólogo</i>	0	15	8	7	2	32
	<i>Enfermería</i>	4	50	14	4	0	72
	<i>Medicina</i>	0	9	23	37	26	95
	<i>Odontología</i>	0	0	0	0	2	2

A partir del EXACRI se pueden identificar cuatro niveles: el N3, que es el de un usuario mínimo, el N4 de un usuario básico, N5 de un usuario intermedio y el N6 de un usuario competente. La Tabla 1 muestra los resultados, en cantidades absolutas, de los estudiantes que presentaron el examen de junio de 2007 a noviembre de 2008. Se puede observar que de 1,473 estudiantes que tomaron el examen ese periodo, sólo 305 lograron los niveles sugeridos por la SEP para estudiantes del nivel de licenciatura (229 el N5: usuario intermedio y 76 el N6: usuario competente), que es el recomendado por la SEP. Es decir, sólo el 20.7% (15.5% el N5 y 5.2% el N6) ha logrado desarrollar competencia comunicativa aceptable en inglés. La mayoría de los estudiantes que presentan el examen, el 47.07%, obtuvieron el nivel 3, que representa una capacidad de uso del idioma inglés equivalente a estudiantes de primaria en los países europeos.

¿A qué se pueden deber estos resultados? Un elemento fundamental en esta ecuación es la práctica docente. El estudio de García (2009) mostró que la práctica de la enseñanza del inglés en la Unidad Académica

de Turismo no se ajusta a las tendencias modernas, y revisando de nuevo la Tabla 1 podemos apreciar que en esa Unidad Académica de 108 estudiantes que presentaron el examen sólo 8, el 7.4%, obtuvo el nivel IV, a pesar de que es esa Unidad Académica una de las que ofrece el mayor número de niveles de inglés como unidades de aprendizaje. Aunque los análisis de correlación no ofrecen evidencia directa de causa efecto, no es difícil pensar que sea la práctica docente un factor importante para tener estos resultados. ¿Qué ha pasado entonces con todos esos programas de formación dirigidos al profesorado de inglés? ¿Por qué no se utiliza el enfoque comunicativo en la práctica de la enseñanza del inglés de la Universidad Autónoma de Nayarit?

Las razones por las que el enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés no es llevado a la práctica en la Universidad Autónoma de Nayarit, a pesar de que su uso en otras partes del mundo inició a principios de los 80 y en México a principios de los 90 del siglo pasado, pueden tener varios orígenes, relacionados entre sí:

- a. Inadecuada planeación y seguimiento del proceso de cambio por parte de las autoridades.
- b. Resistencia al cambio
- c. Falta del nivel de competencia comunicativa en inglés por parte del profesorado y falta de formación académica adecuada para enfrentar este proceso de cambio.

a. Inadecuada planeación y seguimiento del proceso de cambio por parte de las autoridades

Idealmente, el cambio surge por el reconocimiento de que algunas cosas y situaciones no cubren las expectativas o los propósitos de aquello que les da origen. En el caso que nos concierne, se propuso un cambio de paradigma que significaba cambiar de una forma tradicional de enseñar el inglés a una forma innovadora. Los actores que están implicados en el cam-

bio muchas veces le pierden sentido o bien su perspectiva de innovación es distinta, de tal forma que lo que para unos puede ser funcional para otros no lo es (Guijarro, 2000: 45-46).

Existen muchas circunstancias en las que se puede dar el cambio, sin embargo, la forma como ocurre cambia la perspectiva. Por ejemplo: en nuestra vida diaria estamos expuestos a una serie de cambios: podemos cambiar de vecindad, cambiar nuestra dieta, tomar un trabajo extra o casarse. Tal vez lo que hace que el proceso del cambio sea más relajado y favorable es que nosotros decidimos cambiar. Pues algo similar puede ocurrir en nuestro salón de idiomas. Existen razones varias por que el profesor decida cambiar. Por ejemplo puede que le interesa utilizar además del libro de trabajo algún material extra. La cuestión es que si nosotros decidimos cambiar, es porque percibimos un beneficio propio; y aun así, debemos estar consientes que estos cambios, por simples que sean, llevan consigo responsabilidades y consecuencias.

Pero aunque decidamos cambiar, no significa que será un proceso fácil o divertido. Para que el cambio sea efectivo, los maestros necesitan saber cómo lograrlo. Stallings (1989, citado en Fullan *et al.*, 1992) puntualiza algunos aspectos importantes a considerar cuando se planea un cambio:

- Aprende haciendo – intenta, evalúa, modifica, inténtalo de nuevo.
- Conecta conocimiento anterior a la nueva información.
- Aprende por medio de la reflexión y de la solución de problemas.
- Aprende en un ambiente favorable – comparte problemas y éxitos.

Desafortunadamente en la gran mayoría de los casos, la iniciativa al cambio viene de personas externas: del administrador del departamento de lenguas o del secretario de educación. En este caso, cuando se implementa el cambio es de vital importancia tener en mente que si los maes-

tros entienden que el cambio es necesario y benéfico, la resistencia puede ser menor. Así pues, antes de que los maestros cambien su práctica, deben percibir primero la necesidad del cambio (Bailey 1991).

Consecuentemente, el mucho, poco o nulo impacto de un proyecto dependerá de la inclinación o enfoque que se le dé a la planeación; es decir, si sólo se genera el cambio desde las instancias responsables de las políticas educativas y del responsable del área de lenguas, éste está destinado al fracaso, pues como ya fue afirmado anteriormente, resulta difícil que una innovación pueda desarrollarse o sostenerse sin un grado más o menos significativo de implicación y compromiso de ciertos actores. En el caso que nos ocupa, y especialmente en el nivel del aula, los docentes aparecen como un actor clave (Finlelsztein y Ducros, 1996).

Evidentemente, los docentes la UAN no han sido involucrados en este proceso de cambio, lo que nos lleva a la siguiente razón por la cual el enfoque comunicativo no ha sido implementado de la manera en que se propone en los programas.

b. Resistencia al cambio

Con frecuencia el cambio implica un cambio de actitudes y valores que ponen en riesgo lo que Blacker *et al.* (1984, citado en Hutchinson, 1991) llama los significados básicos (*key meanings*) de nuestras vidas. Estos significados básicos que nos hace ser nosotros mismos, son comúnmente descritos como nuestros hábitos y rutinas, la forma como nos vemos nosotros mismos ante otras personas, nuestros valores, y nuestras creencias religiosas.

Quizá para algunos maestros de inglés es de vital importancia tener el estatus de una persona que conoce y transmite el conocimiento. Tener el control es muy importante para ellos. Transmitir, informar, contestar

preguntas y corregir errores son funciones que dan valor a su rol de maestros. Estos significados básicos les dan estabilidad y seguridad. Así que cualquier intento por cambiar representa una amenaza para su balance como maestros, y como consecuencia su reacción natural es la resistencia al cambio.

Algunas de las razones por la que los maestros han mostrado resistencia a este proyecto son las siguientes:

- Existe incertidumbre sobre el impacto e implicaciones del cambio,
- Tienen que asumir riesgos que les son incongruentes, al no encontrarles sentido; por tanto se sienten incapaces de desenvolverse en el nuevo rol,
- Sienten que perderán control de sus clases o simplemente no están dispuestos a cambiar su forma de trabajar, no están dispuestos a conocer nuevas propuestas, programas etc. o en muchos casos no están dispuestos a seguir preparándose ni a romper sus paradigmas.

Sin embargo, un gran número de estudios determina que aquellos que tienen una comprensión por la naturaleza de los programas demuestran un concepto diferente y a favor de los cambios y mejoras de los procesos educativos.

Otro factor importante en esta resistencia es la reacción emocional que despierta la palabra cambio, lo cual es fundamental para el fracaso o éxito de nuevos programas o proyectos, ya que tratar con algo nuevo, típicamente produce ansiedad y preocupación, especialmente cuando la persona siente relativamente un pobre control sobre el evento. Aunado a todos estos requerimientos, el cambio implica capacitación, inversión de tiempo y de energía, inseguridad, lo que dificulta su implementación.

Taylor (1986) ha documentado esto como la experiencia de la desorientación y es como un estado que produce tensión, confusión y ansiedad, así como una pérdida de la confianza; algo que puede traer inclusive hostilidad en donde serán necesarios ajustes requeridos para lograr integrarlos en una jornada cultural.

c. Los maestros no tienen el nivel de inglés y formación académica adecuados para enfrentar este proceso de cambio

Partimos de la base de que el maestro debe poseer una competencia lingüística específica para estos niveles de enseñanza, muy por encima de las posibles demandas de sus alumnos. No se trata evidentemente que sepa un tema científico como el de los residuos nucleares, sino que tenga los conocimientos requeridos para poder establecer comunicación en diferentes contextos y con diferentes niveles de formalidad, desde el nivel de socialización hasta el nivel académico.

La Secretaria de Educación Pública, a través de un documento en el que se determinan políticas, estándares y recomendaciones relacionadas con la enseñanza y certificación de lenguas extranjeras, en el título IV sobre *Estándares y Evaluaciones Estandarizadas Aplicables a la Docencia de Idiomas*, capítulo 1 de los *Perfiles Generales de Docencia* sección 4.1 *Perfiles Recomendados en la Docencia de Lenguas Extranjeras* en materia de dominio del Idioma, establece que el nivel que se sugiere para un profesor de inglés del nivel licenciatura es el Avanzado (nivel 8) en una escala general del 1 al 10, aunque para profesores de otros niveles se recomiendan incluso a partir del 6, en donde 10 es nativo, 9 experto, 8 avanzado, 7 competente, y 6 intermedio.

Por supuesto que no tenemos evidencia del nivel de competencia comunicativa en inglés del personal docente de la UAN. No estamos diciendo que no lo tienen. Simplemente estamos diciendo que no tener un nivel de competencia aceptable puede ser un factor por el que no se utiliza el enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés.

Creemos que estas problemáticas, y en específico el fracaso en el desarrollo de competencia comunicativa en los estudiantes universitarios, se pueden enfrentar con un proyecto encaminado a fomentar el desarrollo profesional sistemático del profesorado, un programa que le permita dejar de verse como un profesor de inglés y se convierta en un profesional del área de lingüística aplicada, un docente universitario.

A manera de conclusión: Recomendaciones para elevar el nivel de desarrollo profesional entre el profesorado de inglés

Las recomendaciones que planteamos en este apartado tienen como premisa impulsar la investigación en el área de lingüística aplicada en la UAN.

Creemos que no será a través de cursos de formación aislados, sino mediante un proyecto formal de desarrollo profesional en el que el docente adopte una actitud reflexiva con respecto a su práctica docente que se logrará modificar su propia práctica. Se ofrecen tres estrategias:

1. Incorporación de los docentes del área de idiomas a estudios a nivel posgrado.
2. Apertura de un programa de licenciatura y maestría en el área.
3. Apoyo al trabajo colegiado tanto a nivel intra-institucional como inter-institucional.

**a. Incorporación de la planta docente
a programas de posgrado**

Como ha quedado plasmado en párrafos anteriores, un factor que ha sido determinante en la enseñanza del inglés en nuestra universidad, y por lo tanto de los resultados de bajo rendimiento en los estudiantes, es la planta docente.

Queda claro que el perfil de quienes imparten los cursos de inglés no es el ideal, puesto que aunque saben la lengua que enseñan, la gran mayoría no tiene las habilidades didácticas que se requieren para ello. La manera más obvia de subsanar dicho perfil es con la capacitación a nivel profesional de aquellos docentes que lo requieran. La incorporación a programas de posgrado elevaría la calidad, no solamente de los cursos de inglés, sino de toda la universidad, puesto que fomentaría la investigación y la producción académica. Al mismo tiempo contribuiría a mejorar las condiciones laborales de la planta docente.

En este sentido, entonces, la universidad tendría que comprometerse a apoyar en lo que sea necesario, siempre y cuando se encuentre dentro de sus funciones, a que profesores y profesoras de inglés puedan fortalecer su formación profesional.

**b. Apertura de un programa de licenciatura
y posgrado en el área**

Al llegar a este punto se tienen entonces dos necesidades. La primera es que muchos docentes del área de inglés en la universidad requieren adquirir la formación profesional en la enseñanza del inglés. La segunda, que también ha sido mencionada en párrafos anteriores, es que la universidad adolece de un programa en Lingüística Aplicada. Un programa así permitiría formar profesionales con la habilidad para reflexionar sobre el lenguaje a través de la diversidad y complejidad de las lenguas, por lo tanto

poder enseñar, con conocimientos teóricos y prácticos, cualquier idioma, en el caso que nos atañe, el inglés. Ahora bien, la apertura de un programa de licenciatura o posgrado en el área no es tarea fácil y requiere que se atiendan varias necesidades para ello.

Para empezar se podría hablar de la demanda de una planta docente de base que cuente con el perfil adecuado (nivel de doctorado o por lo menos maestría) para atender dichos programas. Otro requerimiento es en el aspecto de los recursos materiales: infraestructura adecuada (aparte de las aulas equipadas para la enseñanza, también son necesarios laboratorios de idiomas abastecidos), equipo de enseñanza de idiomas (reproductores de audio y de video, computadoras, grabadoras) y material didáctico (libros, revistas científicas, material de audio y video). Todo esto, recursos humanos y materiales, aparte de cubrir la necesidad de una licenciatura o posgrado en el área, también estaría sentando las bases para realizar investigación. La investigación en el área, aparte de que mejoraría con mucho las condiciones laborales de la planta docente, también contribuiría a incorporar a más estudiantes en la investigación a través del trabajo de tesis, lo cual abre la discusión para el siguiente punto.

c. Fomento del trabajo colegiado

Si bien es cierto que la investigación es uno de los puntos medulares de la docencia universitaria, también lo es el trabajo colegiado, el cual se promueve con la formación de los Cuerpos Académicos (CA). De manera ideal, los CA tendrían que fomentar seminarios de promoción de investigación en donde participen de forma conjunta docentes y estudiantes. Al mismo tiempo, los CA tendrían que emprender la gestión de recursos para la participación en congresos, foros, talleres, simposios y encuentros, lo mismo que para la publicación de resultados de las investigaciones realizadas al interior de los CA. Los CA también pueden promover el trabajo colegiado entre diversas instituciones para crear redes de apoyo para la investigación, como es el

caso de la Red de Cuerpos Académicos en Lenguas Extranjeras (RECALE). Estas redes, como su nombre lo indica, apoyan a sus integrantes y a sus universidades en la medida de sus posibilidades. En el caso de la Universidad Autónoma de Nayarit, la RECALE puede ofrecerle el respaldo de profesores y profesoras de diferentes universidades que cuentan con un perfil ideal para iniciar un programa académico a nivel posgrado como el que propone en el apartado anterior. De esta manera se podría subsanar el número reducido de personal académico de la propia universidad que tiene el perfil requerido.

Bibliografía

- Bailey, K. M. (1991). «The process of innovation in language teacher development: what, why, and how teachers change». *Memorias de Language Teacher Education Conference*. Hong Kong. abril, 1991.
- Blacker, F. y S. Shimmin (1984). *Applying psychology in organizations*. London: Methuen.
- Canale, M. y M. Swain (1980). «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing». *Applied Linguistics*. 1 (1), pp. 1 - 41.
- Finlelsztein, D. y P. Ducros (1996). «Conditions d'implication et de diffusion d'une innovation scolaire». En Bonami M. y M. Grant (Eds.) *Systemes scolaires et pilotage de l'innovation*. Bruselas: De Boeck.
- Fullan, M. y A. Hargreaves (Eds.) (1992). *Teacher development and educational change*. London: The Falmer Press.
- García, O. R. (2009). «El enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés en la Unidad Académica de Turismo de la UAN: estudio sobre la práctica docente». Tesis de licenciatura no publicada. Universidad Autónoma de Nayarit. México.
- Guijarro, R. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones en América Latina*. Santa Fé de Bogotá: Convenio Andrés Bello.

-
- Hutchinson, M. (1991). *The management of change*. The Teacher Trainer,
- Martínez, M. E. (2005). «Relación entre la utilización de estrategias de aprendizaje de vocabulario en inglés y el nivel de *competencia* lingüística en los estudiantes del segundo nivel de inglés». Tesis de licenciatura no publicada. Universidad Autónoma de Nayarit. México.
- Moore, C. (2001). «La profesionalización de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en ¿de dónde venimos? ¿hacia dónde vamos?». *UNIR*, 29-30, pp. 22–25.
- Ochoa, M.G. (2007). «El proceso de enseñanza aprendizaje del inglés dentro del enfoque comunicativo». Tesis de licenciatura no publicada. Universidad Autónoma de Nayarit. México.
- Rodríguez, M. y E. García-Merás (2005). «Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras». *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Saldaña, A. (2002). «Contrastive L1/L2 writing of Mexican university students: interaction between writer and reader, and use of elaborate style in expository essays». Tesis de maestría inédita. Ohio University. Estados Unidos.
- Santos, S. (2001). «La estructuración de la información de composiciones en inglés como idioma extranjero escritas por estudiantes mexicanos es influida por las convenciones retóricas del español mexicano». *MEXTESOL JOURNAL*, 24 (3). pp. 35- 52.
- Santos, S. (2008) «Communication strategies in L2 written production». *Lenguas en Contexto*, 5, pp 24 – 31.
- Stallings, J. A. (1989). «Learning for self-direction in the classroom: the pattern of a transition process». *Studies in Higher Education*, 11 (1). SRHE.
- Taylor, M. (1986). «Learning for self-direction in the classroom: the pattern of a transition process». *Studies in Higher Education*, 11 (1). SRHE.
- Verdin, K. I. (2004). «Reconocimiento de palabras en L2 con dos métodos de aprendizaje». Tesis de maestría no publicada. Universidad Autónoma de Querétaro. México.

***Capacitación integral al docente:
pedagógica-didáctica, artes plásticas visuales,
idiomas y tecnología educativa***

Elvia O'Connor Alvarado

Gabriela Soraya Peregrina Montes

Silvia Margarita Moreno de la Cruz

Introducción

La Universidad Autónoma de Nayarit a 40 años de haberse iniciado como tal, espera encontrar características en sus docentes tales como ser comunicadores integrales, motivadores de conocimiento entre los estudiantes, propiciadores de reflexión, promotores de la investigación, de la cultura y las artes, evaluadores objetivos, comprometidos con la misión educativa de la Institución y del programa académico a los cuales pertenecen. Por ello deberán responder, en principio, a sus calidades académicas, humanas y éticas, a su conocimiento y compromiso institucional.

La Coordinación de Capacitación Docente (CCD) inicia sus funciones en el presente periodo rectoral (2004-2010) como parte fundamental de la Secretaría de Docencia y tiene como objetivo coadyuvar en la formación pe-

dagógica de los docentes universitarios, así como brindar herramientas estratégicas para la aplicación y uso en las unidades académicas en la excelencia docente. Si bien, aunque la coordinación como tal se inicia en este periodo, es importante mencionar que desde principios del año 2000 se empezó a capacitar a los docentes didáctica y pedagógicamente mediante diplomados de Formación de Tutores y Asesores Académicos. En este esfuerzo se capacitaron aproximadamente quinientos maestros.

La CCD en el transcurso de más de ocho años ha formado a docentes en:

1. Aspectos didácticos pedagógicos
2. Uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC)
3. Artes plásticas visuales
4. Idiomas

Los cuatro aspectos arriba mencionados se consideran necesarios en la formación integral del docente, ya que generalmente se contrata a profesionistas o posgraduados que adolecen de formación pedagógica, de ahí la importancia de incidir en estas cuatro áreas.

En relación a los aspectos *didáctico pedagógicos*, se encontró que los docentes tenían y tienen una práctica tradicional y/o conductual; sin embargo, y debido a la reforma académica se consideró la necesidad de transformar esta práctica por una constructivista acorde al nuevo modelo universitario.

El uso y manejo de las tecnologías, hoy día constituye un elemento esencial, pues no se puede concebir al mundo sin la tecnología, que en este siglo XXI se ha convertido en una exigencia en la práctica docente.

Las artes plásticas visuales. Se considera una herramienta muy versátil para los docentes, pues permite desarrollar la creatividad, la sensibilidad, así como una mejor perspectiva espacial.

Por último, se considera esencial la *formación en los idiomas*, pues la globalización y/o mundialización requiere que el profesional y cualquier otra persona dominen al menos dos lenguas.

Se pretende contribuir a una formación integral del docente y sobre todo otorgarle las competencias que requiere hoy día un profesional de la educación.

Capacitación didáctica pedagógica

Elvia O'Connor Alvarado

Políticas educativas y la formación docente en la UAN

La formación del docente universitario ha sido una preocupación permanente de las autoridades educativas. En los años setenta, la UNAM crea los llamados centros de didáctica, propiciando con ello que otras instituciones de educación superior crearan organismos parecidos. En esta misma línea se crea el Programa Nacional de Formación de Profesores, dirigido por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), cuyo propósito fue el de formar nuevos profesores capacitados no sólo en lo pedagógico, sino también en lo disciplinario.

Dado que la Universidad de Nayarit (UNINAY) en los años setentas apenas se estaba conformando, no es sino hasta el año 1974 cuando surgen las primeras políticas educativas y de formación docente. La **Universidad de Nayarit**, como era nombrada en esa época, propicia las primeras políticas de formación docente en los años 1974-1976, cuando surge el *Departamento Técnico Pedagógico*, que tenía la finalidad de llevar a cabo la planeación, programación y coordinación de las actividades de enseñanza media superior y superior. Este departamento fue el pionero de la capacitación de profesores en esta universidad, dicho departamento retoma las propuestas políticas del Centro de Didáctica de la UNAM y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACYT:

-
- Cursos de capacitación para maestros: Didáctica general, programación de objetivos, dinámica de grupos, evaluación, didáctica de las ciencias experimentales, de las matemáticas y de las ciencias histórico sociales.
 - Cursos de capacitación de instructores: en diversas áreas didácticas.
 - Programa de Formación en Sistemas no formales para impulsar sistemas de educación abierta.

En la década de los ochenta, el Programa Nacional de Educación Superior, (PRONAES), propone el posgrado como parte de la mejora de calidad académica para los profesores de educación superior, en virtud de que no hubo acciones pertinentes para la ejecución de esta propuesta, se continuó con cursos sobre todo pedagógicos.

Para el año de 1981 se publica en el Plan General de Desarrollo Universitario (PGDU), 1981-1991, los objetivos y estrategias institucionales los cuales tenían como base:

«El mejoramiento de la estructura y funcionamiento de la universidad, así como aumentar la eficiencia y capacidad de los programas... vinculándolos con la vocación productiva del estado y del país, y con las necesidades y problemas de la sociedad en que vivimos» (UAN, 1981:259-260).

Los vaivenes de la capacitación docente

Cabe mencionar que a finales de la década de los noventa y principios del nuevo milenio, en busca de la consolidación de la formación docente, las Maestras Elvia Morales Acosta, María Elva Anzaldo Velázquez, Susana Nolasco, Ma. del Refugio Navarro Hernández, así como otras inte-

grantes más de su grupo, capacitaron a los docentes didáctica y pedagógicamente mediante diplomados de Formación de Tutores y Asesores Académicos, lográndose resultados extraordinarios. De esta manera, a partir de sembrar esa semilla el docente universitario, por iniciativa propia, continúa con la capacitación como una disciplina y no como una obligación.

Como se ha podido observar, la formación y capacitación docente ha estado presente durante toda la vida de la universidad. Ha habido esfuerzos constantes para ello, por ejemplo, esta administración propone que para consolidar la Reforma Universitaria se debe establecer un marco mínimo de calidad para todo aquel que quiera desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje si se considera que el docente moderno no sólo actúa dentro del aula, también genera y desarrolla conocimiento, trabaja de manera colegiada en el desarrollo de sus actividades y debe de tener una formación sólida en su área disciplinar y manifiesta las competencias pedagógicas necesarias; más aún, la administración asume la responsabilidad de contribuir a que el docente adquiera esa visión, por lo cual y con base en las líneas estratégicas que propone al Plan de Desarrollo Institucional, la Secretaría de Docencia a través de la Dirección de Desarrollo del Profesorado, propone el desarrollo de programas institucionales que contribuyan al mejoramiento del profesorado de nivel superior y propicien una mayor calidad en ellos, haciendo énfasis en cuatro vertientes: evaluación, formación, capacitación y divulgación académica.

Sin embargo, aún cuando ha sido parte fundamental de las políticas educativas, no ha existido voluntad política para realmente incidir en ello, la capacitación docente ha caminado más por el deseo de unas y unos pocos profesores que han apostado en el cambio de actitudes, prácticas y modos de hacer la docencia. Para ello se muestran las siguientes tablas que nos podrán ampliar el panorama de lo que verdaderamente ha venido trabajando la Coordina-

ción de Capacitación Docente de la Universidad Autónoma de Nayarit en el periodo de enero de 2005 a junio de 2009.

Cabe mencionar que de acuerdo a la Dirección de Recursos Humanos, a través de la Coordinación de Sistemas de la UAN, hasta el 15 de junio se contaba con:

- 1,565 Docentes de base,
- 613 Docentes de contrato, y
- 470 Docentes jubilados

Cuadro 1:
Cursos-talleres y diplomados por participantes
y por áreas de 2005 a junio de 2009

Año	Cursos	Diplomados	Total de participantes	Horas totales
2005	8	3	322	570
2006	8	5	553	1,200
2007	18	1	353	605
2008	21	4	295	1,240
Ene.-Jun. 2009	4	1	149	300
Totales	59	14	1,672	3,915

De acuerdo a lo anterior se puede observar que si consideramos los datos generales de la base de datos de la Coordinación de Sistemas de la UAN, y el total de participantes de la base de datos, de la Coordinación de Capacitación Docentes, se puede decir que al menos un 76.8 % de la planta docente ha tomado al menos un curso en ésta coordinación.

Cuadro 2:
Docentes capacitados por áreas

Áreas	2005	2006	2007	2008	2009	Total
Ciencias e Ingenierías	60	61	0	17	3	141
Ciencias Sociales y Humanidades	5	59	38	8	3	113
Ciencias Económicas y Administrativas	67	155	85	87	95	489
Ciencias de la Salud	59	191	40	74	10	374
Ciencias Agropecuarias	44	69	60	29	5	207
Otros (Externos, Media Superior, Direcciones, Coordinaciones, etc.)	87	18	130	90	33	358

Como se puede ver en el Cuadro 2 las áreas que más preocupación y valoración han tenido por la capacitación son las Ciencias Económicas y Administrativas, seguidas por las Ciencias de la Salud. Esto nos puede conducir a revisar estas unidades académicas demostrándonos el gran desarrollo y avance que han logrado con su personal docente en la mejora de sus programas, así como estrategias didácticas, pedagógicas, y el uso de las tecnologías, y que han culminando en la certificación.

Para ahondar más en el tema se incluyen los cuadros siguientes, en ellos se registran los Cursos y Diplomados que se han impartido, las veces que se impartieron, las horas dedicadas a cada uno de los cursos y diplomados, así como el número de participantes docentes por Unidades Académicas en el periodo de 2005 a junio 2009.

**Cuadro 3:
Cursos y diplomados en el año 2005**

No.	Cursos y diplomados impartidos	Veces que se impartió	Horas por curso	Total horas	Participantes
1	Curso: El portafolios	2	20	40	53
2	Diplomado: Asesores académicos	1	120	120	51
3	Curso: Aprendizaje basado en problemas	2	20	40	94
4	Curso: Estrategias de aprendizaje	1	20	20	26
5	Curso: Diseño instruccional, identidad, institución y academia	1	30	30	28
6	Curso: Ingles y Francés	2	40	80	33
7	Diplomado: Asesores académicos en línea	1	120	120	18
8	Diplomado: Innovación educativa	1	120	120	19
	Totales	11		570	322

Fuente: Base de Datos: Coordinación de Capacitación Docente. 2005

Cursos y Diplomados por unidad académica, 2005

Unidad Académica	Numero de participantes
Pesquera	5
Agricultura	19
Veterinaria	20

Contaduría	7
Turismo	47
Economía	2
Derecho	2
Sociales y Humanidades	3
Enfermería	11
Medicina	34
Odontología	14
Ciencias e Ingenierías	60
UA del Sur(Ixtlan)	11
Sub. Total (Unidades Académicas)	235
Otros (Externos, Media Superior, Direcciones, Coordinaciones, etc.)	87
Totales	322

Cursos y Diplomados por Áreas, 2005

Áreas	Participantes
Ciencias e Ingenierías	60
Ciencias Sociales y Humanidades	5
Ciencias Económicas y Administrativas	56
Ciencias de la Salud	59
Ciencias Agropecuarias	44

**Cuadro 4:
Cursos y Diplomados en el año 2006**

No.	Cursos y Diplomados Impartidos	Veces que se impartió	Horas por curso	Total horas	Participantes
1	Diplomado: Redacción de textos científicos	1	160	160	13
2	Diplomado: Ingles avanzado	1	180	180	7
3	Curso: El portafolio	2	15	30	34
4	Curso: Diseño de cursos	3	15	45	80
5	Curso: Sentido de vida y excelencia en el quehacer docente	1	20	20	9
6	Curso: Aprendizaje para el desarrollo de competencias	1	15	15	30
7	Curso-Taller: Actualización de tutorías	1	180	180	110
8	Diplomado: Tutoría Estudiantil en la UAN	3	190	570	153
	Totales	13		1,200	553

Fuente: Base de Datos de la Coordinación de Capacitación Docente. 2006

Como se observa en el siguiente Cuadro del año 2006, en la 4ª columna, de cada 100 participantes en los cursos y diplomados impartidos corresponde el número de los docentes que sistemáticamente participan en dichos cursos y diplomados. Por áreas académicas se destaca la Unidad Académica de Derecho con un 70.73 %, lo sigue la Unidad Académica de

Medicina con un 67.27%, y así sucesivamente. Si observamos el total de capacitados, nos damos cuenta que el 43.21% de los participantes habitualmente continúan con la capacitación. En las páginas subsecuentes mostraremos los datos los años 2007, 2008 y enero a junio de 2009.

Cursos y Diplomados por unidad académica, 2006

Unidad Académica	Total de participantes por cursos	Participantes que continúan en capacitación
Agricultura	41	10
Veterinaria	28	9
Contaduría	38	17
Turismo	79	14
Economía	38	12
Derecho	41	29
Sociales y Humanidades	18	3
Enfermería	88	45
Medicina	55	37
Odontología	48	19
Ciencias e Ingenierías	61	26
UA del Sur (Ixtlan)	0	0
Sub Total (Unidades Académicas)	535	221
Otros (Externos, Media Superior, Direcciones, Coordinaciones, etc.)	18	18
Totales	553	239

Cursos y Diplomados por Áreas, 2006

Áreas 2006	Participantes
Ciencias e Ingenierías	61
Ciencias Sociales y Humanidades	59
Ciencias Económicas y Administrativas	155
Ciencias de la Salud	191
Ciencias Agropecuarias	69

Cuadro 5:
desarrollo de cursos y diplomados en el año 2007

No.	Cursos y Diplomados Impartidos	Veces que se impartió el curso	Horas por curso	Total Horas	Participantes
1	Curso: Aprendizaje basado en problemas	1	20	20	16
2	Curso: Artes plásticas	1	30	30	12
3	Curso: El portafolio	2	20	40	44
4	Curso: Desarrollo de actividades para los programas de estudio enfocados al nuevo modelo curricular	6	40	240	114
5	Curso: Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje	3	20	60	39

6	Curso: El Constructivismo	2	20	40	63
7	Diplomado: Enseñanza de segundas lenguas	1	120	120	20
8	Curso: Bioética	1	15	15	14
9	Curso: Sentido de vida y excelencia en el quehacer docente	1	20	20	17
10	Curso: Evaluación del aprendizaje basado en competencias profesionales	1	20	20	14
	Totales	19		605	353

Fuente: Base de Datos de la Coordinación de Capacitación Docente. 2007

Cursos y Diplomados por unidad académica, 2007

Unidad Académica	Total de participantes por cursos	Participantes que continúan en capacitación
Agricultura	58	19
Veterinaria	2	2
Contaduría	9	9
Turismo	37	28
Economía	3	3
Derecho	35	33
Sociales y Humanidades	3	3
Enfermería	1	1
Medicina	15	12
Odontología	24	17
UA del Sur(Ixtlan)	36	19

Sub Total (Unidades A.)	223	127
Otros (Externos, Media Superior, Direcciones, Coordinaciones, etc.)	130	126
Totales	353	253

Cursos y Diplomados por Áreas, 2007

Áreas 2007	Participantes
Ciencias e Ingenierías	0
Ciencias Sociales y Humanidades (Unidad Académica de Derecho)	38
Ciencias Económicas y Administrativas	49
Ciencias de la Salud	40
Ciencias Agropecuarias	60

Cuadro 6:
desarrollo de cursos y diplomados en el año 2008

No.	Cursos y Diplomados Impartidos	Veces que se impartió	Horas por curso	Total horas	Participantes
1	Curso: Desarrollo de actividades para los programas de estudio enfocados al nuevo modelo curricular	2	40	80	21

2	Curso: Evaluación del aprendizaje basado en competencias profesionales	1	20	20	13
3	Curso: Fundamentos Teóricos para una segunda lengua	1	20	20	9
4	Curso: Competencias Profesionales	1	20	20	7
5	Curso: Emprendedor ¿Yo?	1	20	20	18
6	Curso: El mediador	1	20	20	16
7	Curso: Modelo Educativo	1	20	20	17
8	Curso: Evaluación a través del Portafolio	2	20	40	25
9	Curso: Elaboración de reactivos	5	20	100	76
10	Curso: Wixarika como segunda lengua	1	60	60	6
11	Curso: Epistemología de la Ciencia	1	40	40	9
12	Curso: La ciencia del texto	1	40	40	9
13	Curso: Introducción a los modelos Epistémicos	1	40	40	7
14	Curso: Artes plásticas Visuales	2	120	240	9
15	Diplomado: Introducción a la complejidad epistémica de la investigación	3	120	360	44
16	Diplomado: Acompañamiento Creativo	1	120	120	9
	TOTALES	25		1,240	295

Fuente: Base de Datos de la Coordinación de Capacitación Docente 2008

Cursos y Diplomados por unidad académica, 2008

Unidad Académica	Total de participantes por cursos	Participantes que continúan en capacitación	o/o
Agricultura	17	10	58.82
Veterinaria	12	12	100.00
Contaduría	10	8	80.00
Turismo	58	33	56.90
Economía	2	2	100.00
Derecho	5	4	80.00
Sociales y Humanidades	3	3	100.00
Enfermería	12	7	58.33
Medicina	23	15	65.21
QFB	5	5	100.00
Biología	6	4	66.67
Odontología	28	24	85.71
Ciencias e Ingenierías	17	16	94.11
UA del Sur (Ixtilan)	17	16	94.11
Sub Total (Unidades A.)	205	159	77.56
Otros (Externos, Media Superior, Direcciones, Coordinaciones, etc.)	90	78	86.66
Totales	295	283	95.93

Cursos y Diplomados por Áreas, 2008

Áreas 2008	Participantes
Ciencias e Ingenierías	17

Ciencias Sociales y Humanidades	8
Ciencias Económicas y Administrativas	70
Ciencias de la Salud	74
Ciencias Agropecuarias	29

**Cuadro 7:
desarrollo de cursos y diplomados
en enero - junio 2009**

No.	Cursos y Diplomados Impartidos	Veces que se impartió	Horas por curso	Total Horas	Participantes
1	Curso: Desarrollo de actividades para los programas de estudio enfocados al nuevo modelo curricular	2	40	80	33
2	Curso: El portafolio	3	20	60	57
3	Curso: El profesor y la comunicación áulica en los procesos de enseñanza y aprendizaje	1	20	20	21
4	Curso: Introducción a la hermenéutica General.	1	20	20	8
5	Diplomado: XIV Diplomado Sociedad y Región, La Universidad del siglo XXI Transformaciones, Rupturas y Continuidades	1	120	120	30
	TOTALES	8		300	149

Cursos y Diplomados por unidad académica, 2008

Unidad Académica	Total de participantes por cursos	Participantes que continúan en capacitación	o/o
Agricultura	5	5	100.00
Veterinaria	0	0	0.00
Contaduría	84	67	79.76
Turismo	10	10	100.00
Economía	1	1	100.00
Derecho	2	2	100.00
Sociales y Humanidades	1	1	100.00
Enfermería	1	1	100.00
Medicina	8	6	75.00
QFB	1	1	100.00
Biología	0	0	0.00
Odontología	0	0	0.00
Ciencias e Ing.	3	3	100.00
UA del Sur (Ixtlan)	0	0	0.00
Sub Total (Unidades Académica)	116	97	83.62
Otros (Externos, Media Superior, Direcciones, Coordinaciones, etc.)	33	33	100.00
TOTALES	149	130	87.24

Por ello en mi opinión, los porcentajes obtenidos en los años 2006, 2007, 2008 y enero a junio de 2009, nos indica que la continua capacitación causa buenos hábitos, generando una buena conciencia en la importancia de la capacitación para su buen desempeño docente.

Año	Total de participantes por cursos	Participantes que continúan en capacitación	o/o
2006	553	239	43.21
2007	353	253	71.67
2008	295	283	95.93
2009	149	130	87.24

Cursos y Diplomados por Áreas, 2009

Áreas2009	Participantes
Ciencias e Ingenierías	3
Ciencias Sociales y Humanidades	3
Ciencias Económicas y Administrativas	95
Ciencias de la Salud	10
Ciencias Agropecuarias	5

Conforme a la Base de Datos del Personal docente existente en la UAN, con los capacitados en estos últimos años, podremos darnos cuenta que falta mucho por hacer, que muchos docentes se encuentran sin una capacitación adecuada, y que es de gran importancia la sensibilización y apoyo de directivos, funcionarios, coordinadores y docentes, para incidir en esta labor que sigue ejerciendo la Dirección de Desarrollo del Profesorado a través de la Coordinación de Capacitación Docente, puesto que el desarrollo y la aplicación de cursos y diplomados se planean con la finalidad principal de fortalecer la calidad docente y propiciar al mismo su superación y adquisición de nuevos conocimientos e incursionar en la investigación así como en estudios de postgrados, donde la CCD brinda, entre otros, la oportunidad de aprender otros Idiomas como Inglés y/o Francés, o la lengua Wixarika

(Huichol), para ir en busca de nuevas fronteras y ofrecer a nuestra sociedad mejores estudiantes capaces de transformar nuestra institución, cultura, nación y nuestro pueblo...

Tecnologizando la clase

Gabriela S. Peregrina Montes

Iniciaremos con un relato recordando las tecnologías que se utilizaron en clases de preparatoria en nuestra universidad, para continuar con la incorporación de tecnologías donde los maestros van innovando hasta llegar a la creación de otras modalidades, las cuales tiendan a incorporar más el apoyo virtual en la impartición de nuestras clases, se incluye una descripción de un caso donde se mezclan ambos modelos en la impartición de clases.

¿Recuerdan ustedes sus tiempos de estudiante en las preparatorias de la UAN? por ahí en los períodos ochentas y los inicios de los noventas, cuando nuestro salón de clase contaba con la tecnología del pizarrón, gis y borrador, nuestros maestros innovaban con la elaboración de cartulinas, apoyados con rotafolios para impartir la clase. Los más sofisticados contaban con los proyectores de acetatos. Los alumnos solíamos elaborar las tareas en maquinas de escribir, o con papel y pluma se escribían los trabajos con mucho esmero y claridad para el maestro.

Posterior a los noventas se renuevan en nuestras aulas universitarias los antiguos pizarrones por nuevos pintarrones. Así como el gis se sustituye con plumones, sin olvidarnos de su respectivo borrador, los proyectores de acetatos por el cañón proyector, y ya nacía nuestra red universitaria de computo (RUC-UAN) consolidándose en 1994, con sus servicios de intranet, y aparecen los primeros centros de cómputo con servicios en ¡red! Por supuesto, más tecnología para las clases principalmente para aquellas que tenían que ver con tecnología (Carrasco, 2000). Recuerdo los maestros que impartían sus curso-taller en dichos centros. También los alumnos sustituyen,

conforme a sus posibilidades, la maquina de escribir por las computadoras personales (PC), para elaborar las tareas e imprimir en impresoras de matriz de punto.

Y llega el 17 de marzo de 1995 cuando nuestra universidad se integra a Internet a través de la red Universitaria de Guadalajara y a finales de dicho años tiene su propia entrada a dicha red y empieza a vender dichos servicios a través de enlaces telefónicos. Más tecnología para que los maestros preparen sus clases así como para que los alumnos elaboren sus tareas, consultado referencias electrónicas de Internet.

En contraste tenemos lo que nos dice el Documento Rector para la reforma (2002) : que «La Universidad Autónoma de Nayarit actualmente está organizada por Facultades, donde se practica la enseñanza de carreras profesionales tradicionales, sustentada en un ejercicio docente con predominio de la cátedra, la cual es altamente enciclopédica y donde los académicos dedican su tiempo en mayor medida a esta función, con una escasa participación en la investigación científica y en las labores de vinculación y extensión universitarias que se desarrollan en otros ámbitos».

Nuestro viejo modelo académico se colapsa para dar origen a nuevos programas que oferta nuestra institución ajustados a un nuevo modelo académico. Afortunadamente en el mencionado documento se propone una «nueva estrategia académica que permitirá, en el proceso de transición, tanto la conversión de los programas tradicionales a los sistemas de créditos, la flexibilidad académica».

Otro punto que menciona el Documento Rector es que: «La organización del trabajo académico en la Universidad pueda desarrollarse contando con la participación de los académicos en la definición de los contenidos de los programas académicos, permitirá una mejor evaluación de los

aprendizajes de los alumnos, e igualmente asegurará la implementación de los rasgos asociados a una educación moderna flexible, basada en la interdisciplina, estructurada a partir de redes académicas internas y externas y en modalidades no convencionales que incrementen la posibilidad de implementar nuevos programas educativos».

Y es aquí donde la parte tecnológica adquiere importancia para nuestra institución. Con el nuevo modelo académico universitario, al incorporar técnicas no convencionales con las tecnologías junto con las que ya contaba nuestra universidad, el sistema se convierte en un híbrido, (como lo son la modalidad a distancia y la modalidad Blender e-Learning), según (Bartolomé, 2004), una de las razones que explica la importancia de dicho modelo es «la aproximación que justifica el esfuerzo que hacen las instituciones para evolucionar hacia estos nuevos modelos de aprendizaje. Esa aproximación se basa en los profundos cambios que en relación a la información y la comunicación que ha sufrido la sociedad en el último medio siglo lo que está pidiendo un cambio profundo en el sistema educativo».

Las otras dos razones de su importancia que menciona (Bartolomé, 2004) es una parte de un modelo de enseñanza a distancia. Su importancia es de corte economicista y su objetivo es reducir costos. La otra es la de que parte de un modelo de enseñanza presencial, cuya importancia radica en que se mejoraría la calidad de los resultados del aprendizaje.

Conforme a lo anterior se tiene la necesidad de capacitar a los docentes universitarios para que continúen con la utilización de más tecnologías como las que se utilizan en la modalidad en las clases a distancia. En nuestra universidad contamos con áreas directivas para tal fin desde la década de los setentas, dado que se inicia con otras modalidades como lo es el sistema abierto con el cual inicia sus actividades la preparatoria No. 14 y no es hasta el período rectoral de del maestro Francisco Javier Castellón

Fonseca (1998-2004), cuando se crea la *Dirección de Educación Continua Abierta y a Distancia* a cargo del Lic. Juan José Mendoza Alvarado.

Posteriormente, en los inicios del periodo del rector Omar Wicab Gutiérrez (2004-2010) continúa las labores de dicha dirección María del Refugio Navarro Hernández en el periodo 2004-2005. En este periodo se impartieron dos diplomados con la finalidad de enseñar a los maestros el uso de las tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la educación. Se capacitaron aproximadamente treinta maestros universitarios.

Posterior a María del Refugio Navarro Hernández dicha dirección cambia de nombre denominándose *Dirección de Educación Abierta y a Distancia*, de la cual se hace cargo actualmente el maestro Ricardo Chávez, 2006-2009.

A continuación presentamos los comentarios de una entrevista hecha al nuevo Director de la Dirección de Educación Abierta y a Distancia con la finalidad de conocer la importancia de la creación de dicha dirección en nuestra Universidad.

La Dirección de Educación Abierta y a Distancia (DEAD) se inició en el presente periodo rectoral (2004-2010) con la finalidad de utilizar las tecnologías de la Información y Comunicación como eje vinculador que permitiera llevar un seguimiento de egresados, así como desarrollar cursos de educación continua para todos ellos y permitir una constante formación continua de estos profesionales egresados.

Es importante mencionar que desde la década de los setenta ya existía este tipo de educación, ya que en esa época inicio sus labores la Preparatoria Abierta, y aunque la formación continua docente se ha presentado, esta no fue constante sino hasta en este periodo rectoral (2004-2010).

De acuerdo con Chávez, uno de los principales objetivos de la conformación de esta Dirección era utilizar la tecnología como un apoyo a las clases presenciales y a partir de estas experiencias con el paso del tiempo abrir programas a distancia, la cual se inició con la carrera de Comunicación y Medios y continuó para tres generaciones, pero debido a problemas administrativos se decidió cerrarla, sin haber llevado a cabo un proceso de evaluación.

Por otro lado, y en relación a la capacitación docente en el uso de otros recursos tecnológicos como lo son *power point*, cañón proyector e Internet se ha demostrado que por medio del uso de dicha tecnología el alumno se motiva y va más allá de lo que se le proporciona en clases, investigan en Internet y adquieren más elementos para colaborar en clases con el maestro o facilitador y con sus compañeros. Continúa Chávez indicándonos que a través de los espacios virtuales como el que proporciona la plataforma *Moodle*, que es de acceso gratuito, compite con las mejores plataformas del mercado, pero que tanto *Moodle* como el *software* y tecnologías utilizadas son sólo el medio y la parte primordial es la forma en que los utilizará en las clases, aprovechándose de dichos medios.

Precisamente en esto consiste la capacitación a los docentes, para indicarles las mejores formas de diseño instruccional de sus clases, así como elaborar materiales de manera adecuada, lo cual implica bastante trabajo en comparación con la preparación de clases presenciales, pero una vez bien elaborados los recursos, esto se constituye una ventaja. Todo lo anterior es parte del proceso de diseño del curso, de las formas de dar clases, donde el maestro se transforma en instructor, mediando con la tecnología.

Los recursos tecnológicos con los que cuenta la Dirección son los del *software* «*Camtasia Studio*» para elaboración de presentaciones para *Moodle*, también se cuenta con el *software* «*articulate*» para editar video. Se

espera la consolidación de la Dirección para contar con la facultad de ofertar programas académicos en otras modalidades y que se cuente con docentes capacitados para ello. Actualmente se está en la espera de la aprobación de dicho proyecto por parte del Consejo General Universitario.

Por último considera Chávez que las modalidades no convencionales, como la educación a distancia, son de gran utilidad en casos como la alerta de contingencia por el brote de la Influenza A (H1N1) anunciado por la Secretaría de Salud (SSA, 2009), recientemente acontecido y que condujo a la suspensión de las actividades presenciales, tanto administrativas como académicas. Si se contará con el servicio de modalidades diferentes apoyadas en los medios tecnológicos, la parte académica no sería afectada.

Para ejemplificar el hecho de que se puede contar con la tecnología mencionada por Chávez en las clases presenciales de la Unidad de Aprendizaje de Tecnologías de la Información y Gestión de Información (TCGI) se cuentan con los mecanismos para la utilización de tecnologías en apoyo a clases convencionales.

***Blender E-Learning* en la Unidad de Aprendizaje de TCGI**

Nuestra Universidad establece las bases jurídicas en el Documento Rector Para la Reforma (2002) para implementar diferentes modalidades educativas. Además de la impartición de clases presenciales, se utiliza la tecnología de los servicios de Internet, y se cuenta con una la Dirección de Educación a Distancia para capacitar tanto a alumnos como a docentes universitarios en los aspectos tecnológicos así como una Coordinación de Capacitación Docente para atender las necesidades académicas y pedagógicas, donde se posibilita la incorporación de más tecnologías a las clases en las Unidades de Aprendizaje, denominado mediante un proceso *Blender E-Learning*.

«En los últimos dos años ha aparecido un nuevo concepto que surge con fuerza en el ámbito de la formación: *Blended E-Learning*. Literalmente podríamos traducirlo como aprendizaje mezclado» (Bartolomé, 2004), esto es una mezcla de clases presenciales de un modelo tradicional, apoyado en el uso de tecnologías utilizadas en la modalidad a distancia.

Algo relevante que menciona el autor es que «La clave del cambio metodológico no es para aprender más (lo que de hecho está ampliamente demostrado que no sucede) sino aprender diferente» (Bartolomé, 2004). Así que describiremos el caso de utilizar *Blended E-Learning* en las clases de la Unidad de Aprendizaje de TCGI.

En nuestro caso los pasos y actividades necesarios con los que se diseñó el curso para los aspectos de enseñanza mediada fueron a través del modelo ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación), que constituye la metodología a seguir. Para la elaboración del mencionado curso se consideran las primeras cuatro fases del método referido.

Análisis:

Se analizó primeramente que para la elaboración de este curso surgió de la necesidad de los alumnos y del docente de contar con actividades y materiales didácticos necesarios en el curso, en un medio más confiable y accederlos en el momento que se necesiten, así como mantener la comunicación docente-alumnos, sin ser afectado por otros factores que causan la suspensión de clases presenciales.

Usuarios:

Nuestro curso fue diseñado para la Unidad de Aprendizaje de Tecnologías de la Comunicación y Gestión de Información, la cual forma parte del Tronco Básico Universitario de nuestro nuevo modelo académico Universitario, la cual se imparte en el primero o segundo semestre de los programas académicos

que oferta nuestra universidad. En nuestro caso los usuarios a los que se impartió el curso en el periodo de enero- junio del ciclo escolar 2008-2009 fue el grupo 1-10 conformado con 45 alumnos del Área de Ciencias Sociales y Humanidades.

Recursos utilizados:

Se siguió el sistema de clases presenciales en el centro de cómputo del edificio de Ciencias Sociales y Humanidades, utilizando lo siguiente:

**Cuadro no. 8:
Tecnología de la clase**

Tecnología utilizada en la clase TCGI
Pintarron, plumón y borrador
24 equipos de computo
1 Cañón Proyector
Material impreso: Cuadernillo de actividades estudiantiles TCGI
Servicios de Internet
Plataforma educativa <i>Moodle</i>

Como se muestra en la tabla anterior, cada vez se utilizan más tecnologías para impartir las clases. A continuación se describe el procedimiento mediante el cual se incorporó la tecnología señalada tanto en la parte presencial como a distancia:

Diseño y desarrollo:

El diseño de la Unidad de Aprendizaje consiste en cinco unidades donde se contemplan los contenidos temáticos de la materia. Dicho contenido ya se encuentra establecido previamente por la academia de TCGI, proporcionada por la coordinación de dicha Unidad de Aprendizaje. Por lo tanto se contemplaron los objetivos y competencias señaladas en el

programa. En nuestro caso describiremos tanto la mezcla de la parte presencial (modelo tradicional) como la parte mediada con la tecnología (modelo a distancia).

Iniciaremos con la descripción de la parte presencial. El desglose del contenido temático de la materia se hace en función del número de clases: se adaptaron diez clases presenciales de tres horas cada una, con un horario de 12:00 a 15:00 hrs. dando un total de treinta horas en aula. En las cuales se impartieron las cinco unidades del programa. La Unidad de aprendizaje del curso de TCGI, se desarrolló con sólo dos clases presenciales para una unidad temática.

El desarrollo del curso semestral en la parte tradicional consistió en tener clases presenciales en un centro de cómputo que cuenta aproximadamente con 24 computadoras en red y con servicios de Internet y aire acondicionado. En adición, se debe disponer de un cañón proyector, un pizarrón con plumones, muy útiles en los casos en que falla el servicio de red en nuestro centro de cómputo, así como material impreso para los alumnos (Cuadernillo de actividades para estudiantes TCGI). El curso se impartió a un grupo de 45 alumnos.

El programa de la Unidad de Aprendizaje esta diseñada por la academia de TCGI, contempla lo siguiente:

Cuadro no. 9:

Distribución del tiempo en la Unidad de Aprendizaje. TCGI

Horas Teoría	Horas Práctica	Hrs. trabajo independiente	Total de horas	Créditos
15	33	48	96	6

De manera presencial se impartieron en el aula del centro de cómputo tanto la teoría como la práctica, con una duración de cuarenta y ocho horas, las cuales se efectuaron con las siguientes actividades presenciales.

Cuadro no. 10:
Actividades presenciales

No.	Actividades presenciales	Total programa	Se efectuaron	faltaron
1	Clases presenciales teórico – prácticas de tres horas	16 clases. 48 horas	10 clases del docente. 30 horas	6 clases. 18 horas.
2	Elaboración presencial de un ensayo informal, con papel y pluma.	45 ensayos	33 ensayos de alumnos	12 ensayos de alumnos
3	Exposiciones presenciales en equipo	11 exposiciones en equipo	3 exposiciones grupales	8 equipos
4	Asignación de tareas del «Cuadernillo de actividades estudiantiles TCGI»	No contabilizado	No contabilizado	No contabilizado

Como se puede apreciar no se cubrieron las 48 horas teórico-prácticas programadas en el aula. Además, de manera presencial es difícil administrar las tareas para trabajo independiente que se les asignan a los alumnos.

Para resolver la asignación de tareas y clases faltantes, se incluyó tecnología de plataforma educativa *Moodle*, y otros recursos, como lo fue el material elaborado en *Power Point* a manera de exposición de las clases restantes. Con la tecnología mencionada se cubrió la administración de

asignación de actividades de trabajo independiente por parte del estudiante, concluyendo con la retroalimentación a los alumnos en sus actividades de manera virtual.

A continuación se describe la parte conformada para la enseñanza a distancia. Se utilizaron tecnologías de comunicación bidireccional basadas en recursos y actividades didácticas mediadas entre los estudiantes y el docente, a través de los servicios de Internet y la plataforma educativa *Moodle*, dado que se encontraban en lugares y tiempos diferentes. Esto se basa en el aprendizaje independiente por parte del alumno (García Aretio, 2000), ya que la función del docente es la de facilitador. La tecnología utilizada en la clase de manera general se describe a continuación:

Cuadro no. 11:
Tecnologías Internet y *Moodle*

Servicios de Internet	Plataforma educativa Moodle
Buscadores, metabuscadores,	Anuncios de eventos próximos
Portales, bases de datos	Mensajes- <i>Moodle</i>
Correo Electrónico	Recursos
<i>Messenger</i> de Hotmail	Actividades

El grupo se dio de alta en la Dirección de Educación a Distancia, para que se asignara un espacio en la plataforma educativa *Moodle* e implementar y desarrollar la unidad de aprendizaje. Posteriormente se le asignó una cuenta de acceso a cada alumno, la cual se conforma con datos del usuario y una contraseña (matrícula del alumno), la cual el alumno puede cambiar por una diferente, para su mayor seguridad de acceso.

Posteriormente se capacitó al grupo en el uso de la plataforma, principalmente en el uso de foros, tareas, cuestionarios, así como la parte de administración que contempla la plataforma educativa. El curso en la plataforma educativa se diseñó para siete módulos.

El primero para la presentación del curso, del segundo al sexto módulo para la distribución de las cinco unidades temáticas y el séptimo para entrega de trabajos finales.

La plataforma educativa *Moodle*, cuenta con una distribución en bloques llamadas módulos, cada módulo cuenta con la activación de edición de recursos y actividades. Los recursos de *Moodle* consisten en agregar recursos del interés de los alumnos por parte del docente. El docente diseña las actividades para que el alumno siga las instrucciones de manera independiente y, una vez realizada, se utilicen los enlaces para enviar el producto terminado. En este caso los recursos y actividades que el docente puede agregar en cada módulo en *Moodle* son los que se describen en el cuadro 12.

Cuadro no. 12:
Actividades y Recursos *Moodle*

Agregar recursos en <i>Moodle</i>	Agregar actividad en <i>Moodle</i>
Editar una página de texto Editar una página <i>Web</i> Enlazar un archivo o página <i>Web</i> Mostrar un directorio Añadir una etiqueta	Bases de datos <i>Chat</i> Consultas Cuestionarios Diarios Encuesta Foro Glosario <i>Hot potatoes quiz</i> <i>JClic</i>

Se tienen todas las posibilidades de recursos y actividades en la plataforma, la cual es utilizada en este caso para apoyo de clases presenciales. Se utilizan sólo algunos de ellos implementándose de la siguiente manera:

Implementación:

Primer modulo. Presentación de la Unidad de aprendizaje TCGI. Se colocaron recursos mediante la edición de páginas *Web*, donde se elaboró la presentación de la Unidad de Aprendizaje. Se proporcionó el programa del curso en un archivo *Word* para que el alumno pudiera bajarlo a su computadora. Se hizo la edición de páginas de texto plano, donde se les proporcionó información de formas y criterios de evaluación.

Segundo al sexto modulo. Consistió en la elaboración e implementación por el docente de recursos *Moodle*, los cuales distribuyeron las unidades temáticas que conforma la unidad de aprendizaje, contando con recursos de páginas *Web* para describir los objetivos de cada una de las cinco unidades. Se editaron etiquetas para los temas a tratar en cada una de ellas, así como enlaces a archivos de las presentaciones en *Power Point* con las exposiciones de los temas correspondientes a cada unidad temática. Se agregaron recursos de apoyo complementarios enlazando a páginas *Web* externas.

Las actividades que se diseñaron e implementaron en la Unidad de aprendizaje fueron 23, distribuidas en cada una de las unidades temáticas, a las cuales los alumnos podrían acceder a través de cualquier computadora conectada a dicho servicio para primeramente leer las instrucciones de la actividad, para elaborarlas después de manera independiente y, finalmente, enviarlas a través de la plataforma *Moodle*.

Pero las actividades no terminan con el envío de las actividades por parte del alumno, el docente revisa cada una de las actividades y archivos, para retroalimentar al alumno haciendo las observaciones e indicar las correcciones pertinentes. El alumno posteriormente revisa dichos señalamientos, teniendo la opción de decidir corregir los trabajos y volverlos a enviar para mejorar la evaluación de la actividad. Las actividades realizadas de manera independiente a través de la plataforma educativa en el periodo de enero/junio del ciclo escolar 2008-2009, se muestran en el cuadro 13.

Cuadro 13:
Actividades de las Unidades de TCGI en Moodle

Número de actividad	Actividades (Unidad 1)	Participaron		No participaron	
		No.	%	No.	%
1. Foro	Actividad. Manda tu equipo para TCGI	45	100	0	0
2. Tarea	Tarea: Buscar clasificación de libros	43	96	2	4
3. Tarea	Actividad buscar en bibliotecas virtuales	33	73	12	27
4. Tarea	Enviar cuestionario	43	96	2	4
5. Foro	Coloca tu tema y sus 5 bibliografías (Actividad caso integrador)	40	89	5	11
Número de actividad	Actividades (Unidad 2)	Participación		No participaron	
6. Tarea	Actividad Individual. (Portafolio)	34	76	11	24

7.	Tarea	(Portafolio). Envía de manera individual cuestionario resuelto de la exposición de <i>Pinks</i> y <i>Afroditas</i> .	35	78	10	22
8.	Foro	Actividad: Por equipo	35	78	15	32
9.	Tarea	Actividad Individual. Fuentes de Información	40	89	5	11
10.	Tarea	Practica Individual (Trabajo Final). Envía el protocolo de tu trabajo final. Individual (planeación de tu trabajo)	36	80	9	20
Número de actividad		Actividades (Unidad 3)	Participaron		No participaron	
11.	Foro	Exposición Unidad III. (equipos) Los Hendrix y las «chivischivis» Lecturas de apoyo complementario	35	78	15	32
12.	Tarea	Actividad Individual. Fichas bibliográficas	37	82	8	18
13.	Foro	En este foro se discutirá la importancia en el aprendizaje de no plagiar la información	24	53	21	47
14.	Tarea	Actividad. Portales (Portafolio)	34	76	11	24
Número de actividad		Actividades (Unidad 4)	Participaron		No participaron	

15.	Foro	Actividad grupal .Presentaciones TCGI unidad 4	35	78	15	32
16.	Cuestionario	Actividad grupal .Presentaciones TCGI	39	87	6	13
17.	Tarea	Actividad Individual (trabajo Final) envía el borrador de tu trabajo final	37	82	8	18
18.	Tarea	Tarea.(Portafolio) Elaborar el reporte de lo que se le pide a continuación:	37	82	8	18
19.	Tarea	Practica, Individual. Mandar el diseño de su entrevista a un experto o consulta, encuesta.	38	84	7	16
20.	Tarea	Práctica. Mandar Archivo con sus datos procesados.	31	69	14	31
21.	Tarea	Actividad (Portafolio)	34	76	11	24
22.	Cuestionario	Contestar cuestionario	30	67	15	33

Se puede observar como resultado en cuanto a participación y elaboración de actividades que lo alumnos registraron una alta participación.

Séptimo y último modulo. se implementó un recurso en página Web, donde se les dan las indicaciones y requisitos para la entrega de su trabajo final y se encomiendan dos actividades las cuales consisten en enviar sus exposiciones de trabajos finales y un foro para comentarios del curso, como se presenta en el cuadro 14:

Cuadro no. 14:
Actividades Finales de TCGI en Moodle

Número de actividad	A c t i v i d a d e s Finales	Participaron		No participaron	
		No.	%	No.	%
Recurso página web	Cómo y cuándo entregará su trabajo final (Caso Integrador). Fecha de entrega				
Tarea (No en línea)	Exposiciones de trabajos finales	39	87	6	13
Foro	Estimados alumnos, en este espacio hagan sus comentarios del curso	31	69	14	31

La actividad número 23, fue una actividad no en línea, los alumnos realizan la exposición de sus trabajos finales de manera presencial, aunque la evaluación se consideró en línea. Se terminó con un foro, el cual no se evaluó dado que se creó con el fin de que los alumnos dieran sus comentarios del curso. La indicación fue la siguiente:

«Estimados alumnos, en este espacio.... 1. Hagan sus comentarios del curso... 2. ¿Logramos los objetivos? 3. ¿Cómo se sintieron con este forma de enseñanza (la aplicación del Modelo *Blender e-Learning* en el proceso educativo)? 4. ¿Qué fue lo que les gusto?, 5. ¿Qué fue lo que no les gustó?, 6. Dé sugerencias para mejorar el curso TCGI. Gracias Atte. Mtra. Gabriela Soraya».

Aunque no formaba parte de los criterios de evaluación para los alumnos, dicha actividad tuvo una participación de 31 estudiantes (aproximadamente el 70 por ciento del grupo).

Nuestras aulas han evolucionado con las tecnologías, además de ser físicas ocupan un espacio y lugar determinado, también pueden es-

tar conformadas de la parte virtual. Y nuestro salón de clases virtual puede ser accesado por nuestros alumnos desde cualquier parte del mundo donde exista una terminal de Internet. Y continuará la tecnologización de la clase conforme surjan nuevas tecnologías para incorporarse.

Artes plásticas visuales

Silvia Margarita Moreno de la Cruz

Introducción

Sólo si muestro y comparto mis saberes cotidianos, mis ideas, haciendo un recorrido por mi interior y por el universo que me rodea, y logro plasmar toda esta diversidad me daré cuenta que he trascendido en el mundo de la imaginación. Crear arte es darme a mí misma y a los demás. Mi filosofía, mi verdad, mi credo, mi propio ser expuesto en un lienzo.

Una libertad total como ser humano

En la actualidad nos encontramos con diferentes herramientas para duplicar y elaborar dibujos y pinturas, como la fotografía, la computadora, el escáner, moldes etc.; sin embargo, no tienen ese toque único, como es el que crea el artista, donde plasma parte de él mismo; de tal manera que todos los mecanismos de duplicación mencionados nunca vendrán a sustituir a las artes plásticas visuales.

Reseñas y experiencias vivenciales

Durante mi experiencia de tres años de impartir cursos, talleres y diplomados en creatividad, artes plásticas y dibujo, he aprendido ideas nuevas de mis estudiantes «la mayoría docentes», nuevas formas de ver más allá de la realidad, impregnando en mí, ideas frescas, innovadoras y creativas, como grupo de crecimiento, donde como facilitadora sólo los voy guiando, pero son ellos los que ponen el toque especial a sus obras de arte.

A continuación muestro la riqueza de estos estudiantes-docentes.
*Laura Rodríguez Carpena (Docente de la
Unidad Académica de Turismo)*

Las Artes Plásticas son parte importante de la formación del docente ya que por medio de estas puede desarrollar la habilidad de crear y estimular la inteligencia, así como de abrir más conexiones neuronales también nos abre la emoción. Desarrollamos la observación, considerando que es complementaria con el quehacer docente, para desarrollar con teoría la parte analítica y con las artes plásticas, la sensibilidad, creatividad y concentración. Como parte relevante en la entrevista con Laura.

La maestra Rodríguez comparte un segmento de su experiencia como alumna del curso taller, manifestando su emoción y a veces su inseguridad toda vez que consideraba que no tenía desarrollada su creatividad, inclusive, más aún, participar como alumna en su calidad de docente, no fue fácil, pero una vez que lo aceptó, pudo sentir satisfacción por romper sus esquemas, siempre tan analíticos.

Laura hace hincapié en que el curso taller de Artes Plásticas le sirvió para desarrollar su sensibilidad artística: a ver sombras, colores, tonalidades, apreciar formas y figuras, los cuales, comenta, le transmitieron mucha paz interior, y le evitó pensar en problemas o dejar la rutina así como aumentar su capacidad de concentración en la observación del objeto a dibujar o pintar. Comenta que es más consciente de lo que ve, siente y piensa. Considera que si le agregará música, potencializaría aún más todos los beneficios de la Artes Plásticas.

Eutimio Curiel (docente jubilado del área de
Ciencias e Ingenierías)

Como maestro jubilado, Eutimio Curiel manifiesta que a raíz de que se integró al curso de desarrollo humano que se imparten en el edificio

Complex tiene más tiempo para dedicarse a estudiar lo que le agrada y lo hace crecer como persona, pudo enterarse del curso-taller de Artes plásticas, emocionado pensó voy a tomarlo pero cuando volvió a la realidad se dio cuenta que nunca había dibujado y así dudando de su capacidad de aprender, pero no tenía mucho para pensar, si pudiera tener aptitudes para el dibujo y la pintura, sólo eran dos días para el inicio del curso-taller, fue cuando tomo la decisión de integrarse al grupo. Eutimio comenta que salió corriendo a la papelería a comprar lo necesario y al siguiente día asistir, a sus 59 años de edad, a ¡DIBUJAR Y PINTAR! por primera vez. Ya con los materiales en la mano empezaron los temores, las dudas, pero también el entusiasmo y la felicidad de empezar a pintar y dibujar; fue así como se convenció y asistió al curso, y no solo él, además llevó a una amiga la cual quedó impresionada de su actitud hacia el curso, era tal su entusiasmo que la convenció que lo tomara.

También nos comparte su experiencia del primer día de clases; casi con sesenta años a cuestas esas dos primeras horas de dibujo, de tratar de plasmar una manzana a lápiz, fueron maravillosas y al final quedó asombrado del resultado y comento: «me agradó mi dibujo de la manzana».

Sin poder contenerse por tal entusiasmo y de hablarles por teléfono a sus hijos en ese momento, quienes viven en otra ciudad y, al final, hacérselo saber a su esposa pues quería guardar la sorpresa pero no pudo contenerse y a la cuarta sesión se lo confesó, mostrándole así los dibujos a lápiz diciendo que eran de un amigo; haciendo el comentario ella que estaban muy bien hechos, fue cuando le expreso que eran de él, llenándolo de orgullo saber que le gustaban. Eso hizo que se entusiasmará aun más manifestando que las horas que dedica a dibujar y pintar son sólo para él, el tiempo se pasa sin sentir, la ilusión cada día crece más, le ha sacado el mejor provecho, puede expresarse más en lo sentimental y lo intelectual.

Julia Pérez Hernández (Docente del TBU-SIU)

Julia es parte de esta innovadora formación creativa, quien expresa que sin duda alguna, jamás se arrepentirá de estar conviviendo con compañeros docentes de diferentes niveles y profesiones.

Manifestó que jamás se le había ocurrido observar la naturaleza o el medio ambiente y curiosamente la convivencia de sus compañeros, los antecedentes que ya traen del dibujo y la pintura le fortaleció el deseo de permanecer practicando las diferentes técnicas para pintar. Con esto pudo apreciar aún más por ejemplo un trabajo elaborado con acuarela que es la que más se le dificultó, apreciándolas ahora mucho más.

Julia comenta que es muy ameno trabajar en este curso-taller de Artes Plásticas, ya que ha desarrollado habilidades creativas y ha establecido un vínculo muy especial con el grupo por su integridad.

También expresa que cuando vio la convocatoria le llamó la atención y pensó que si participaba le serviría para formar parte de la coordinación de actividades complementarias en el Nivel Medio Superior donde una de ellas son las actividades artístico culturales, pues ya en una ocasión la habían invitado a participar como juez en una exposición de pintura, sin tener previo conocimiento de las diferentes técnicas de pintura.

Todo este movimiento le ha servido y se sorprende porque ahora es más observadora en sus grupos, pues puede detectar expresiones de los alumnos y alcanza a captar situaciones a veces de desgano, desvelo o incomodidad en los rostros de los alumnos y trata de memorizar sus rostros para poder dibujarlos más tarde, pero además aprovecha para abordar su situación y en ocasiones apoyarlos en la solución de los problemas que les inquietan, aún sin ser su tutor académico.

En lo personal Julia comenta que también le ha servido, primeramente como momentos de relajación, ya que al observar alguna silueta, objeto, luces, sombras o colores de algo que pretende plasmar en papel, tela o madera, la absorbe tanto que puede llegar a liberar cualquier situación que la confunde, preocupa o angustia. Antes le inquietaba más tratar de hacer las cosas con perfección, cosa que no llegaba a lograr; también expresa que ahora que ya sabe de Artes Plásticas le llama la atención asistir a exposiciones de pintura o cualquier otra proposición de arte y ver que los famosos distorsionan con toda intensidad sus figuras y eso le da la pauta para buscar no ser mejor que ellos, pero si hacerlo con mayor tranquilidad.

Ahora ya sabe diferenciar entre una fotografía, copia o trabajo computarizado porque se entretiene revisando la técnica que se usó para cualquier imagen que están proyectando.

Por cierto ella trata de completar las imágenes necesarias para elaborar un calendario donde aparezcan sus primeras intenciones de pinturas para llevar el seguimiento de la posible firma que la inmortalice en este ambiente.



Reseña y vivencias

En el año de 1993 incursioné en las artes plásticas visuales en la escuela de Arte y Cultura de la UAN. En ese entonces fungía como director

Arturo Orizaga Rodríguez; por fin un sueño realizado poder dibujar y pintar. Desde que tengo uso de razón me veo dibujando, diseñando y creando. Mis cuadernos de estudio de primaria y secundaria tenían dibujos por todos lados, historietas de mi familia y amigos, etc. En el año 1984, cuando cursaba el segundo año en escuela secundaria «Justo Sierra» participé en un concurso de dibujo, obteniendo el segundo lugar, el cual me motivó y seguí con la ilusión de dibujar y pintar. Pasó el tiempo y llego el momento de elegir una carrera, con una escasa orientación vocacional y poca comunicación con mis padres decido estudiar la Licenciatura en Derecho, la cual me impidió seguir con mi proyecto de estudiar pintura y por el horario extenso de ese entonces de la carrera de abogado, además de no contar con los recursos necesarios para poder sostenerme el taller y para terminar la licenciatura decido contraer matrimonio.

Una vez casada y con el apoyo de mi esposo llega el momento esperado, estudiar pintura y dibujo en la escuela de Arte y Cultura de la UAN a cargo del maestro Pedro Casant como instructor, así aprendí diferentes técnicas de las Artes Plásticas, logrando el manejo del lápiz y el color, y pude realizar varios trabajos y lienzos, para lograr así mi sueño tan anhelado. Participé en varias exposiciones colectivas con el grupo y en diferentes concursos: aún puedo saborear esa experiencia donde podía sentirme sumergida en emociones y sentimientos plasmados en mis obras y viajando por el mundo irreal de mi imaginación. Agradezco al maestro Pedro Casant por esa opción innovadora que me permitió educar la visión, para poder captar cada movimiento que veía a mi alrededor y realizar mi ensayo con utensilios y naturaleza reales.

Posteriormente, en el año 1994 ingresé a trabajar a la UAN y recorriendo por varios departamentos me llega la oportunidad de colaborar en la Coordinación de Capacitación Docente con María del Refugio Navarro Hernández, responsable del mismo donde ocasionalmente me entero del primer concurso de caricatura universitaria donde decido participar y obtengo el primer lugar. Fue a raíz de ese premio cuando decido realizar mi primera exposi-

ción individual cuyo nombre fue (Buscando el abrazo de los Dioses) realizada en la Biblioteca Magna de UAN con trabajos realizados desde 1993 al 2006 año en que se llevó a cabo; el año siguiente realizan nuevamente el concurso de caricatura donde vuelvo a participar y obtengo un segundo lugar.

Estos acontecimientos refuerzan mi pasión por pintar y ahora sueño con transferir a los demás este don que se me ha regalado; mas tarde María del Refugio me propone realizar un programa para impartir un curso de Artes Plásticas para los docentes, el cual se inicia en febrero del 2006 y posteriormente se repite en la Unidad Académica de Sociales como una unidad de aprendizaje optativa, el cual da resultados positivos. Desde el año mencionado hasta el día de hoy se sigue impartiendo el curso-taller de Artes Plásticas a docentes universitarios a través de la C.C.D. con una buena respuesta de parte de los docentes; dando como frutos tres exposiciones grupales y una más que se presentó en el mes de agosto de 2009 al finalizar el diplomado que estaba en curso.

Hoy sigo creando, sigo construyendo el proyecto de lograr institucionalizar el taller de Artes Plásticas, una propuesta para los docentes activos y jubilados, continuar con este espacio de esparcimiento y relajación, donde el participante pueda liberar su carga de trabajo y olvidarse por un momento de la realidad y emprender un viaje donde ni él mismo sabe hasta donde puede llegar. Mi propuesta es difundir aún más la Cultura y las Artes en nuestra máxima casa de estudios, propagar más la semilla de la cultura, cultivarla y producir frutos trascendentales, donde el docente a través de su didáctica pueda propiciar en los estudiantes la transformación social.

Con la cultura y las Artes tenemos una humanidad libre, donde se puede expresar el corazón de una nación o simplemente el interior del ser humano.

Control de estrés y relajación en las artes plásticas

La relajación es una liberación profunda de todas las tensiones de la vida mediante la concentración en uno mismo. Por consiguiente, es una de las herramientas de que disponemos para controlar el estrés; en nuestro ámbito educativo, la ansiedad frente al grupo es uno de los momentos donde se puede generar tensión y aprender a relajarse es un paso importante para encontrar la armonía. Las Artes Plásticas constituyen una forma de relajación donde el docente viene a expresar y a liberar su carga emocional, ya sea plasmándola en un simple papel o en un lienzo; sorprenderá su ego y al espectador. Dándose la oportunidad de desarrollar aún más el *hemisferio derecho* donde anida la creatividad como son las actividades artísticas y musicales.

El artista es quien expresa sentimientos, quien abre su corazón, recorriendo su interior; ver más allá de lo real, hasta tal punto de ponerle sentimiento a lo material y a los objetos que lo rodean. Es quien muestra sensibilidad ante la vida.

Resultados: producto y exposición pictórica

Como una cúspide de lo aprendido en el curso, es importante para el participante dar a conocer y mostrar al espectador sus obras; es una parte integradora del artista mostrar al público lo que fue sembrando durante el curso-taller de Artes Plásticas como una verdadera cosecha de evidencias.



Universidad Autónoma de Nayarit
Dirección de Médicos



Silvia Margarita Moreno de la Cruz gana el concurso de caricatura universitaria
Tepic, Nayarit, 4 de octubre de 2005.

Con el trabajo titulado «Todos checamos puntualmente» Silvia Margarita Moreno de la Cruz, quien se desempeña en la Coordinación de Capacitación Docente, obtuvo el primer lugar del concurso de «Caricatura Universitaria» convocado por la Coordinación Editorial de la UAN. Fue elegido por un jurado compuesto por el pintor y muralista Pedro Casant, el secretario de servicios académicos, Arturo Ruiz y el periodista Salvador Guardado. La maestra Enedina Heredia Quevedo, Directora Editorial de la Universidad, hace entrega del reconocimiento a Silvia Moreno.

Se expone en la Biblioteca Magna de la UAN la obra de Silvia Moreno «Buscando el abrazo de los dioses». Tepic, Nayarit, 4 de diciembre de 2006.



«Buscando el abrazo de los dioses» es el nombre de la exposición pictórica de Silvia Moreno en la cual utilizó la técnica de acrílico con texturas. «En esta selección de obras plasma la germinación humana, con grabados de pueblos antiguos mesoamericanos, que es la supervivencia del ser humano. La pintora manifestó que la intención de exponer en la Universidad Autónoma de Nayarit es con la finalidad de fomentar las artes, especialmente las plásticas».



**Inicia Curso-Taller de Artes Plásticas en la UAN
Tepic, Nayarit, 8 de octubre de 2007.**

De nueva cuenta da inicio el Curso-Taller de Artes Plásticas de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), a través de la Coordinación de Capacitación Docente que encabeza María del Refugio Navarro Hernández, dependiente de la Secretaría de Docencia.

La coordinadora Silvia Margarita Moreno de la Cruz, explicó que se trata de un curso-taller en el que los alumnos aprenderán las bases y disfrutaran de un ambiente de compañerismo y asesoría. «Comenzarán con carboncillo y pasarán a técnica de color después, si ya se cuenta con experiencias se puede abordar temas concretos».

**Exposición del Diplomado de Artes Plásticas
en la Biblioteca electrónica de la UAN
Tepic, Nayarit, 9 de septiembre de 2008.**



En la biblioteca electrónica de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), se inauguró la exposición de trabajos realizados en el «Diplomado de artes plásticas visuales», impartido por la Coordinación de Capacitación Docente, a cargo de Silvia Margarita Moreno de la Cruz.

En el evento inaugural estuvieron presentes Jorge Ignacio Peña González y María del Refugio Navarro Hernández, así como los coordinadores de áreas.

Jorge Ignacio Peña comentó que dicha exposición forma parte de una de las actividades importantes de nuestra máxima casa de estudios, además felicitó y agradeció a Silvia Moreno por el esfuerzo que hace siempre para exhibir ese tipo de pinturas extraordinarias, por lo menos una o dos veces por año.

«Lo que se alcanza a notar son obras de calidad, sobre todo resalta la sensibilidad que puede llegar a tener una persona y es importante que rescatemos esa parte, porque muchas veces no nos damos cuenta que se tiene esa sensibilidad y se deja de lado», dijo Peña González. consultado en <http://medios.uan.edu.mx/2008>



Bibliografía

- Bartolomé, Antonio. 2004. «*Blended Learning*. Conceptos básicos», en *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, no. 23, pp. 7-20. consultado en http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/04_blended_learning/documentacion/1_bartolome.pdf Agosto 2009.
- BDD. Coordinación de Sistemas de la UAN. 2009
- Carrasco, Amada. 2000. «Misión empresarial de la red universitaria de computo de la Universidad Autónoma de Nayarit». Facultad de Ingeniería Mecánica y electrónica, Universidad de Colima, Maestría en Ciencias Área: Computación, Coquimatlan, Colima, México. Consultado en http://digeset.ucol.mx/tesis_posgrado/resumen.php?ID=28 Junio 2009.
- Dirección de Medios.2005. *Comunicados de prensa 999. Silvia Margarita Moreno de la Cruz gana el concurso de caricatura universitaria* Universidad Autónoma de Nayarit consultado en <http://medios.uan.edu.mx/comunicados/comunicadosentrada.php?2775>. junio 2009.
- Dirección de Medios.2005. *Comunicados de prensa 1540. Se expone en la Biblioteca Magna de la UAN la obra de Silvia Moreno «Buscando el abrazo de los dioses»* Universidad Autónoma de Nayarit consultado en <http://medios.uan.edu.mx/comunicados/comunicadosentrada.php?2775>. junio 2009.
- Dirección de Medios 2007. *Comunicados de prensa 2040. Silvia Margarita Moreno de la Cruz Inicia Curso-Taller de Artes Plásticas.* Universidad Autónoma de Nayarit, consultado en <http://medios.uan.edu.mx/comunicados/comunicadosentrada.php?2775>. junio 2009.
- Dirección de Medios 2008. *Comunicados de prensa 2224. Silvia Margarita Moreno de la Cruz. Exposición del Diplomado de Artes Plásticas en la Biblioteca electrónica de la UAN,* Universidad Autónoma de Nayarit, consultado en <http://medios.uan.edu.mx/comunicados/comunicadosentrada.php?2775>. Junio 2009.

-
- Docencia, «UAN. Misión y Visión (2004- 2010)», consultado en <http://www.docencia.uan.edu.mx/profesorado.html>. junio 2009.
- García Aretio, Lorenzo. 2001. *Educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona, Ariel, consultado en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/132/13208807.pdf> junio 2009.
- Llamas Rodríguez, Verónica T. y colaboradores. 2008. *Tecnologías de la Comunicación y Gestión de Información*. TBU/UAN, 2 ed. Tepic, Nayarit, México
- Moreno de la Cruz, Silvia Margarita. «Entrevista a Laura Rodríguez, Docente de la Unidad Académica de Turismo de la Universidad Autónoma de Nayarit», Tepic, Nayarit, México. 31 de mayo, 2009.
- Moreno de la Cruz, Silvia Margarita. «Entrevista a Julia Pérez. Docente del TBU- de la Universidad Autónoma de Nayarit», Tepic, Nayarit, México. 3 de junio, 2009,
- Moreno de la Cruz Silvia Margarita «Entrevista a Eutimio Curiel Docente jubilado de la Unidad Académica de Ciencias e Ingenierías de la Universidad Autónoma de Nayarit», junio 2009; Tepic, Nayarit, México.
- Pacheco, Lourdes y Murillo, Arturo (coords.), 1999. *30 Años de Universidad, lo que somos, lo que queremos ser*. «La Formación Docente en la Universidad» (Elvia Morales, Elva Anzaldo y María Nolasco,), México, Tepic, UAN, pp. 79-107.
- Peregrina, Gabriela y Elvia O'Connor «Entrevista a Ricardo Chávez» Director de educación abierta y a distancia de la Universidad Autónoma de Nayarit», junio 2009; Tepic, Nayarit, México.
- Plan General de Desarrollo Universitario 1981-1991*. Tepic, Nay., UAN
- Plan de Desarrollo Institucional 2004-2010*. Tepic, Nay., UAN
- Universidad Autónoma de Nayarit. 2002. *Documento Rector para la Reforma*, Tepic, Nayarit, Universidad Autónoma de Nayarit, México. Consultado en www.udi.uan.mx/bajes/rectordoc/1documentorector.doc junio 2009.
- Universidad Autónoma de Nayarit, 1994. «Cronología de la Ley Orgánica, sus Reformas y Periodos rectorales». Tepic, Nay., Unidad Institucional de
-

Planeación-UAN. (http://es.wikipedia.org/wiki/Hemisferio_cerebral)
Secretaría de Salud (SSA), 2009. Información: Influenza A (H1N1). Consultado
en [http://influenza.salud.gob.mx/.../INFORMACIÓNInfluenzaA\(H1N1\)](http://influenza.salud.gob.mx/.../INFORMACIÓNInfluenzaA(H1N1))
junio 2009.

Origen y Evolución de la Escuela de Medicina¹ de la Universidad Autónoma de Nayarit

Bernabé Ríos Nava

*«...y cuando sucede esa transformación
de la escuela, fue otro gallo, fue otra realidad.
Creo que esa riqueza que tenía la escuela de medicina,
fue crítico ese instante, se perdió, nunca fue rescatada».*

Resumen

Se reconstruye parte de los hechos históricos que acompañaron la implantación del Programa de Medicina General Integral (PMGI) A-36, en la escuela de medicina (hoy Unidad Académica), creada en el año de 1974, en la Universidad de Nayarit (UniNay), (hoy Universidad Autónoma de Nayarit) (UAN). Ello fue posible, gracias a los testimonios de egresados, docentes, directivos y ex-funcionarios, tanto de la universidad como del gobierno del estado de Nayarit. De esta manera pueden ubicarse los orígenes de la institucionalización de la enseñanza médica universitaria en la región. En

¹ Su reconstrucción fue posible gracias a entrevistas realizadas a egresados de la primera y segunda generaciones; docentes y directivos de la Escuela de Medicina. Las de funcionarios universitarios y del gobierno estatal, se tomaron del libro "La Conciencia Histórica de la Universidad Autónoma de Nayarit".

el nacimiento de la institución, destacan la presencia de los egresados del Área de Ciencias de la Salud de la Preparatoria No. 1., a la vez, muestran los dos momentos de la política gubernamental para con las universidades públicas, durante la década de los setenta; por un lado, la época de apertura democrática hacia los grupos estudiantiles, reflejado en la apertura de nuevos espacios educativos, apoyos sustanciales en lo económico y en especie; y su contraparte, la época de represión, destrucción, saqueo material y paros académicos que vivieron las universidades públicas de nuestro país. El proyecto A-36 en la UAN, enfrentó una realidad político-educativa inédita. Al final, su signo distintivo fue surgir en un contexto adverso y a pesar de ello, en un poco más de dos décadas de vida institucional, haber egresado a casi dos mil médicos generales, en 24 generaciones.

Introducción

Para comprender el origen de la Escuela de Medicina en el año de 1974², debe hacerse una mirada retrospectiva y enfocar algunos de los rasgos regionales que acompañaron el surgimiento de la UAN³ y que en su momento, la distinguieron del resto de las Instituciones de Educación Superior (IES) de la época.

La Universidad Autónoma de Nayarit, una institución popular desde sus orígenes⁴

Durante el surgimiento de la UAN, su espíritu, estuvo encaminado a detener los flujos migratorios⁵ de los estudiantes de la región, que

2 Fue durante el período rectoral del Ing. Ricardo Vidal Manzo y del Lic. Rubén Hernández de la Torre.

3 Se empleó la entrevista a profundidad, por proporcionar una gama de escenarios, situaciones o personas; como medio para acercarse al conocimiento de los fenómenos sociales; acceder a datos, informaciones y resignificación de experiencias de significados profundo en los entrevistados (Taylor y Bogdan, 1987; García, 1986; Díaz, 1995; Atkinson, 1998).

4 Las entrevistas presentan los nombres de quienes las ofrecieron, en otros la clasificación: (EE) entrevista a egresado; (EDi) entrevista a directivo y (EDo) entrevista a docente, con un número progresivo.

5 La universidad y la Escuela de Medicina, contribuyeron en parte a frenar el fenómeno social de la emigración, que durante mucho tiempo vivieron las familias nayaritas. En 1970 se concluía

anualmente desunían los núcleos familiares, «[...] cuando llego al gobierno, una de mis preocupaciones es hacer un esfuerzo por crear la universidad, para que los jóvenes de Nayarit estudien en su tierra, no se desarraiguen y con su cultura y esfuerzo, contribuyan al mejoramiento de la entidad, esa fue una de las preocupaciones desde un principio». (Gascón, 1988).

Este propósito, permite entender la amplia participación de la población en las distintas campañas que para obtener recursos financieros organiza en todo el estado, el gobierno de Julián Gascón Mercado (1964-1969). Las imágenes de esta acción comunitaria han quedado en los recuerdos colectivos de la población. Una de estas es, el «Camino de plata hacia la cultura», «[...] fue un llamado que hizo el gobernador para que todos los nayaritas aportaran un peso, que en aquel entonces eran de plata y por eso se le llamó el camino de plata, se pretendía con eso que el mismo nayarita, que era el que estaba contribuyendo para crear su universidad, la sintiera como suya, para que la hiciera grande. Ese fue el espíritu del famoso “Camino de plata”, si mal no recuerdo, en la plaza frente a catedral hasta prácticamente los terrenos de la universidad, ¿por qué? Porque no había los recursos económicos suficientes [...]» (Hernández de la Torre, 1988).

Acción necesaria para solventar los problemas financieros que en ese momento se tenían. Los recursos obtenidos irían a la compra de los terrenos que albergarían la Ciudad de la Cultura, «[...]me di a la tarea de buscar espacios amplios donde los jóvenes corrieran, estuvieran en contacto con la naturaleza[...]adquirimos 640 mil metros en los Fresnos, eran cañaverales[...]El trabajo lo hicieron dos arquitectos trabajadores, honestos, con concepciones interesantes de la arquitectura[...]» (Gascón, 1998).

que por cada 100 estudiantes de medicina del país: 48 se localizaban en el D.F.; en los ochenta eran 22 estudiantes. El D.F. continua siendo la entidad con mayor número de estudiantes de medicina, capta más de la 5ª parte de los estudiantes del país y más de la mitad estudian en la UNAM (ANUIES, 1984).

La composición de la población escolar, en sus primeros años, es otro de los rasgos distintivos, *«Era una universidad muy interesante porque tenía diferencias sustantivas con otras IES del país [...] se trataba de una institución muy joven, tenía 5 años de haberse fundado [...] su matrícula tenía una composición de sectores populares muy importante; cuando uno compara los % de participación de hijos de obreros, ejidatarios, campesinos en las universidades del país no llegan al 2 ó 3%. [...] el componente estudiantil más fuerte, entre 14 y 16%, eran hijos de ejidatarios [...]»* (Ulloa, 1988).

La presencia del Instituto de Investigaciones Económicas

Un hecho importante dentro de la estructura universitaria fue la creación, en marzo de 1974, del Instituto de Investigaciones Económicas (IIE)⁶ dependiente de la Escuela de Economía. Se buscaba un centro de excelencia, conformado por dos áreas importantes para la vida universitaria; la economía de la educación; a fin de orientar la formación de cuadros de investigadores, el apoyo a las tareas de planeación universitarias y las investigaciones sobre desarrollo, a partir del conocimiento de las áreas potenciales del estado (Salinas, 1977:105). De esta manera el IIE fue una instancia decisoria en el origen de nuevos proyectos académicos. *« [...] la tarea del instituto consistió en darles el apoyo metodológico y fundamentos teóricos del estado del conocimiento, respecto a lo que pretendían realizar y de esta manera las experiencias de las distintas escuelas y facultades fueron contribuyendo a crear el Proyecto de Nueva Universidad»* (Ulloa, 1988).

La presencia del IIE marcó los destinos académicos de varias escuelas, entre ellas la de medicina y ayudó a forjar el recurso económico para el proyecto de Nueva Universidad⁷, a través del programa de «Unidades de Producción»⁸, *«[...] nos pidieron como primera tarea el planear la creación*

⁶ El instituto fue posible gracias a la petición de los estudiantes y a un fondo aportado por la SEP, CONACYT y la UNINAY (Salinas, 1977).

⁷ Para conocer más experiencias del proyecto consúltese: *La Conciencia Histórica de la Universidad Autónoma de Nayarit*, 1998; Salinas (1977); Ulloa, Fregoso y Aguirre (1982).

⁸ En 1975, la Dirección de Planeación de la UNAM daba cuenta del problema de la desigual

de la Escuela de Medicina, que era una demanda muy sentida de la población y de la comunidad universitaria desde hacía muchos años[...] lo que se hizo fue convocar a todos los interesados en formar parte del alumnado y de la planta académica, para participar en una investigación que permitiera diseñar la Escuela de Medicina que necesitaba el estado de Nayarit[...]» (Ulloa,1988).

Un hecho sobresaliente de la década del setenta, es la participación del estudiantado en la apertura de nuevos espacios educativos en el nivel superior. La actividad y combatividad de los estudiantes nayaritas de nivel medio superior, fue definitiva para la apertura de nuevas escuelas en el campus universitario.

Al igual que en el origen de la UAN, donde la participación y apoyo popular fueron fundamentales en su momento, la apertura de la EM, no puede explicarse sin la participación del alumno de educación media superior, es digamos un producto socio-histórico-educativo de esfuerzos personales, grupales e institucionales. De esta forma junto al apoyo de las autoridades rectorales en turno, los estudiantes del bachillerato del Área de Ciencias de la Salud, de la Preparatoria No. 1 de Tepic, inician las primeras acciones.

Se conforma la Comisión pro-construcción de la escuela de medicina

Una inquietud reinante entre el estudiantado de la Preparatoria No. 1, particularmente los del Área de Ciencias de la Salud, era la incertidumbre de ¿dónde continuar estudiando al término de sus estudios? Para esos momentos la UAN, contaba con una oferta limitada de carreras a nivel licenciatura. En el Área de Ciencias de la Salud, las opciones eran restringidas;

distribución de oportunidades, para los estudiantes egresados de educación media superior. Destacaban el área metropolitana de la ciudad de México, los estados de Jalisco, Nuevo León y Veracruz, como los polos con mayor migración de estudiantes. El fenómeno mostraba las siguientes cifras: 5,900 en 1971, 7,400 en 1972, 8,200 en 1973, 6,500 en 1974. Nayarit formaba parte del grupo de prioridad 3, por su alta captación de estudiantes a la vez de una alta emigración.

se tenían la Escuela de Enfermería, creada en la década del cuarenta y la de Odontología, que había iniciado sus labores el 2 de septiembre de 1969. Para quienes estas opciones no cubrían sus expectativas, emigrarían a las ciudades de Guadalajara o México⁹.

Curiosamente, esta situación fue el motor que empezó a agrupar a los estudiantes del bachillerato en torno de la idea, que en su momento se antojaba un tanto utópica, de la *creación de una nueva escuela de medicina*. Se tenía de fondo una espléndida justificación, su apertura evitaría que jóvenes con limitados recursos económicos, –la mayoría –, tuvieran que emigrar, u optar por opciones que ofrecía la universidad o dedicarse a otra actividad. *«[...] de hecho no teníamos otra salida, (si) queríamos estudiar medicina, teníamos que hacerlo aquí, el hecho de irnos [...] estaba difícil por la cuestión económica» (EE1).*

Como en pocas ocasiones, la creación de una escuela de medicina puede atribuirse a la idea de un grupo de estudiantes preparatorianos, que junto a algunos docentes, empezaron a dar forma y acción a esta utopía posible. De este modo la Escuela de Medicina (EM) de la UAN rompe con el estilo de las aperturas de escuelas superiores, –decretos o acuerdos cupulares dan cuenta de su existencia–¹⁰. La idea de 30 estudiantes se retoma por 200, a la que se suman en su momento docentes y autoridades universitarias, *«[...]yo fui uno de los que cuando estábamos en tercer año del bachillerato diferenciado en Ciencias de la Salud[...]se comenzó a reunir en grupo con otros compañeros y pasamos salón por salón[...] para invitarlos a formar un grupo, con la idea de proponer la fundación de la escuela de medicina[...]éramos[...] como unos 25 o 30[...]los que[...]comenzamos con el “borlote” de formar la escuela de medicina, se fue depurando y nada más quedamos después 12 o 15[...]»(EE2).*

9 Un ejemplo son las fundaciones de la Escuela de Medicina del Instituto Autónomo de Ciencias y Tecnología (hoy Universidad Autónoma de Aguascalientes) (Barba, 2000), y de la Facultad de Medicina de la Universidad de Colima, en el mes de enero de 1977. (www.ucol.edu.mx)

10 En lo sucesivo A-36

La primera acción concreta dentro de éste proceso, nos remite a la formación de la Comisión «Pro-construcción de la escuela de medicina», «[...]de los que me acuerdo[...]Leopoldo Medina, Adalberto Jiménez, Ramón Silva, Mario Alcántar que en paz descansen, Benjamín Contreras, dos hermanas que hace muchísimo[...]no veo, las Tafoya [...]médicos que en ese tiempo se empezaron a integrar[...]en las pláticas, apoyarnos y orientarnos; el doctor David Trejo, el doctor Javier González Covarrubias, eran tres o cuatro médicos[...]»(EE3).

Es así como junto a este grupo de estudiantes pioneros, representados en la comisión, aparecen también los primeros médicos de la región, que con su entusiasmo y colaboración empiezan a apoyar algunas acciones, «[...] el primer maestro que nos comenzó a apoyar en esto fue el doctor Alejandro López Díaz [...] tenía la clase de Medicina Social y Preventiva [...] No permitió que disminuyera la emoción[...] Al tiempo se unió el doctor David Trejo».(EE4).

Así, dan inicio las primeras entrevistas con las autoridades rectorales en turno, a quienes se debió de convencer de la necesidad de la apertura de una nueva escuela dentro de la universidad. En esta primera actividad, la propuesta planteada por la comisión no fue ampliamente aceptada, hubo entonces que entrar a un largo proceso de convencimiento, «Hubo cierta resistencia [...] argumentaban que el presupuesto universitario no era suficiente [...] se hablaba de que había muchos médicos en el país y que no era posible la fundación de la escuela». (EE5).

Ante esta situación, la comisión decide encaminar sus esfuerzos por otro rumbo, convencer al presidente de la república de la necesidad de abrir una escuela de medicina y los aspectos positivos que traería para la población estudiantil, «El rector tuvo que ceder, porque nosotros no estábamos dispuestos a abandonar el proyecto, tuvimos que brincar. Entonces comenzamos a ser como la sombra de Luis Echeverría, a donde sabíamos que

había campaña política y que iba[...]nos aparecíamos[...]aquí fue la primera vez, (que) le planteamos la necesidad de la escuela de medicina. No me acuerdo si vino invitado por el gobierno del estado a inaugurar una obra [...] le dimos un sobre y platicamos con el[...]» (EE6). De esta forma, la comisión contó de manera oficial con el apoyo de las autoridades universitarias, y se inician formalmente los primeros trabajos de gestión, «[...]Ricardo Vidal llamó a David Trejo González, que era gente de su confianza, director de la escuela de enfermería[...]para que nos orientara y acompañara conjuntamente con Alejandro López Díaz[...]» (EE7).

Los gérmenes de una propuesta médica innovadora en el estado de Nayarit

La apertura de la EM implicó diversas acciones. Fue un proceso paulatino que inició con pláticas entre las autoridades rectorales, entrevistas con el presidente de la república, la visita a otras escuelas de medicina en la región, el establecimiento de contactos y relaciones con las autoridades de la Facultad de Medicina de la UNAM, el apoyo del Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa en Salud (CLATES), la selección y el período de adiestramiento de los primeros tutores, la organización del primer curso propedéutico y la adopción oficial del plan de estudios. Dentro de este largo proceso, el papel del estudiante y su opinión siempre estuvieron presentes. La adopción del plan de estudios para la futura escuela, en gran medida estuvo apoyada por los integrantes de la comisión.

Los viajes a otras escuelas de medicina, sirven para comparar los planes de estudio

La visita y estadías a diversas escuelas y facultades de medicina fue una de las actividades importantes y decisorias en la selección del plan de estudios. Se visitaron: la Escuela de Medicina de la Universidad de San Luis Potosí; la Escuela de Medicina de la Universidad Autónoma de Aguascalientes; la Escuela de Medicina de la Universidad de Puebla; la Escuela

de Medicina en la ciudad de León, Guanajuato; la Escuela de Medicina de la Universidad de Querétaro y en la Facultad de Medicina de la UNAM, su Programa de Medicina General Integral (A-36)¹¹ y el tradicional.

Estas visitas permiten contrastar las condiciones en que se desenvuelven los proyectos educativos, junto a los problemas cotidianos por los que atravesaba la enseñanza médica de la época: énfasis en los contenidos informativos, ambigüedad en las metas, orientación teorizante y libresca alejada de la realidad social y profesional concreta, reforzamiento de la enseñanza informativa en detrimento de un aprendizaje formativo, una evaluación aislada del proceso enseñanza-aprendizaje y encauzada a incentivar la repetición de contenidos teóricos, finalmente la separación de la docente y la investigación (Witker, citado por González, 1988:238). « [...] *los estudiantes y maestros tuvieron la oportunidad de analizar, qué respuestas se daban en el país a problemas de salud [...] se buscó a aquellas instituciones que estaban destacadas como las más relevantes en la enseñanza de la medicina [...] e hicieron estadías los estudiantes, para analizar la forma en que se enseñaba la medicina [...]. Esto llevó a la conclusión, de que había un gran divorcio entre la naturaleza de los problemas de salud y la forma en que se solucionaban éstos; en las instituciones de enseñanza de la medicina del país*» (Ulloa, 1982).

Las estancias permitieron a los integrantes de la comisión un acercamiento a la realidad cotidiana de la enseñanza en estas escuelas de medicina, e iniciar largos debates internos, sobre temas y circunstancias en ese momento cruciales para la enseñanza de la medicina; la permanente

11 La presencia de los Centros Latinoamericanos de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES), uno en la ciudad de México, fue posible gracias al copatrocinio de la OPS-UNAM-ANUIES y el segundo en Brasil con la participación de la OPS y la Universidad de Guanabara. Dedicaron sus acciones a la capacitación de personal académico, de las escuelas de ciencias de la salud, en las áreas de: actualización didáctica, evaluación, autoenseñanza, métodos audiovisuales y simulación escrita, planes de estudio y administración, que respondiera a las necesidades de la educación médica del momento. Hacia el año de 1976, CLATES México, había ofrecido cursos a un total de 1,700 asistentes. (Soberón, 1991)

orientación biologicista en la formación de médicos, ausente de los procesos sociales en los cuales enfermaban y morían los mexicanos, la reducción a explicaciones biologicistas de los ámbitos psíquicos y sociales de la salud-enfermedad, no que eran tratados como fenómenos colectivos, históricos y socialmente determinantes, así como la minimización de los individuos en aspectos como: clase social, actividad productiva, sexo y grupo étnico (Abreu, 1995:89).

La estancia que más impacto causó, fue la realizada a las unidades donde se desarrollaba el A-36, en la ciudad de México y el Estado de México; las de Cuajimalpa, Agrícola Oriental y Ciudad Nezahualcoyotl, las vivencias y experiencias han quedado plasmadas en los siguientes testimonios, «*Estuvimos varios días viendo las actividades, hablamos con los estudiantes, estuvimos en algunas clases con ellos. Nos gustó mucho la participación que tenían directamente en las comunidades[...]No se podía entender a la escuela de medicina, sin estar en contacto con la gente en la ciudad, en el pueblo, en las colonias[...]El estudiante estaba en el aula, aprendía aspectos de Sociología y de Desarrollo de la Comunidad, que era una de las materias fuertes. Regresaba a la colonia a organizarla como si fuera un promotor político, agente de cambio[...]Recogían la opinión de la gente y entonces se daban a la tarea de gestionar lo necesario para resolver sus problemas básicos de salud[...]*» (EE8).

Se entablan los primeros contactos y vínculos con la UNAM

Algunas de las ideas sobre el plan de estudios idóneo para Nayarit, y las tareas inmediatas a realizar, fue posible incorporarlas gracias a que las autoridades universitarias nayaritas en turno: el rector, el secretario general, directores y profesores universitarios, iniciaron el largo camino de gestión que iba a allanar el trabajo a desempeñar por la comisión, «*[...]entramos en contacto con la gente también de mucha confianza de Ricardo Vidal*

(rector), que era Manuel Ulloa Herrero[...]ya estaba “muy empapado” de lo que eran los planes innovadores, los más novedosos de medicina y nos puso en contacto con gente del plan A-36[...]» (EE9).

Gracias a las gestiones realizadas desde Nayarit, la comisión y los docentes se entrevistan con autoridades de la Facultad de Medicina de la UNAM y del A-36, «[...]nos trasladamos a México[...]fuimos a Cuajimalpa, donde estaba una de las sedes. Ahí nos entrevistamos, conocimos el plan de estudios, cómo funcionaba[...]era un plan que nos atrajo, –dijimos– que tal vez podía funcionar» (EE10). En este inicio de relaciones, un actor importante fue el doctor Álvarez Manilla quien en ese tiempo, fungía como director de CLATES¹² –institución universitaria que colaboraría en la formación de los primeros docentes– y secretario de Educación Médica de la Facultad de Medicina, «[Manuel Ulloa] me hizo la invitación a nombre del grupo[...]vine] a describirles la filosofía del A-36,[...]ahí ellos manifiestan el interés de que se les asesore en implantar el plan aquí[...]supieron que había esto en la Facultad de Medicina de la UNAM[...]se les dijo que sí se les podía apoyar y una de las acciones[...]fue orientar a los maestros, que consistió básicamente en enseñarles la filosofía, no fue un periodo largo[...]» (Álvarez, 2002).

Se opta por el Programa de Medicina General Integral A-36

Una de las decisiones que marcaron el futuro académico de la EM, fue la aceptación del A-36 como el plan oficial. Esta se sustentó en tres hechos; por un lado el análisis y evaluación realizada a los otros programas de estudio de medicina, que se consideraban, «[...]un tanto alejados de nuestra realidad o por lo menos de nuestra realidad inmediata, o que requerían de crear toda una infraestructura, con la que no contábamos[...]» (EE11). Así como las “bondades” que ofrecía el A-36 para su puesta en marcha, ante situaciones de infraestructura y financieras que eran limitadas en la univer-

¹² La reunión se realizó del 12 al 22 de enero de 1976 en Caracas Venezuela, patrocinado por la OPS y la FEPAFEM.

sidad, «[...] siento que por la situación de las facilidades en cuanto a infraestructura [...] crear una escuela de medicina con un plan, que no requiriera de tanta inversión, de tanta infraestructura[...]» (EE12). Finalmente, lo que atrajo la atención fue la filosofía, el enfoque del estudio y la enseñanza de la medicina, que marcaban grandes diferencias respecto de los planes tradicionales, «[...]habíamos analizado, visitado, estudiado diferentes planes de estudio[...] nos atraía más éste nuevo enfoque de la medicina, el enfoque integral[...]el contacto directo y desde un inicio con la población[...]sana[...]en su medio ambiente y paulatinamente irnos integrando al contacto con el proceso salud-enfermedad[...]» (EE13).

Con ello, los estudiantes, autoridades y docentes pioneros, se adelantan a las conclusiones de la Primera Reunión sobre Principios Básicos para el Desarrollo de la Educación Médica en América Latina y el Caribe¹³ que en el rubro de creación y funcionamiento de instituciones formadoras de médicos, resaltaba que... «Al considerar proyectos de creación de nuevas instituciones formadora de médicos deberán favorecerse aquellos que planteen soluciones innovadoras basadas en la adecuada aplicación de conceptos técnico-científicos y pedagógicos válidos y coherentes».

En la sesión del H. Consejo General Universitario (CGU), del lunes 8 de julio de 1974, se da lectura al proyecto de creación de la escuela de medicina¹³, el cual se aprueba por unanimidad, y se establece el mes de marzo de 1975 para el inicio de sus actividades. A este hecho, deben sumarse las tareas de planeación universitaria, que a partir del año de 1974 son encomendadas al IIE, que formanba parte del «Proyecto de Nueva Universidad», y del fenómeno de expansión que experimentó la educación médica

¹³ El proyecto lo presentó el doctor David Trejo González, en él se especifican: los motivos de la apertura, objetivos, estructura, plan de estudios, personal académico, financiamientos de que dispone y la necesidad de la formación de un profesional de la salud.

superior durante ésta década. La presencia de la escuela de medicina, en Nayarit, coincide con el año cuando se abre el mayor número de escuelas (7)¹⁴, pasando de 39 en 1974 a 46 al año siguiente.

Inician las actividades del primer curso propedéutico

Una de las acciones de la comisión de estudiantes junto con las autoridades universitarias, fue la organización del primer curso propedéutico para la selección de estudiantes a primer año, resultado de los acuerdos establecidos entre la UNAM y la UAN, *«El (Manuel Ulloa) fue uno de los que organizó el curso propedéutico con Carlos Viro, que también tuvo mucho que ver para esa idea[...]»(EE27)*. La implementación del curso propedéutico se desarrolló bajo circunstancias particulares; la primera, es que se llevo a cabo antes de que la EM contara de manera oficial con instalaciones propias, la segunda cuestión, lo representó la falta de personal médico-docente, para atender las necesidades del curso. Motivado esto en gran parte, por el rechazo a la presencia de la naciente escuela, por lo que se contó con una minoría de médicos de la región, y se hace necesario invitar a otros docentes, principalmente aquellos que participan en la UNAM.

Deben destacarse dos aspectos en las actividades del curso propedéutico; un primero donde resaltan las condiciones adversas y limitantes dentro de la universidad, *«[trabajábamos] En los jardines de la universidad, porque todas las escuelas (estaban) ocupadas, en ratos nos prestaban aulas en la Escuela de Enfermería o en la Escuela de Odontología, porque eran las áreas de la salud[...]En momentos en que estaban las aulas desocupadas y cuando no, estábamos en los jardines»(EE14)*. Lo segundo, son las nuevas orientaciones en la educación médica que reciben los estudiantes durante este curso. *«Este programa se integró [...] con la participación de la gente de CLATES. En donde además de introducirnos [...] el concepto adecuado, diría*

14 Ese año abren sus puertas las escuelas de medicina de la Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad Juárez de Durango, ENEP-I, Universidad Anáhuac, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, y Universidad de Montemorelos (Fernández ,1996).

yo, de la medicina, donde no solamente se está viendo el cuerpo humano y sus enfermedades, sino el individuo como un conjunto, interactuando con su sociedad, en su ambiente [...]. Había quienes de los compañeros [...] decían ¿y esto que tiene que ver con la medicina?[...]» (EE15).

A la par que se desarrollaba el curso propedéutico, la participación del CLATES en la formación de una parte del profesorado se hizo importante, «*Bueno me enteré a través de un jefe de enseñanza de la IMAN que era amigo de Manuel [Ulloa][...]supe después que dijo –yo quiero a ese loco –,[...]y ese loco fui yo, me dejé seducir y no me arrepiento[...]hubo un proceso de formación, porque no estaba formado para ser profesor, diseñar programas ni mucho menos[...]Un año asisto a CLATES [...]para adquirir alguna habilidad técnica de administración educativa, de conceptualización de procesos organizativos del cuerpo docente[...]y en contacto con Carlos Viro[...] para “empaparme”, vamos a decirlo así en esos términos, de la ideología de este programa[...]La información que tenía del Programa de Medicina General Integral, de entrada era muy general[...] y al contacto con Viro, pude ver mejor todas las dificultades concretas, desde el problema del reclutamiento del tipo de estudiantado, el profesorado que debe ser muy pertinente para un tipo de proyecto así».* (Duval 2002).

Los primeros docentes y las muestras de rechazo a la apertura de la escuela de medicina

Para los programas médicos innovadores de la época, el reclutamiento de personal docente afín o idóneo a las necesidades, fue uno de los problemas cruciales por los que atravesaron, obstáculo fundamental e insalvable –y aún hoy en día lo sigue siendo–, lo cual contribuyó en gran medida a su desaparición. Para el caso nayarita, no fue la excepción, ésta cuestión fue una barrera que no pudo salvarse satisfactoriamente, en el sentido de contar con un docente idóneo (médico general, comprometido con la filosofía del programa, de tiempo completo –casi exclusivo–, no practicante

de la medicina privada), debido a que la inmensa mayoría de los médicos incorporados en las instituciones del sector salud, habían egresado de planes convencionales.

La siguiente circunstancia adversa para las autoridades universitarias, fue el rechazo tácito por parte del sector médico para la apertura de la EM, y una manera de expresarlo fue su negativa –en la mayoría– a participar del curso propedéutico, *«[...]hubo mucha resistencia, hubo negativa, hubo rechazo por la comunidad médica y manifestó abiertamente a decir, ¡no a la fundación de la escuela de medicina!, tuvimos que romper con ellos, ¿no quieren? bueno, pues no quieran porque obviamente era celo[...]se sentían desplazados en el futuro y es una cuestión natural, envejece uno[...]ellos no lo entendían. Porque les estaba yendo muy bien, económicamente eran los grandes, eran las “vacas sagradas”, eran “los intocables”, ellos tenían acaparado todo el mercado [...]» (EE16).*

De esta manera, fueron pocos los médicos que participaron en el curso propedéutico y los cursos normales, *«El doctor Toscano se integró con nosotros en el curso propedéutico y había un grupo de maestros invitados, que nos manejaban[...]cuestiones nuevas para nosotros, en cuanto a filosofía, estadística, epidemiología[...]»(EE17).*

Se donan las instalaciones para la escuela de medicina

Al término del curso propedéutico y aplicado el examen de selección, un punto culminante, es la inspección-visita que se realiza a diversos inmuebles de la capital del estado, *«la tenía el gobierno del estado, –ésta es la opción que tenemos aquí, ustedes busquen otras–. Otra opción era el Hospital General de Salubridad, pero no era suficiente porque era quitar cuartos de hospital[...]entonces no había dinero para construir, nos quedamos con esa opción, del edificio “Fenelón”[...]»(EE18).* Siendo la única alternativa viable por el momento, se hacen los arreglos finales, *“La “Casa Fenelón” la conseguí como rector, se la pedí a Gómez Reyes [gobernador] y el me la ce-*

dió, ahí fue la primera escuela de medicina, me tocó fundarla[...]yo conseguí el subsidio, fui con Gómez Reyes y le dije –tú ya vas a salir debes dejar el subsidio, –“¿cuánto es?”, son 150,000 pesos[...] y –lo autorizó» (Vidal, 1998).

El inicio de las actividades

Ocho meses después que el CGU por unanimidad aprueba la creación de la EM, ésta abre sus puertas. La estructura administrativa se conformó por el doctor David Trejo González al frente de la Dirección; la Subdirección Académica con el doctor Javier González Covarrubias y la Subdirección administrativa con el doctor Rafael Rivera Montero. Entre los primeros departamentos se contaba con: Contabilidad con el contador Bernardo; Sección Escolar con Celia Betancourt, Francisca y Ma. Consuelo Ulloa; Coordinación de Niveles; Imprenta con José; Medicina Preventiva y Social y Programación. Posteriormente aparecen los departamentos de Apoyo al Aula, Evaluación, Exámenes Profesionales, Internado, Servicio Social y Taller de Fotografía. La población escolar de 180 estudiantes la formaron 5 grupos de 36 estudiantes cada uno.

Los tutores fundadores fueron; la doctora Pura López Cortés, el doctor Guy Duval Berhmann, el doctor Luis Téllez, el doctor Francisco Herrera y la doctora Arcelia González Covarrubias. Se integraron posteriormente, los doctores Carlos Martínez y Francisco Millán, formaban también parte del primer grupo el fisiólogo Alberto Núñez, en el área de laboratorios el ingeniero Paolo Roberto Vasconcelos Costa y en parasitología el doctor Max.

Este logro representa el fruto del esfuerzo que meses antes habían iniciado un grupo de docentes, estudiantes, profesionistas, autoridades universitarias y gubernamentales en turno. Para la universidad representa un logro importante, en apoyo de la comunidad estudiantil nayarita, al ofrecer una nueva opción educativa que, entre otras cosas, ayudará a reducir la emigración de los jóvenes egresados del nivel medio superior, «[...]no recuer-

do detalles de la cuestión del edificio[...]con el apoyo de estas gentes y del rector[...]llegó un buen día que nos dijeron, esa iba a ser nuestra escuela y por ahí circula la famosa fotografía del primer día[...]llegamos a ese edificio, tomado por toda la “bola” en la calle Lerdo, antes de entrar al edificio, ese fue nuestro primer día que pisamos ese edificio, la famosa Casa Fenelón» (EE19).

Sin embargo, a la entrega de la “Casa Fenelón” se viene una larga etapa de acondicionamiento, la que va cubriéndose paulatinamente, «En ese tiempo no estaba ocupada, estaba en ruinas[...]Las puertas apolilladas, todo despintando, feo en su aspecto. Pero como traíamos un romanticismo tremendo, lo vimos hermoso y ¿esto va a ser la escuela de medicina?, lo ligamos con la medicina antigua y nos sentimos caballeros de aquellas épocas, de principios de siglo.[...]»(EE20).

Esta situación limitante se expresó en diversas esferas de la vida académica de la escuela, sus aulas, laboratorios y biblioteca. En estos primeros días las necesidades rebasaban los precarios recursos con los que se contaba, a fin de atender a los primeros cinco grupos de 36 estudiantes. En esta fase el papel de los estudiantes promotores fue significativa, «[...]fuimos integrando algunos equipos, fotocopiadora, material bibliográfico[...]fuimos a recoger[...] algunos equipos “usadones”, equipo nuevo incluso, para poderlo poner a la brevedad[...]nos movilizábamos en el vehículo, íbamos de compras, le dábamos las cuentas (al director o al rector)[...]Fue un trabajo realmente constante, hasta que finalmente las autoridades de la escuela tomaron la batuta y ya no fue necesario que participáramos[...]tan activamente»(EE21).

El edificio se acondicionó de acuerdo a su población escolar, «[...]trabajamos en[...]la parte principal del edificio[...]se utilizó solamente la parte anterior, en la parte de arriba al fondo se ubicaron las oficinas adminis-

trativas y [...] (al) fondo del pasillo [...] una especie de biblioteca [...] el resto de la planta alta se utilizó inicialmente como aulas, después se convirtió en el laboratorio, uno de química, y uno de fisiología [...] de la entrada del cancel a la izquierda también se acondicionó para otra aula» (EE22). Se acondicionan los laboratorios, «creo que hasta como un año después, cuando llegaron el resto de los maestros [...] se acondicionaron los laboratorios [...]» (EE23). ¿Y la biblioteca? «Contamos con una biblioteca chica, no muy bien equipada, por lo menos, contábamos con una persona, que si requeríamos un libro, [...] en el primer año no teníamos biblioteca, en el segundo ya tuvimos [...]» (EE24). «[...] la escuela no tenía biblioteca, mucho menos hemeroteca, me trasladé con toda mi biblioteca y mi hemeroteca de medicina allá [...]». (Duval, 2002).

Estas vivencias contrastan con otra de las recomendaciones adoptadas por los asistentes –entre ellos el Dr. Carlos Campillo Sainz, quien era Subsecretario de Asistencia, de la Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA), participante por México– a la 1ª. Reunión sobre Principios Básicos para el Desarrollo de la Educación Médica en la América Latina y el Caribe, que para la «creación de una nueva institución formadora de médicos sólo deberá ser autorizada previa comprobación de que el proyecto se conforma a las políticas de recursos humanos para la salud vigentes y reúne las condiciones indispensables para un funcionamiento eficiente».

Los ejes curriculares, su implementación.

a) Las nuevas propuestas pedagógicas al interior del proceso enseñanza-aprendizaje

De acuerdo a los diseñadores del plan, la presencia de un médico general durante las 40 semanas efectivas de trabajo con el alumno, serviría de contrapeso a la influencia e impacto que pudiera ejercer la medicina de especialidad. En este sentido el *tutor* aparecía como la figura que tenía una participación directa con todas las actividades de enseñanza-aprendizaje, lo

que le permitía realizar una enseñanza personalizada, detectando las áreas deficientes.

Se concebía al *tutor* como un médico capaz del manejo amplio y adecuado de las áreas médicas, destacando su habilidad para relacionar y articular conceptos en su aplicación y compromiso para con el auto-aprendizaje. Adicionalmente, las actividades en aula permitían la presencia de docentes invitados a fin de ampliar y profundizar contenidos específicos, los que se combinaban con búsqueda bibliográfica, discusiones grupales, revisión de experiencias en clínica, y comunidad, y la presentación de sociodramas y prácticas equivalentes y análogas (García Colorado, 1993:68).

Para el A-36, el tutor fue concebido como un modelo de práctica de la medicina general, el cual coordinaba, parcial o totalmente, diversas actividades del plan de estudios: comunidad, clínica, aula, laboratorio. Se debía considerar al *módulo* como la estructura didáctica multidisciplinaria que permitiría integrar en cada actividad áulica las áreas de: Biología, Psicología, Sociología, Epidemiología, Patología y Clínica. Aunado a ello, la aplicación de una metodología activa que permitiría al alumno desarrollar actividades de práctica clínica en los servicios asignados, estudio individual en los materiales de auto-enseñanza, libros de texto y bibliografía complementaria, prácticas de laboratorio, sesiones clínicas, seminarios integradores, sesiones bibliográficas, entre otros.

Debe considerarse también que en ese momento, las propuestas médicas innovadoras atravesaban por un gran conflicto, el poder seleccionar al personal médico idóneo, debido a que el disponible en las instituciones del sector salud, en su mayoría había egresado de facultades de medicina con planes de estudio por asignaturas, y en ese momento la universidad no contaban con un programa institucional de formación de recursos humanos, que pudiera atender las necesidades del programa.

Las actividades en aula representan el núcleo central del A-36, era un sello de distinción respecto de los programas de medicina tradicionales. La nueva práctica docente médica, se volvía también, al igual que las actividades en comunidad, en una nueva actividad dentro del ejercicio docente universitario nayarita. Aún cuando las actividades académicas iniciaron en un ambiente marcado por las limitaciones, ello no fue un impedimento para su puesta en marcha. Situación que se combinaba con el ánimo del docente y el entusiasmo que empezaron a imprimir a cada uno de los estudiantes, *«Lo que se marcó desde un principio, es que esto no era lo tradicional, a lo que estábamos acostumbrados[...]teníamos conocimiento de cuál era el módulo que íbamos a llevar, cuáles eran los objetivos que íbamos a cumplir, qué actividades teníamos y se hacía una distribución por equipos[...]desde un inicio empezamos a trabajar por grupos, por equipos y se distribuían las actividades del módulo para la presentación y discusión de los diferentes temas[...] Pero generalmente así era, muy participativo, de parte de los alumnos no era la cuestión de vamos, nos sentamos y escuchamos[...]*»(EE25).

En las actividades en aula destacaba la presencia del tutor con una gama diversa de nuevas actividades; la asesoría intra-extramuros, participación en las actividades comunitarias, presencia en la evaluación parcial y final de las actividades, coordinación de las actividades en clínica, dar una mayor participación al alumno en la presentación y discusión de los diversos temas, lo que colocaba la relación del alumno-tutor en una igualdad, es decir, se hablaría de una mayor horizontalidad en la relación¹⁵. Este aspecto, tuvo una contribución importante en la creación del espíritu colectivo que fue incorporando al alumnado. Un ambiente de trabajo, de nuevas relaciones con el que se llegó a identificar a la EM y a sus estudiantes, que posteriormente retribuyó algunos aspectos importantes del perfil profesional que buscaba el

¹⁵ El tutor de primer nivel (1º. y 2º. años), durante 40 semanas y a tiempo completo; se encargaba de guiar, asesorar, orientar, supervisar, conducir y evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje. Conducía los aspectos teórico-prácticos del aula-laboratorio-comunidad. Supervisaba el adiestramiento que recibía el alumno en los espacios clínicos. (Proyecto de Readecuación curricular, 1988).

programa de estudios; modelar una actitud de crítica y lucha hacia la colectividad, *«En aula era realmente una actividad muy agradable[...]los tutores en general[...]nos daban mucha confianza, en cuanto a las asesorías. Nosotros hacíamos la revisión modular[...]realmente eran auténticas asesorías con el tutor, le decíamos –“tengo ésta duda, en este aspecto no lo entiendo”-, y de esa manera nos aclaraban bastantes dudas[...]»(EE26).*

**Se conforma un ambiente estudiantil inédito,
que nutrió el espíritu de las primeras generaciones**

La participación del alumnado en la creación de la EM y sus signos de combatividad y persistencia, encontraron en el ambiente áulico, un crisol que forjó y fortaleció, en la medida que la relación tutor-estudiante lo permitió una mayor apertura en la comunicación y el trato. Se fue conformando un ambiente escolar interno, que no se respiraba en ningún otro espacio universitario. Este ambiente escolar, se nutrió del trabajo individual y colectivo que desplegaron los tutores, tanto dentro como fuera del plantel. Las nuevas dinámicas de trabajo académico con el estudiante y los nuevos papeles de asignación de responsabilidad, pueden dar cuenta de ello, *«[...] llegábamos[...]a las seis de la mañana y me encontraba con algunos de los tutores, pero tutores que todavía seguían con ese espíritu. Me encontraba con algunos compañeros y empezábamos a compartir información[...]nuestras notas, teníamos la posibilidad hasta de apoyarnos en esto que era tan difícil, lo de laboratorios[...]»(EE27).*

Esta relación distinta entre docente y alumno, que se iba construyendo paulatinamente, tuvo una contribución importante en la conformación del espíritu colectivo del alumnado, esencial para la existencia misma de la escuela, *«[...]y una de las cosas que se vio, ¡que este plan funcionaba; porque había el gran interés de los alumnos, de cada vez preparar mejor [los] temas que se les dejaban[...]teníamos esa gran responsabilidad y así lo pensábamos[...]tratar de hacer mejor las cosas[...]el único recurso que teníamos*

en el aula no era más que el pizarrón, el maestro y la participación de los alumnos. No teníamos más apoyo»(EE28).

La construcción de este ambiente estudiantil, fue una plataforma importante, una protección, que ayudó de forma particular para que los estudiantes enfrentaran los nuevos retos. En esta construcción se advierte diáfamanamente, la importancia del trabajo docente, la convivencia y relación entre ellos, *«Fue muy rico el primer año, tuvimos severas complicaciones y recuerdo que en una ocasión estábamos “trabados” en genética y lo recuerdo por lo “duro” de la genética y dado que estaba la doctora Pura[...]gentil como era, se dispuso a darnos un curso extraordinario sobre genética y fue otra cosa. Fue despertar a la posibilidad de encontrar que no todo individuo conserva todo el conocimiento, o tiene habilidades para todo[...]En ese instante cuando llega Pura y rompe con esos esquemas, nos integramos, ya no como los de primero y segundo año,! Noj, como la escuela de medicina. Yo creo que fue el detonante para dar una cultura entre nosotros muy importante, fuera de egoísmos, fuera de tantas tonteras y dedicarnos más a ser los alumnos de la escuela de medicina[...]»(EE29).*

En síntesis, se conforma un ambiente con nuevas expresiones de convivencia, donde los diversos grupos comparten a distintos niveles la opinión de, *«[...]áquel grupo donde éramos más que compañeros, éramos íntimos, éramos prácticamente familiares. Porque nos veíamos; mañana, tarde y noche, compartiendo no secretos, sino sueños. Compartiendo[...]nuestros desueños, nuestros desvelos[...]»(EE30).*

b) La docencia, servicio e investigación

Este eje curricular distinguía al A-36 de los planes de estudio por asignatura, en varios aspectos: uno, el aplicar la metodología de la estructura diacrónica (el proceso de aprendizaje debe progresar de lo simple a lo complejo), con la sincrónica (mantener una relación estrecha entre la información teórica y la práctica), que lo convertía en área fundamental para

la formación de los estudiantes durante los cuatro años de la carrera. Particularmente cuando ésta se encaminaba a los niveles de atención primaria (es la atención médica primaria y de la población sana con riesgo de enfermedad); secundaria (atención a pacientes ambulatorios y hospitalización a nivel de especialidad); terciaria (atención a pacientes con padecimientos a nivel de subespecialidad).

Las diversas actividades correspondientes al primer nivel (primero y segundo años) tienen una relación con actividades de adiestramiento en el centro de salud, «...dos meses después de ingresar, el alumno inicia su práctica en el Centro de Salud, que dura los 2 años del primer nivel, en esta actividad el alumno cumple objetivos tanto en el área cognoscitiva, psicomotriz y afectiva. La carga es de 10 horas semanales y en forma rotatoria se distribuyen los servicios de la Unidad. Es importante señalar la participación de los alumnos en los programas de inmunización, detección de enfermedades transmisibles y las pláticas de educación para la salud» (UNAM, 1978:45), de esta forma el estudiante y su tutor forman una unidad docente-asistencial, participando en la consulta externa de los servicios de Medicina Interna, Gineco-Obstetricia, Pediatría, Planificación Familiar, Medicina Preventiva.

El programa original, estipulaba que los estudiantes desde los primeros años, tuvieran una participación directa en los espacios clínicos (2 o 3 veces por semana). Lo cual originaba que se estuviera en un contacto cotidiano, con los responsables en los centros hospitalarios, a fin de llevar los controles y seguimientos del estudiante, en cada uno de los servicios por los que rotaba. La limitante era que en el espacio clínico no se tenía una clara definición del perfil del docente clínico (García Colorado, 1993:69).

De acuerdo al plan de estudios, éste tipo de labores académicas marcaban abismales diferencias en el proceso de enseñanza de la medicina, respecto de los planes convencionales. En primer lugar, porque se considera-

ba como un gran acierto pedagógico que el alumno tuviera un acercamiento temprano y permanente con el espacio clínico. Segundo se tendían puentes de comunicación a fin de que los tutores en el aula y los médicos en las clínicas y hospitales, atendieran objetivos de enseñanza-aprendizaje comunes. Tercero, con ello se rompía el largo divorcio que habían edificado los planes de estudio convencionales, entre la teoría y la práctica, al considerar la diacronía¹⁶ como principio de actividad. En cuarto lugar, éste acercamiento del estudiante, le daría la oportunidad para conocer y reconocer la patología común que presentaba la población y a la vez las actividades cotidianas que realizan, tanto el médico general como el especialista en su ámbito de trabajo: su trato y comunicación con y hacia el paciente, expresadas en sus indicaciones, procedimientos de revisión-auscultación y en su presencia física.

Sin embargo la realidad nayarita, se mostró distinta

El acercamiento a los campos clínicos se dio de manera paulatina en sus servicios de Medicina Preventiva, Planificación Familiar, Trabajo Social, *“ya en el segundo semestre nos enviaron a prácticas al Centro de Salud “Juan Escutia”, estaban los cuatro grupos por equipos[...]que conociéramos cómo funcionaba el centro de salud y los diferentes departamentos: Estadística, Medicina Preventiva, en los consultorios[...]»(EE31).*

Sin embargo, al igual que ocurrió con la apertura del tercer año de la Escuela de Derecho, donde la barra de abogados de Nayarit, se entrevistaron con el entonces gobernador del estado Julián Gascón Mercado, para pedirle que no permitiera se realizara tal acto, *«[...]no voy a dar nombres, una vez me solicitaron una audiencia un grupo de prominentes abogados nayaritas, para suplicarme que no hiciera la universidad, porque no tenía caso estando Guadalajara tan cerca y mucho menos la Escuela de Derecho[...]»* (Gascón, 1998). La escuela de medicina revivió una experiencia similar, al

¹⁶ Se entiende por ello, al mantener una relación estrecha entre los conocimientos teóricos y la práctica.

enfrentar a los grupos de médicos de la región, que se opusieron tanto a su apertura, como a la presencia del estudiante en los espacios clínicos. Durante el año de 1975, las autoridades universitarias en voz del ingeniero Ricardo Vidal Manzo, el doctor David Trejo González como director de la escuela de medicina y tanto las autoridades del IMSS como del ISSSTE, firman los primeros convenios¹⁷ para apoyar las actividades de enseñanza en sus espacios hospitalarios de acuerdo a normas y criterios previamente establecidos.

El programa establecía la presencia del estudiante en los servicios de atención médica de primer nivel y en la comunidad, por lo que era necesario contar con las instalaciones de las instituciones del sector salud, de esta manera se establece un convenio con el ISSSTE y con el IMSS, destaca uno de sus principales propósitos «...*formar un médico general integral, capaz de ejercer una medicina científica, para aprovechar las tecnologías médicas modernas, a la vez de generar las actitudes necesarias para cumplir con su nuevo papel en la comunidad urbana marginal y en las comunidades rurales del país*», para que contribuya a que la EM, forme «...*médicos de comunidad, sobre la base de una integración plena de la teoría y la práctica a todos los niveles de enseñanza, que responda al objetivo básico de incorporar a la totalidad de la población al sistema nacional de salud, que coincida con el objetivo central del Plan Nacional*». (Convenios celebrados entre la UAN y el IMSS e ISSSTE, 1975).

Con estos convenios se inauguraban las relaciones entre la naciente EM y las instituciones del sector salud. El sello que distinguió a estas prácticas estuvo en el signo de rechazo hacia la presencia del alumno, por parte de los médicos.

17 Los convenios estipulaban, que la institución del sector salud brindaría las facilidades necesarias para el desarrollo de las actividades de enseñanza e investigación. La universidad otorgaría los nombramientos al personal médico que colabore en actividades de docencia, investigación y apoyo, de acuerdo a los reglamentos universitarios en vigor, además de observar el uso adecuado de las instalaciones en equipos, horarios y condiciones. La escuela acatará los reglamentos y disposiciones de trabajo de la institución.

Tal situación inició desde que las autoridades rectorales y la comisión de estudiantes, iniciaron las primeras acciones para la apertura de la escuela de medicina, «[...]la comunidad médica del estado, en general[...] creo un 80%, percibíamos que estaban en contra y sabíamos y conocíamos de comentarios en contra de la creación de la escuela. Pero hubo un grupo, que sí, desde un inicio[...]empezó a participar con nosotros, desde el curso propedéutico; el doctor Toscano, [...]Javier, David Trejo, López Díaz. Fueron de los primeritos[...]que se aventaban los viajecitos con nosotros y las desveladas[...]»(EE32).

Un hecho inédito en la enseñanza médica superior, el fenómeno del rechazo del alumno

Si las actividades en comunidad enfrentaban problemáticas diversas y se hacían cambios respecto al programa original, ante el número reducido de centros de salud, las actividades en los campos clínicos no ofrecían un panorama halagüeño, aquí durante los próximos siete años, serían los estudiantes quienes recibirían las muestras de rechazo, ante su presencia, “[...]porque los maestros de los campos clínicos, por actitudes políticas de extrema imbecilidad, que son las que privan en el medio ratonero que tenemos aquí, le declararon la guerra a la escuela y una buena porción, incluyendo a algunos que todavía están en la escuela e incluyendo a algunos que han sido directores[...]”(EE33).

El rechazo que sufrieron la mayoría de los estudiantes, quedó plasmada en las siguientes expresiones:

«- así que vienes tú, de la escuelita de medicina,»

«-¿qué andan haciendo allí, no sirve»,

«-mediquitos»,

«-doctorcitos, de la escuelita»,

«-¿van a ser médicos descalzos, verdad muchachos?»

“-¿a poco ustedes si son estudiantes de medicina?”

«-ese es el plan, que los hagan a ustedes enfermeros, así muy bien preparados, pero enfermeros.»

«-¿para qué te mandaron aquí?»

«-qué íbamos a ser médicos comunitarios y que solamente íbamos a recetar plantas [...]a curar con plantas, porque no íbamos a saber curar»

«-de un A-36, con eso no van a vivir jamás en la vida»

«-íbamos de estorbantes»

«-ustedes nunca van a ser competencia para nosotros»

«-si te quieres ir, yo te firmo»

«-si quieres te firmo y ya te puedes retirar.»

Esta actitud de rechazo para el alumno, hizo que la propuesta original del programa tuviera diversos cambios; el primero, era que se veía afectada la coordinación, con las actividades en aula, lo que se conocía como (sincronía¹⁸), un segundo punto, que incluso con la presencia de un programa académico de actividades, este no hubiera podido supervisarse, en tercer lugar, la presencia del tutor fue en un inicio esporádica, para terminar ausentándose definitivamente a mediados del segundo año de actividades.

De esta manera, la propuesta pedagógica en clínica empezó a resquebrajarse, mostrando la enseñanza diversas situaciones inéditas e inverosímiles, *«[...]cuando llegamos al Seguro (Social) a hacer prácticas, inmediatamente, fueron poquitos los que nos aceptaron. Empezamos a sentir ese ambiente hosco, incluso había compañeros que te decían: -“a mi me tocó suerte”-, otros compañeros decían, que eran completamente ignorados por los médicos y aparte sarcásticos, porque decían que no íbamos a ser médicos[...].»(EE34).*

18 Se entiende como estructura sincrónica, *«[...]al principio pedagógico de mantener la información teórica incorporada a la práctica, se debe contemplar el adiestramiento en servicio[...].»* (UNAM, 1988).

La relación docente-alumno y el seguimiento de los objetivos educacionales, no ayudaron a reconstruir ésta deteriorada relación. Llama mucho la atención, que la forma de rechazo, en el nivel de enseñanza médica, se haya circunscrito al papel de pasividad que por mucho tiempo mantuvieron los estudiantes, *«Con el doctor Chilo y [...]el doctor Rojo, lo que hacíamos era observar lo de la consulta, por un lado, ahí “estorbando” en los cubículos al médico; viendo como exploraba y posteriormente ya nos ponían[...]a hacer exploración[...]Poco a poco me enseñó a hacer[...]las historias clínicas, (el) [...]interrogatorio»(EE35).*

El área de consulta externa fue considerado desde un inicio el espacio idóneo para la enseñanza de la medicina, que el alumno requería, por eso, aunque no fue la única, si fue el sitio que dejó más grabado en el recuerdo colectivo del alumno, el trato y su relación con el médico general o especialista, *«[...]llegábamos a clínica y durante muchos años nos tenían sentaditos, [...]la mayoría de los médicos que teníamos en clínica, nos trataron peor que suela de zapato. Únicamente les servíamos para hacer las recetas y las notas. Porque tenían una letra pésima y nosotros empezamos a adquirir habilidades para hacer notas clínicas muy rápidas y muy completas[...]*»(EE36).

Una siguiente área clínica de capital importancia, lo constituyó el quirófano, en éste el rechazo tuvo una expresión distinta, *«Recuerdo[...] cuando nos decían “los pollitos”, porque teníamos que ir a quirófano de amarillo. Muy señalados, extremadamente señalados, ninguneados, sobajados[...] recuerdo bien, nos tenían pegados a la pared y desde la pared querían que nosotros estuviéramos aprendiendo»(EE37).*

Esta actitud hostil que cotidianamente enfrentó el estudiante de las dos primeras generaciones, provocó una reacción que hizo resurgir el sentimiento de unidad y solidaridad entre ellos. Empezó una manifestación colectiva de enfrentar éste contexto adverso, como una respuesta natural de un estudiante que ha convivido y ha luchado antes y después del nacimiento

de la EM. No puede dejar de mencionarse, que en este inmenso desierto de desatenciones y hostilidades, los estudiantes encontraron, la disposición, el apoyo y la buena voluntad de algunos médicos, «[...]el doctor Herrera, creo que desde el curso propedéutico nos dio clases, fue de los más “antigüitos”, que trabajaron con nosotros y fue también de las gentes que nos apoyaba[...] Con el radiólogo Plata, que incluso nos dejaba “meter mano” y nos explicaba todo[...]»(EE38).

En Tepic los estudiantes son vistos como rivales en la actividad profesional de los médicos

El inicio de las actividades de la EM, enfrentó a la casi totalidad del cuerpo médico, particularmente los empleados en las instituciones del sector salud. La presencia de una nueva institución educativa universitaria, motivaba a una serie de cambios y transformaciones futuras del mercado laboral de la región.

Para esos momentos los profesionales médicos eran egresados de las facultades de medicina de la UdeG (Universidad de Guadalajara), UAG (Universidad Autónoma de Guadalajara) y la UNAM. Estos primeros médicos empezaron a formar su clientela tanto de la capital Tepic, como del interior del estado, por su calidad profesional, precio de la consulta, trato personal-profesional, etc. Esta situación de presencia y monopolio del mercado se prolongó por varios años, lo que fue creando el concepto de «médico de familia», profesional que había venido atendiendo a varias generaciones. Situación que fue creando a la vez de un prestigio profesional, la acumulación de un determinado capital y la conformación de grupos profesionales de médicos que controlaban determinada área y población.

Ante la presencia de nuevos profesionales de la salud, éste panorama se vio amenazado. Por lo que las muestras de desatención a los estudiantes en su preparación clínica, fueron muestra de un inminente res-

quebrajamiento de esta presencia, «*Después lo comprendí, ellos eran los dominadores del ámbito médico. No tenían competencia y nosotros éramos la competencia[...]*»(EE62).

c) Trabajo de comunidad

Para el A-36 las actividades de comunidad representaban una de sus áreas fundamentales, a la vez, que una de sus características principales, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la medicina. En cierto sentido era uno de sus sellos distintivos respecto de planes de estudio tradicionales. De acuerdo al programa, dos propósitos se buscaban; primero que el alumno conociera y entrara en contacto con la realidad médico-social a fin de lograr médicos muy familiarizados con los aspectos preventivos y curativos respecto de los problemas de salud más frecuentes; y segundo que el alumno aprendiera a trabajar dentro de un equipo de salud junto y con la participación de su comunidad (Vega, 1990:120).

Durante el primer año, el alumno desarrolla el diagnóstico de la comunidad a su cargo y efectúa el seguimiento de familias, en el segundo año; realiza diversos subprogramas: Detección de Defectos Posturales, Salud Bucal dentro del programa de Higiene Escolar en una escuela primaria e investigaciones en Salud Pública. Las actividades de ésta naturaleza, permitían al estudiante un contacto inicial con las problemáticas de salud-enfermedad, cotidianas de la comunidad. El programa ponía al alcance del estudiante, el contrastar una explicación biologicista de la enfermedad, frente a una explicación más amplia respecto de las causas y orígenes de los padecimientos más frecuentes.

Por una exigencia misma del programa, las áreas seleccionadas eran colonias de la periferia que carecían de los servicios públicos indispensables (alumbrado, pavimentación, drenaje, agua potable), sus habitantes se distinguían por ser obreros de la industria, empleados domésticos, trabaja-

dores temporales, es decir una parte de la población económicamente más vulnerable. Ante ésta realidad, el estudiante estaba en contacto con circunstancias sociales, muchas veces ajenas a su vivir cotidiano, que le daba la oportunidad de contrastar opiniones y puntos de vista, tanto de las posibles causas de morbi-mortalidad, como de las soluciones idóneas y posibles, de acuerdo a las circunstancias y recursos de la comunidad.

Las actividades comunitarias –se contemplaba– apoyaban la estructura diacrónica y sincrónica del programa; respecto de la primera, representaban desde el primer año, los cimientos y el primer eslabón¹⁹ que tenía el alumno a cubrir, para acercarse de manera paulatina dentro del espacio clínico, a la consulta de la medicina de especialidad. En el segundo año, las actividades se encaminaban al área de Higiene Escolar, donde el alumno tenía una participación importante en una escuela primaria. Respecto de la estructura sincrónica, se consideraba que los espacios donde se desarrollaban las actividades comunitarias, eran propicios para establecer acercamientos entre las temáticas teóricas y prácticas.

El trabajo en comunidad, representaba un espacio educativo idóneo en el cual se podrían desarrollar funciones de promoción de la salud, reconocimiento de factores de riesgo, a nivel individual, familiar y comunitario, «[...]se buscaba transformar la visión dominante de enfoque curativo, por una postura anticipatoria que reconoce que la enfermedad es generada por condiciones de tipo social, económico, psicológico y biológico que al ser detectadas antes de que aparezca la enfermedad, reduce los daños físico y psíquico, el sufrimiento y los costos derivados de la atención médica», a la vez «[...]a través del contacto con este tipo de población, el alumno puede aprender las medidas preventivas que formarán parte de su capacidad como médico general» (Álvarez, citado por García, 1993:67, UNAM, 1978).

19 Dentro de esta cadena, podemos ubicar a la comunidad como el eslabón inicial, seguido por la consulta en el centro de salud, la consulta en la unidad de medicina familiar y la consulta de las especialidades médicas.

Con las actividades en comunidad de la EM, se inauguran dentro de la universidad nayarita, un tipo de actividades curriculares, que anteriormente no habían tenido espacio, ni se les había dado gran importancia. Las Escuelas de Agricultura, Ingeniería Pesquera, Medicina Veterinaria, Economía y Medicina, de manera paulatina empezaron a destinar espacios importantes en sus programas académicos, que se tradujeron en un número considerable de horas teórico-prácticas, lo que de alguna manera revolucionaba no solamente el quehacer del docente y del estudiante, sino penetraba a los aspectos filosóficos, sociales, políticos, educativos y de perfil profesional de los egresados.

Las actividades en comunidad.

Una experiencia educativa política inédita en la universidad

Las actividades comunitarias inician en el año de 1975, con la selección de las colonias: Morelos, Heriberto Casas, El Rodeo, Moctezuma, y algunos de los ejidos dedicados a la producción de caña de azúcar, circundantes a la capital. En estos lugares, se organizaron diversas acciones a cargo de los tutores y estudiantes; levantamiento censal por manzanas, encuesta de necesidades, estudio socioeconómico, identificación de los líderes naturales, *«Fue primero un recorrer de Tepic, de todos los alumnos de la escuela, incluso de los tutores para “semblantear”[...] como estaban las condiciones de las colonias y entonces hicimos una lista de prioridades con la colonia fulana, zutana[...] nos enfocamos hacia las colonias populares[...]»* (EE39).

Estas actividades resultaron ser pioneras y para los miembros de la primera generación, la experiencia resultó ser altamente significativa. Por primera vez la EM se hacía presente ante los grupos más vulnerables, estudiando y conociendo su realidad médico-social, *«recuerdo cuando nos llevaron[...] a un campo cañero y nos ponen a cortar, caña un choque ¡por Dios!, un choque ¿como el médico de batita blanca y zapatito blanco se va*

a tiznar, para entender la realidad del cañero?. Fue impresionante, fue un choque[...]más sin embargo, con unos resultados fabulosos para muchos de nosotros, fue el cambio, el poder penetrar a la comunidad y empezar a discursar con la gente, con las mamás, con los papás, con los niños en su casa y ver la realidad de donde se genera la enfermedad[...]me impactó[...]porque salíamos a campo y lo disfrutábamos, ¡por dios¡[...]nunca dejamos de asistir a campo, nunca hubo una inasistencia[...]»(EE40).

El conflicto universitario destruye el proyecto de Nueva Universidad

La segunda parte de la década del sesenta para la mayoría de las instituciones de educación superior de nuestro país, representó la travesía de un largo período de crisis política, académica y financiera, que atentó incluso contra su existencia misma. Fue una etapa donde abundaron las demandas salariales, la destitución de rectores, directores y profesores, así como en algunos casos su reincorporación, las firmas de contratos colectivos, el reconocimiento a sindicatos independientes, pagos de salarios atrasados, aumentos de becas y mejores condiciones para estudiar, revisiones de planes de estudios, problemas estudiantiles, apoyos a docentes y estudiantes de otras instituciones, destrucción del patrimonio universitario, el asesinato de líderes estudiantiles, el encarcelamiento de profesores y estudiantes, así como la presencia de grupos de porros en el campus universitario y su involucramiento en actos delictivos y de grupos policíacos.

Los avisos de una real confrontación con el gobierno del estado, iniciaron desde la campaña realizada por el coronel Rogelio Flores Curiel, candidato del PRI, quien viene antecedido de un desprestigio político, por su participación en los acontecimientos del jueves 10 de junio de 1971 (jueves de corpus), en la ciudad de México, siendo jefe de la policía. Al tomar el cargo, la lucha contra la universidad fue más frontal, *«Cuando Flores Curiel fue candidato, me llamó, para que le hiciera un plan para desaparecer la uni-*

versidad, yo le decía:[...]Rogelio, cómo es posible que ya como gobernador no defiendas lo que significa la Universidad de Nayarit, si tú la quitas vas a desquiciar el patrimonio de cuando menos diez mil familias, vas a propiciar que todos los jóvenes se vayan del estado, la huida de cerebros; la universidad nunca se ha metido en cuestiones electorales, vas a quitar un centro de estudios a donde viene gente de varias partes a dar conferencias.

-¡me importa poco; A mí me la quitas y si no dime cuándo sales.

-Un día antes de que tú entres.

-Y así fue, tuve que dejar.

[...]inmediatamente reuní a todos mis colaboradores, directores y les informé de la situación diciéndoles que:

-La única manera en que no puede desaparecer la universidad es haciéndola autónoma.

Me fui con Gómez Reyes (gobernador), le informé lo que el coronel quería, afortunadamente Gómez Reyes me mereció todo mi cariño, porque nunca, nunca me dio una consigna, nunca me dio una orden, nunca me comento, él me decía:

«-tú eres mi rector y la política universitaria tú la llevas, yo no me meto en eso, yo confío en ti-.

-“Acá en la universidad, se está gestando la autonomía, usted ya va a salir, -vamos lográndola”-

-¡Adelante!, pero eso tienes que presentarlo ante el Congreso del Estado.

Fui al Congreso porque muchos diputados se oponían, la aprobaron [...] fueron logros de mi administración» (Vidal, 1998).

Cuando toma posesión Rogelio Flores Curiel como gobernador del estado (1975-1981), la universidad ya había logrado su autonomía, conquista de la comunidad universitaria, « [...] *Los estudiantes y el personal académico de las escuelas superiores de la universidad participamos en el movimiento de autonomía y la obtuvimos [...]»* (Ulloa, 1982).

Lograda la aprobación por el Congreso del Estado, se le da también la facultad de darse el estatuto²⁰ que debía regirla, primer documento en su tipo dentro de las instituciones de educación superior, el cual significaba que la universidad se daba a sí, «*la facultad para la renovación de sus estructuras académicas y administrativas en función de sus objetivos académicos. Sí se requería otra estructura y se requería de la autonomía; con la autonomía la facultad de darse un estatuto y formularse un proyecto que fue discutido al que concurrieron y contribuyeron las diferentes escuelas con sus aportaciones, y finalmente se llevó al ámbito del Consejo Universitario para su aprobación»* (Ulloa, 1982).

Con ello la universidad entra en un largo proceso de transformación académica y administrativa, que en gran medida se debe a la presencia del Instituto de Investigaciones Económicas²¹, el cual ayudaría a la universidad en las labores de planeación y evaluación académicas. Estas acciones se sistematizarían; al apoyar el desarrollo académico de las diversas escuelas, la formación de investigadores y ayuda a formular el fideicomiso de las Unidades de Producción²².

20 El Estatuto Jurídico, entra en vigor el 25 de enero de 1976, y sustituye a la Ley Orgánica. En su momento considerada una de las leyes universitarias más avanzadas. Mediante ella, la universidad puede atribuirse el derecho de autolegislar en materia de educación superior, por un consejo paritario de alumnos, maestros y trabajadores, su carácter democrático se manifiesta en la amplia participación para la designación de las autoridades, mediante elección directa y éstas sólo tienen carácter ejecutivo de las decisiones tomadas por el CGU.

21 Creado de un financiamiento tripartito UAN-CONACYT-Coordinación de Educación Superior SEP.

22 El proyecto de las Unidades de Producción se presentó en la reunión de la ANUIES, celebrada en la ciudad de Veracruz, resultando ser uno de los proyectos aprobados. Le fue otorgado un fideicomiso de tres millones de pesos.

El 16 de enero de 1977 en la torre de rectoría, se realizó un simposium donde se anunciaron reformas académicas y creación de nuevos planes de estudio, bajo el propósito de desarrollar una enseñanza integral, para formar un universitario «interdisciplinario o multifacético». Se anunció la puesta en marcha del Plan Modular de la Escuela de Medicina Veterinaria, el Plan Experimental de Estudios para la Escuela de Economía, la Preparatoria Abierta, el A-36 para la Escuela de Medicina Humana «*se pretende llevar al estudiante a aplicar una medicina comunitaria y formar en el educando una ideología de servicio social, para lo cual se estudiarán también las ciencias sociales[...]»*, el Plan de Estudios de la Escuela de Agricultura, el Instituto de Ingeniería y las Unidades de producción «*como medida fundamental para ligar el aspecto académico con el práctico, se habló de esfuerzos por crear tecnología intermedia, bajo una ideología nacionalista, con el fin de dar pasos serios hacia la eliminación de esa vieja universidad, que aún no puede borrar la formación de profesionistas con sentido elitista, de servicio y de defensa del sistema capitalista*». De igual forma se habló sobre el aspecto de capacitación a los maestros universitarios, quienes en buena parte no cuentan con estudios a nivel de licenciatura; por ejemplo, los que hasta el momento se encuentran en el sistema de preparatorias; el 50% cuenta con estudios normalistas y solamente un 10% posee la licenciatura (*El Diario del Pacífico, 15 enero 1977*).

Éste proceso de innovaciones académicas y administrativas universitarias, observó una dinámica circular, donde se reorientan el proceso de enseñanza-aprendizaje, dando un viraje hacia un modelo; docencia-investigación-producción, propugnar por el establecimiento de una tecnología propia, allegarse recursos económicos para los centros, impulsar y readecuar carreras, contenidos curriculares, de acuerdo a las necesidades regionales y comunitarias.

El proceso inicia en las diversas escuelas, cuenta con la participación de los diversos institutos de investigación, complementada con las

actividades en las unidades de producción y la capacitación de los trabajadores «se tienen funcionando en la actualidad; la granja avícola de Compostela, coordinada eficientemente por la Escuela de Medicina Veterinaria y Zootecnia; los barcos-escuela, la almadraba[...]para la captura de pesca de distintas variedades, la fábrica de harina de pescado y la unidad móvil-refrigerante para la venta de pescado al público[...]dentro de diez días[...]iniciará sus actividades la curtiduría de pieles (tendería mecanizada), dependiente de la Escuela Superior de Ingeniería Química Industrial[...]donde se procesarán diariamente más de cien pieles[...]en el mes de septiembre funcionará en Jala, la Casa de las Artesanías, con sus cinco áreas de producción: Madera, Hierro Forjado, Cerámica, Piel e Hilados y Tejidos. Se aprovecharán, en esta Unidad de Producción, las experiencias de los artesanos de esa región y se convocará para que se integren a la misma[...]los estudiantes universitarios que tengan cualidades en algún área artesanal» (El Diario del Pacífico, 31 julio 1976.)

Por estas acciones, la UAN puede recibir subsidios extraordinarios a nivel federal, «[...]en una reunión salimos cargados de pesos...se le explicó con mucha vehemencia al señor presidente Echeverría de que la universidad estaba a punto de morir. Se le presentó la panorámica de la universidad y se le expusieron las necesidades, nos dio un subsidio especial para pagar el pasivo, cinco millones de pesos; un subsidio especial de veintidós millones de pesos y para las Unidades de Producción en diciembre veinte millones más, para el Instituto de Investigaciones Jurídicas un subsidio especial mensual de \$250,000; siguió el Instituto de Pesquera, un cuarto de millón de pesos[...]» (Hernández de la Torre, 1998).

Además la universidad está en posibilidades de establecer una diversidad de convenios interinstitucionales; con la UNAM se firman dos convenios para la descentralización académica, por su parte, la ANUIES y el CONACYT concedieron becas a estudiantes para estudiar en Australia,

Argentina, Brasil y Japón. A la vez de recibir el reconocimiento de diversas instituciones, «[...] fuimos invitados a México a una reunión Interamericana de Rectores de la América Latina, porque el presidente de la ANUIES era el licenciado Rangel Guerra, la UNAM fue el anfitrión, el IPN, UNL, [...] se discutieron bastantes temas relaciones con la universidad, entre ellos la autonomía y se puso como ejemplo la lograda por la Universidad de Nayarit. Había rectores de Argentina, Uruguay, Brasil, Chile, Venezuela, Perú, Cuba [...] un destacado investigador [...] al final hizo una pregunta a todo el presidium [...] se adelantó el licenciado Rangel Guerra.

-[...] lo importante es la Universidad del año 2000, y esa universidad del año 2000 es la de Nayarit, que está vinculando el aprendizaje con la producción y el trabajo a través de sus Unidades de Producción.

El doctor Salomé se quedó sumamente entusiasmado y nos buscó [...] se llevó un documento [...] para difundirlo en la América del Sur. Las Unidades de Producción le dieron proyección a la universidad, tuvimos visitas de funcionarios de alto nivel [...] el director del CONACYT, el rector de la Universidad Autónoma Metropolitana [...]» (Hernández de la Torre, 1998).

Estas acciones fueron meritorias para que la universidad recibiera un nombramiento pocas veces visto, «[...] la UNESCO nombró a la Universidad de Nayarit, la "Universidad del año 2000", para que todas las universidades de América Latina fueran las que adoptaran ese proyecto; en la ANUIES está ese documento que para la universidad es histórico y debe recuperar» (Vidal, 1998).

Al segundo año del gobierno del coronel Rogelio Flores Curiel, llegó para la institución nayarita el turno de atropellos, robos, desalojos, agresiones, destrucción física y académica –como dice Gómez, 1977–, como el vivido por las universidades de Zacatecas, Guerrero, Puebla, Oaxaca, Guanajuato. Éste período aparte del saqueo material del cual fue víctima, la ma-

yor agresión que pudo haber sufrido, se reflejó en el ataque frontal a sus programas académicos y proyectos de investigación. Una muestra de esto, –y que marca el inicio de la confrontación– fue el ataque perpetrado, contra las instalaciones del Instituto de Investigaciones Económicas, ubicado en la población de Xalisco, la madrugada del 17 de marzo de 1977 (Periódico *El Diario del Pacífico*, 18 de marzo de 1977) cuando sus instalaciones fueron atacadas por grupos de porros del «Movimiento Organizado Democrático Universitario» (MODU) y de la «Unidad Liberal Benito Juárez», quienes a punta de zapapicos y disparos de arma de fuego a sus cerraduras, destruyeron parte de sus instalaciones y varios de sus enseres: máquinas de escribir, sillas, escritorios, fueron saqueados y llevados a la sala de maestros y baños de la escuela preparatoria número 1, *«La madrugada fueron sacados los archivos con las investigaciones, los expedientes de los alumnos, de los planes experimentales, así como maquinaria de impresión, archivos, libros e inclusive un mapa con fotografía aérea de Nayarit que servía de base para un estudio de tenencia de la tierra[...]se agregó una curiosa ceremonia: pilas de libros fueron balaceados. Los temas de Sociología y la Economía recibieron una rociada de plomo. También –por supuesto- los de la Ciencia Política»* (Gómez, 1977).

Con estos actos vandálicos, se interrumpen las actividades académicas y de investigación universitarias. El proyecto de Nueva Universidad, que asentaba una gran parte de sus actividades en el programa de las Unidades de Producción, se ve seriamente agredido y en cuestión de semanas se destruye. Se nombra una Junta Provisional de Gobierno, quienes en una asamblea, por votación unánime logran su designación y con el respaldo de la SEP, destituyen al entonces rector Rubén Hernández de la Torre, a los vicerrectores, el secretario general, el abogado y otros funcionarios universitarios.

Este hecho tiene sus consecuencias hacia las actividades normales que tenían las facultades y escuelas, por ejemplo, en la Facultad de

Ciencias de la Educación, se recibe un oficio en el cual se señala que deben suspenderse todas las actividades en el plantel (académicas, técnicas y administrativas), debido a que no se ha *«encontrado el acta del H. Consejo General Universitario, sobre la aprobación del proyecto de funcionamiento de esa Facultad de Ciencias de la Educación y en virtud de la reestructuración de la universidad[...]»*, (Periódico, *El Diario del Pacífico*, 17 de junio de 1977) en sus unidades de producción y su patrimonio en equipo, infraestructura, material bibliográfico y transportes.

Ante éste hecho, una gran cantidad de profesores tanto nacionales como extranjeros que participaban de convenios interinstitucionales, en diversos proyectos universitarios dentro de los institutos de investigación, unidades de producción y realizando docencia en distintas escuelas, son despedidos, cuando no agredidos. De esta manera aquel programa académico que en su tiempo permitió que la UAN fuera considerada, la universidad del año 2000, termina en el mes de julio de 1977. Después la universidad entra en un largo año de huelga.

El conflicto universitario hace crisis en la escuela de medicina

El mes de junio de 1977 marca el fin de la primera etapa del proyecto de la escuela de medicina, las autoridades (triumvirato) recién nombradas por el Consejo General Universitario, toman diversas decisiones; entre ellas la desaparición de la Facultad de Ciencias de la Educación, del Instituto de Ingeniería y de Investigaciones Económicas. En el caso de los docentes, bajo el argumento de la tendencia comunista, y como una muestra de liberar a la institución de estas tendencias políticas, se empezaron a retener los sueldos y se intensificaron las presiones para despedir a muchos profesores, *«Si, fue cuando la gran migración de aquellos docentes que iban de todas partes del país, del estado incluso y del extranjero [...]»(EE41)*.

Una de las escuelas más afectadas fue la de medicina, porque experimenta la renuncia de la mayoría de sus tutores. Acto con el que se ven interrumpidas drásticamente sus actividades académicas «[...]cuando la doctora Pura quería renunciar y...ya se estaba sintiendo la presión[...]le comenzaron a llegar anónimos[...]a decir que se pusiera en paz, que organizara bien a sus grupos, a sus alumnos que no los mal informara[...]»(EE42).

Se inician cambios sustanciales al programa de la escuela de medicina

Para la EM el conflicto universitario tiene una repercusión fundamental hacia la estructura original de su programa de estudios, algunos de los cambios que se originan son por ejemplo; que los tutores originales son presionados a renunciar, dándose una renuncia masiva, hay una baja sensible en el ritmo normal de las actividades académicas; aún con instalaciones tomadas, las labores continúan en otros espacios, que son temporalmente prestados, las actividades en clínica siguen con su programación habitual, sin embargo el conflicto universitario llega a afectar el año lectivo, «*Se viene el conflicto con los tutores, se viene el conflicto en la universidad[...]cuando estábamos en tercer año[...]»*(EE43).

De esta manera, se ven afectadas las actividades en aula, en comunidad, las prácticas de laboratorios, y de una manera importante el ambiente escolar vivido por estudiantes y docentes antes del período de crisis. El conflicto universitario, para el programa académico de la escuela de medicina, es el parteaguas de un proyecto académico en construcción durante un año y medio y los cambios que empieza a sufrir a partir del reinicio de las actividades escolares.

Todas las escuelas de la universidad sufrieron en distinto grado y severidad las consecuencias del conflicto universitario, dentro de las más afectadas puede ubicarse la EM, «*Teníamos mucha confusión, desasosiego,*

estábamos intranquilos, sabíamos de los ambientes universitarios, aquella “jodida” huelga que nos vino a trastocar[...] Muchos de nuestros valiosos compañeros se tuvieron que retirar y emigran a otras universidades, porque aquí era un “mazacote”. Momentos de pena, de dolor, agresiones a la escuela de medicina, robos [...]»(EE44).

El reinicio de las actividades universitarias, representó un cambio drástico en la forma en que venía desarrollando sus labores. Inicia con una nueva dirección y subdirectores, se hace necesario cubrir las vacantes que dejaron los primeros tutores, se entra en un largo proceso de discusión para oficializar o no las actividades que se desarrollaron durante el período de huelga, se inician nuevas contrataciones de maestros que requerirán los estudiantes de tercer año, entre otras cuestiones.

Los cambios empiezan a percibirse en distintos órdenes, queremos rescatar lo que sucedió en algunas áreas que nos parecen importantes; ¿cuáles fueron los cambios que los estudiantes percibieron del ambiente estudiantil?, ¿qué ocurrió con las actividades en comunidad?, ¿dentro del aula cuales fueron las novedades; en las actividades, horarios, relación docente-alumno?, ¿cómo continuaron las actividades en el área clínica?, ¿la filosofía del programa cómo se reorientó?, «[...]por familiares que han estado en la escuela de medicina, yo creo que definitivamente no sólo se perdió la filosofía del plan A-36, se perdieron muchas cosas, por ejemplo la visión del médico en cuanto a la problemática de su entorno en el aspecto de salud pública y en el aspecto de la situación económica de las clases más marginadas que tenemos y tal parece que eso ya no existe»(EE45).

Se presentan cambios en las actividades en comunidad

Una de las áreas del programa donde se observaron más los cambios, fueron las actividades en comunidad. La primera acción de las autoridades fue, la reorganización del Departamento de Medicina Preventiva

y Social, cuyos integrantes eran los responsables de la elaboración de los programas, coordinación de las actividades extramuros de los estudiantes, su evaluación y promoción. Las actividades organizadas por el departamento han tenido diversos escenarios; en un inicio se asistió a la recién creada colonia «2 de agosto», donde los estudiantes empezaron con la aplicación de encuestas para la elaboración de un diagnóstico de salud comunitario y emprender actividades de Educación para la Salud. Las actividades del departamento se programaron semanalmente, se dedicaban dos horas de un día en aula para la revisión bibliográfica y cinco horas de otro día se dedicaban para las salidas de campo. Era obligatorio que el tutor de aula saliera junto a su grupo, así como integrantes del departamento de medicina preventiva y social. Para su promoción el alumno debería de cubrir asistencias, entrega de reportes, la entrega de su trabajo de investigación, entre otras.

Con este tipo de actividades los programas elaborados por el departamento continuaron, se tomaron de base las guías que en su tiempo emitió el Programa A-36 para las actividades comunitarias. Al paso del tiempo los programas comenzaron a ser modificados, los estudiantes de primer año salían a las colonias populares y en el segundo año se dedicaron a la investigación de un tema en salud pública. La presencia del tutor de grupo empezó a mostrarse irregular y sólo se advertía el personal del departamento de medicina preventiva y social.

Uno de los cambios importantes, se registró cuando los estudiantes durante su segundo año, desarrollaron el Programa de Higiene Escolar, que consistía en la presencia semanal del alumno de medicina en una de las escuelas primarias de la capital, el programa comprendía cuatro subprogramas medico-preventivos: defectos posturales, salud bucal, agudeza visual y educación para la salud. Eminentemente preventivo, durante su estancia de un año, a un equipo de cuatro o cinco integrantes correspondía el desarrollar los subprogramas en el grupo escolar asignado, así como apoyar la unidad

de educación para la salud que se encuentra dentro del libro de texto. Estas salidas continuaron por espacio de cinco años. Lo que el programa original cuestionaba de los planes por asignaturas: la separación teoría-práctica, la enseñanza médica desvinculada de los grandes problemas nacionales en salud, lo que se trataba de erradicar del pasado, hoy lo padece a su interior, «[...]si, dejamos de ser el factor de cambio en las comunidades porque éramos fuertes[...]con mucha influencia médico-social en la comunidad, y nos tuvieron miedo y nos pusieron en paz[...] viene una crisis a la escuela de retroceso, porque de ser una escuela de vanguardia social[...]nos comenzamos a hacer una escuela como muy apática[...]Llega influencia de otros maestros de la Autónoma de Guadalajara, que fueron como veneno en la escuela»(EE46).

Se inician los acuerdos para la incorporación del quinto año al plan de estudios

El A-36 en su propuesta original, planteaba que el quinto año (internado rotatorio de pregrado), no debía ser tomado en cuenta, debido a que el estudiante tenía una temprana asistencia al espacio clínico y durante sus cuatro años de formación en pregrado. Sin embargo en el caso de la EM, los espacios clínicos disponibles para atender las necesidades de enseñanza de los estudiantes, por parte de las instituciones del sector salud, ha sido uno de los problemas permanentes que no ha tenido una solución satisfactoria.

Una de las primeras acciones que tomó la nueva administración, al término del conflicto universitario, en la persona del doctor Raymundo Solís Acosta, fue la formalización y normalización de los acuerdos Inter-institucionales, para la apertura de los espacios clínicos de manera permanente, cambio que se dio después de salvar diversos obstáculos; primero el convencimiento a la población estudiantil de que era necesario incorporar un año más de estudios y no cuatro como originalmente se había planteado, y lo que ello implicaba para la economía familiar. El segundo era también el con-

vencimiento de las autoridades rectorales ante la propuesta, como un cambio necesario y el cual implicaba un gasto extra –no contemplado– para las finanzas de la escuela y la propia rectoría. «[...]y mi pensamiento era, que la escuela de medicina ameritaba que se ampliara un año de internado rotatorio de pregrado[...]todo mundo se oponía, desde los alumnos, no querían, para ellos era perder un año más y para mí era básico, no era perdido, era integrar el conocimiento. Entonces el segundo enemigo al que había que convencer era a rectoría, porque representaba una carga económica para las finanzas de la escuela y de la universidad [...]» (Solís, 2002).

Un tercer grupo lo conformaban las autoridades del sector salud, aquí las opiniones se dividieron, hubo quienes desde el primer momento apoyaron, «[...]les interesaba que los estudiantes de la escuela hicieran su práctica en los campos clínicos, entonces era un acuerdo en beneficio de todos[...]uno de ellos fue Salubridad, el doctor Antonio González Guevara, de los que no esperaba el doctor Chávez Ruiz, era director del Hospital T1 y luego también el cuerpo de gobierno de la clínica del ISSSTE[...]en forma voluntaria y con mucha decisión me apoyaron[...]yo quería darle formalidad a las pasantías de los estudiantes desde el primer nivel, que tenían que ir al Centro de Salud Juan Escutia y a los otros que se repartían en las otras instituciones» (Solís, 1992).

Cabe mencionar que en la ciudad de México, el A-36 desarrollado por la UNAM, tenían 14 clínicas-hospital a su alcance para el envío de los estudiantes a sus prácticas; en cambio en Tepic se contaba con una por parte del IMSS, institución que fue de las más «reacias» en aceptar a los estudiantes. Para poder acceder a sus campos clínicos, fue necesaria la participación de la presidencia de la república, «[...]el oficio llegó con el secretario particular del presidente[...]es el único detalle que yo le agradezco a José López Portillo[...]vio de lo que se trataba, el expediente de la Escuela de Medicina Humana de la UAN[...]y luego le informó al presidente[...]ya con

esa información había tomado su decisión y dijo “-dígame al licenciado Arsenio Farell Cubillas - que era director general del Seguro Social-, que la siguiente vez que venga a acuerdo, se traiga el expediente de la Escuela de Medicina de Nayarit, porque vamos a trabajar sobre ello» (Solís, 2002.

El programa A-36 continuó funcionando por aproximadamente 23 años. A finales de la década de los noventa, y en un ambiente nacional e internacional de grandes cambios, en los órdenes de nuestra vida política, científica, tecnológica, cultural, artística, económica, y un incremento en las políticas de evaluación y acreditación institucional e intrainstitucional para con las (IES); inician los trabajos preparatorios de la Reforma Universitaria. Los cuales se desarrollan durante los años 2000 y 2001 en foros, mesas de análisis, seminarios y talleres de planeación estratégica, donde participan la comunidad universitaria y representantes de la sociedad civil. Dieron como resultado, propuestas de transformación dirigidas a la revisión y actualización del marco normativo, la modernización de la gestión y administración, así como la propuesta de un nuevo modelo académico y sus correspondientes órganos de gestión, entre otras. En este contexto, el A-36, llega a su fin y en su lugar aparece el nuevo programa por Competencias Profesionales Integradas.

Bibliografía

- Abreu Hernández Luis Felipe, *et al.* (1995). *Programa de Calidad de la Educación Médica. Sistema Nacional de Acreditación*, Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina, A. C. México.
- ANUIES *Matricula y personal docente de la carrera de medicina en México 1984.*
- Atkinson Robert (1998) «*The life story interview*». *Qualitative Research Methods*, vol. 44, Sage Publications. EE: UU.
- Barba Casillas Bonifacio (Coordinador) 2000 *Origen y desarrollo de la Universidad Autónoma de Aguascalientes 1973-1998*, Universidad

Autónoma de Aguascalientes.

- Díaz Barriga Angel (1995). *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones*. México. CESU-Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Fernández Pérez Jorge A. (1996) «Las carreras de medicina en México» *Revista Perfiles Educativos*, No. 73.
- García Colorado Carmen y Sara Morales López (1993) «Experiencia innovadora en el campo de la formación del médico: El Plan A-36». *Perfiles Educativos*. CISE-UNAM, Año 1993, no. 59.
- García Ferrarndo Manuel (1986) «La encuesta» en *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Ed. Alianza. Madrid.
- Gómez Pombo Federico (1977) «Nayarit: un rector militar, como en Chile». *Revista Proceso*, No. 21, 26 de marzo, pp. 22
- González Wood Hernán (1988). *Proyecto de Readecuación curricular del Programa de Medicina General Integral A-36*. UNAM
- Morales Acosta Elvia, et al. *La Conciencia Histórica de la Universidad Autónoma de Nayarit*. UAN, Tepic, Nayarit, México. 1999.
- Salinas Amescua Bertha (1977). «Una alternativa de la universidad tradicional. La experiencia de la Universidad Autónoma de Nayarit (México)». *Revista del Centro de Estudios Educativos*. VII, (2)
- Soberón Guillermo y José Manuel Álvarez Manilla (1991) «El marco internacional de la educación médica», *Gaceta Médica de México*, vol. 127, No. 2 México.
- Taylor S. J. y R. Bogdan (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, 3ª Reimp., Ed. Paidós Básica. Barcelona. Buenos Aires. México.
- Ulloa, Herrero Manuel, et al. (1982). «Educación no formal para universitarios y campesinos en Nayarit (México)», *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XII, 1er. Trimestre.
- Vega Prado Rodolfo, et. al. (1990). «Actitud del alumno del Programa de Medicina General Integral en el trabajo de comunidad». *Revista*

Documentos

- UNAM (1978). *Plan de Estudios 1978*, 3 ed. Dirección General de Publicaciones.
- UNAM (1988). «Proyecto de Readecuación Curricular del Programa de Medicina General Integral».

Periódicos

- «Novedosos planes para formar la universidad» Periódico *El Diario del Pacífico*. 15 de enero de 1977.
- «La SEP no confía a la terna la chequera de la Universidad Autónoma de Nayarit» Periódico *El Diario del Pacífico*, 17 de junio de 1977.
- «Las Unidades de Producción si funcionan». Periódico *El Diario del Pacífico*, 31 de julio de 1976.

Direcciones electrónicas

- «Historia de la Facultad de Medicina Universidad de Colima». (www.ucof.edu.mx)

Entrevistas

- Álvarez Manilla Manuel. 2002. Tepic, Nayarit (entrevista realizada por Bernabé Ríos Nava)
- Duval Berhmann Guy. 2002. México, D.F (entrevista realizada por Bernabé Ríos Nava).
- Gascón Mercado Julián. 1998. «Entrevista». Tepic, Nayarit (entrevista realizada por Bernabé Ríos Nava)
- Ríos Nava, Elvia Morales Acosta, Susana Nolasco y Andrea Cibrián Pérez Hernández de la Torre Rubén. 1998. «Entrevista». Tepic, Nayarit (entrevista realizada por Bernabé Ríos Nava, Elvia Morales Acosta, Susana

Nolasco y Andrea Cibrián Pérez).

Solís Acosta Raymundo. 2002. Tepic, Nayarit (entrevista realizada por Bernabé Ríos Nava).

Vidal Manzo Ricardo. 1998. Tepic, Nayarit (entrevista realizada por Bernabé Ríos Nava, Elvia Morales Acosta, Susana Nolasco y Andrea Cibrián Pérez).

Los Procesos Curriculares en la Unidad Académica de Medicina Veterinaria de la Universidad Autónoma de Nayarit

Sandra Luz Romero Mariscal

Pompilio Arteaga Nochebuena

Juan Antonio Hernández Ballesteros

Resumen

El presente trabajo hace referencia a la historia de la educación veterinaria en México, la evolución del currículo en la Unidad Académica de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Autónoma de Nayarit, así como de planta docente, administrativos y estudiantes que hacen posible el desarrollo del actual plan de estudios por competencias profesionales. La creación de la entonces Escuela de Medicina Veterinaria y Zootecnia, se ratificó en sesión ordinaria del H. Consejo General Universitario, el 27 de abril de 1972, en donde se aprueba el Plan de Estudios por Asignatura integrado con 73 materias y 10 seminarios. El 2 septiembre de 1976, es aprobado y puesto en marcha el Sistema de Enseñanza Modular, con un total de 20 módulos. Se elabora el Plan de Desarrollo Institucional, entre sus estrategias de reorganización dio como resultado el Plan de Estudios Mixto de Licenciatura y la

escuela adquiere su carácter de Facultad con la propuesta de la Maestría en Ciencias Veterinarias, en la sesión ordinaria del H. Consejo General Universitario del día 8 de agosto de 1997. Hoy es conocida como Unidad Académica de Medicina Veterinaria y Zootecnia, con la Reforma Académica de la Universidad Autónoma de Nayarit. La institución inicia un nuevo Programa Académico por Competencias Profesionales en el año 2003, a través de un currículo flexible; dicho modelo está compuesto por un total de 58 unidades de aprendizaje obligatorias y 32 unidades de aprendizaje optativas libres. Actualmente se encuentran cinco generaciones, en proceso de formación profesional como médicos veterinario zootecnistas.

Introducción

La transformación en todos los ámbitos de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), es el resultado de la discusión, reflexión, análisis acerca de sus avances, desaciertos, aciertos y perspectivas de desarrollo. El diseño del nuevo modelo curricular de la UAN se fundamenta en competencias profesionales integradas, concebidas como la «articulación compleja de un conjunto de saberes teóricos, metodológicos, técnicos y axiológicos que son puestos en juego para su intervención de la realidad en situaciones concretas que implican la toma de decisiones, que se manifiestan como habilidades y destrezas específicas de alta complejidad».

En este marco la Unidad Académica de Medicina Veterinaria y Zootecnia perteneciente al Área de Ciencias Biológico Agropecuarias y de Pesca de la UAN, tiene como misión: formar profesionistas con un alto nivel académico mediante el desarrollo de una educación integral e investigación permanente, enfocados a la producción y transformación de alimentos de origen animal de calidad, mediante la innovación tecnológica, preservando la salud animal y humana de forma ética y responsable; así como contribuir a la solución de los problemas pecuarios regionales y al desarrollo sustentable de su entorno.

La Organización Panamericana de la Salud (OPS), expresa que la salud animal y la salud humana están indisolublemente ligadas, ya que los seres humanos dependen de los animales para su nutrición, desarrollo socioeconómico y compañía la cual sitúa al hombre en un estado de riesgo de contraer enfermedades transmisibles (zoonosis); por lo que son un componente integral de la Salud Pública. En la práctica profesional del médico veterinario zootecnista, en la actualidad el aspecto prioritario es abordar la salud pública veterinaria en beneficio de la humanidad.

Aspectos históricos de la educación veterinaria

La primera escuela de medicina veterinaria y zootecnia se creó en 1761 en Lyon Francia, dirigida por Claude Bourelat; gracias a la iniciativa de los primeros egresados de dicha institución se inició la fundación de las escuelas en Europa (UAEM, 1993).

En Estados Unidos se constituyó la primera escuela de veterinaria a principios del siglo XIX. El 17 de agosto de 1853 se estableció en la ciudad de México la primera escuela de medicina veterinaria en América Latina. Se originó en ese mismo período la educación en el sector agropecuario, el Colegio Nacional de Agricultura gracias al Decreto del Presidente Antonio López de Santana, que asegura su financiamiento con impuestos específicos a los ganaderos y comerciantes (Zepeda del Valle, 1994).

Se expidió un Decreto por el Presidente Venustiano Carranza en 1916, en donde se establecía «la separación de la escuela de medicina veterinaria y la escuela nacional de agricultura», los efectos de esa separación evolucionaron hasta llegar a reconocer dos escuelas nacionales (CIESS, 1994).

Los cambios de plan de estudios incluyeron algo muy significativo para la nueva concepción de la medicina veterinaria, por Decreto Presi-

dencial desde 1925. Se considera al veterinario como productor de alimentos y animales algo que nunca había sucedido. Por primera vez se orientó la profesión hacia la zootecnia e higiene, relegando en cierto modo los aspectos médicos y se deja de lado al caballo como principal objeto de estudio (Mayer, 1994).

Desde sus inicios la educación veterinaria estuvo dirigida a resolver los problemas de atención médica para la caballería, los medios de transporte y los animales de labranza. Se ejercía en el ejército y en pensiones de caballos.

Puede afirmarse que a partir de 1930 el estado deja de intervenir directamente en el proceso de planeación de la medicina veterinaria (CIEES, 1994).

La escuela de veterinaria de la Universidad Autónoma de México era la única en el país antes de 1957. Reunió el pensamiento veterinario y sirvió de base a las que surgieron en provincias. En ese mismo año empiezan a establecerse por diversas partes del país escuelas de medicina veterinaria y zootecnia como resultado del auge obtenido por la profesión veterinaria y las políticas de desconcentración educativa. En esa misma fecha se crean las escuelas de Veracruz, Tamaulipas, al año siguiente, la de Tabasco. En la década de los setenta las de Zacatecas, Guadalajara, Durango y Michoacán (Taylor, 1998).

En la década de los setenta se fundaron diecisiete escuelas, dada la explosiva masificación de la educación veterinaria y como respuesta a las condiciones sociopolíticas basadas en la división de trabajo. El eje central de la formación del médico veterinario es en este período, el proceso de la producción. Ejerce su profesión por disciplinas científicas o áreas del conocimiento y por ende su integración al sistema productivo. En las siguientes

tes décadas se establecen 12 escuelas más que suman un total de 37 instituciones que integran el Sistema Nacional de Educación Veterinaria del país (CIEES, 1994).

Los currícula de la Unidad Académica de Medicina Veterinaria y Zootecnia

La Unidad Académica de Medicina Veterinaria y Zootecnia se encuentra a 40 Kilómetros de distancia de Tepic Nayarit, al Sureste de la Ciudad de Compostela; en el Kilómetro 3.5 de la carretera de cuota Compostela Chapalilla; en terrenos conocidos como: «La Gloria» y «Las Beatas».



Vista área de la Unidad Académica de Medicina Veterinaria y Zootecnia.

Fuente: *Google earth*

Esta institución forma parte de la Universidad Autónoma de Nayarit reconocida por la Secretaría de Educación Pública, con el mismo reconocimiento, estatus, autonomía que las otras escuelas y unidades académicas. Cuenta con infraestructura y recursos propios que utiliza para sus actividades específicas.

La educación que imparta esta unidad académica comprende la enseñanza a nivel superior para formar profesionales en medicina veterinaria

y zootecnia, inscritos a sus planes de estudios de licenciatura y posgrado, así como la formación de los recursos humanos a través de cursos de actualización, capacitación, nivelación y extensión.

Desde sus orígenes la Unidad Académica de Medicina Veterinaria y Zootecnia hasta la fecha ha transitado por cuatro diferentes planes de estudio.

1. Plan de estudio por Asignaturas
2. Sistema de Enseñanza Modular
3. Plan de Estudios Mixto
4. Programa Académico por Competencias Profesionales

Plan de estudio por Asignaturas (1972-1976)

La creación de la Unidad Académica de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Autónoma de Nayarit se aprobó en sesión ordinaria del H. Consejo General Universitario, el 27 de abril de 1972, en donde se aprueba el **Plan de Estudios por Asignatura** integrado 73 materias y 10 seminarios. El plan de estudio fue propuesto por la planta docente de la misma escuela y asume la dirección el M.V.Z. Benjamín Navarro Ponce, con un total de 11 académicos y una matrícula de 47 alumnos. El personal administrativo integrado por cuatro secretarías y tres conserjes.

Inicia sus labores la entonces Escuela de Medicina Veterinaria y Zootecnia, el 2 de septiembre del mismo año en las instalaciones de la actual Preparatoria Abierta, ubicada en la Ciudad de Tepic, Nayarit. Egresan tres generaciones del modelo por asignaturas hasta 1979; con un total de 53 profesionistas de los cuales son 51 hombres y sólo dos mujeres.

Su fundación respondió al proyecto denominado «Nuestra Universidad»; cuyos principales promotores fueron el Rector Joaquín Canovas

Pouchades y el Gobernador del Estado el Lic. Roberto Gómez Reyes, como parte del proyecto gubernamental «Reforma Educativa». Los principales objetivos del proyecto antes señalado se sustentaban en estructurar el sistema educativo general con la finalidad de atender la creciente demanda de educación en todos los grados, elevar al mismo tiempo el nivel cultural, científico y tecnológico, como un proceso de cambio permanente en el Estado y País (Arteaga, Romero; 2003).

Asimismo, se pretendía vincular la reforma de la educación superior con la reforma de las estructuras nacionales con la finalidad de atender a grupos marginados y ofrecer más oportunidades a la juventud. Es por ello que el 24 de septiembre de 1974, el Presidente de la República Lic. Luis Echeverría Álvarez, autoriza que en las instalaciones del Centro Nacional Avícola de Compostela de la entonces Secretaría de Agricultura y Ganadería, se establezca la Escuela Superior de Medicina Veterinaria y Zootecnia (UAN-FMVZ, 1997).

Sistema de Enseñanza Modular (1976-1996)

Es el 2 septiembre de 1976 cuando es aprobado y puesto en marcha el **Sistema de Enseñanza Modular**, con un total de 20 módulos. Ingresan 108 alumnos al nuevo plan de estudio. Para entonces ya se contaba con un total de diez académicos de tiempo completo, un medio tiempo, quince académicos por horas y siete administrativos. Egresan de este modelo 21 generaciones hasta el año 2001; con un total de 955 profesionistas (852 hombres y 103 mujeres).

Se adquiere en el Municipio de Compostela, Nayarit, el día 10 de febrero de 1978, un terreno con una extensión de 203-00-00-00 has., con el rector de la UAN, el Dr. Petronilo Díaz Ponce, donde se construye por parte

de CAPFCE, las instalaciones que actualmente ocupa la Unidad Académica de Medicina Veterinaria y Zootecnia.

Plan de Estudios Mixto (1997-2002)

Debido a que los perfiles de los nuevos profesionales egresados exigen alta capacitación, habilidades y destrezas especializadas de acuerdo a las necesidades del mercado regional y global; de mayor calidad, más eficaces y eficientes, requiere una curricula actualizada para lograr un mejoramiento constante. Es por esto que durante el año de 1996 y después de un proceso de autoevaluación, se elabora el Plan de Desarrollo Institucional, en el que se replanteó y reorganizó a la Institución ante este nuevo escenario nacional y las situaciones emergentes en el mediano plazo, en el inicio del siglo XXI (Arteaga , Romero; 2001).

Entre las estrategias de reorganización surge como producto el Plan de Estudios Mixto de Licenciatura y la Maestría en Ciencias Veterinarias que al aprobarse ambos proyectos en la sesión ordinaria del H. Consejo General Universitario del día 8 de agosto de 1997 adquiere su carácter de Facultad.

El **Plan de Estudios Mixto** de Licenciatura, como su nombre lo indica, su estructuración curricular estaba conformada por un total de 37 asignaturas y 12 módulos a elegir, de los cuales sólo se cursaban cuatro módulos optativos obligatorios. Inició con un total de 70 alumnos de nuevo ingreso. Egresaron seis generaciones, de 1997 hasta el año 2007 con un total 226 médicos veterinarios zootecnistas (175 hombres y 51 mujeres). Se contaba con una planta académica de 32 docentes y nueve administrativos.

Programa Académico por Competencias Profesionales (2003 a la fecha)

Producto del proceso de Reforma Académica de la Universidad Autónoma de Nayarit, se inicia con un nuevo **Programa Académico por**

Competencias Profesionales en el año 2003, a través de un currículo flexible. Está compuesto por un total de 58 unidades de aprendizaje obligatorias y 32 unidades de aprendizaje optativas libres. De este innovador Modelo ingresaron en la primera generación (2003-2008), 59 estudiantes y egresaron un total de 34 profesionistas (26 hombres y 8 mujeres). Se encuentran cinco generaciones, en proceso de formación profesional como médicos veterinario zootecnistas.

En el ciclo escolar 2008-2009, hay un total de 335 estudiantes (242 hombres y 93 mujeres).

Planta docente

Actualmente se cuenta con una planta docente de un total 39 docentes de los cuales 37 son de tiempo completo, un medio tiempo y un técnico académico. Un profesor pertenece al Sistema Nacional de Investigadores y 12 profesores forman parte del Programa de Mejoramiento Profesional (PROMEP).

Administrativos

Se cuenta con un total de 24 trabajadores, que realizan labores como personal administrativo.

Secretarías	7	Intendencia	5
Biblioteca	2	Vigilancia	2
Laboratorio	2	Jardineros	2
Almacén	1	Chofer	1
Departamento contable.	2		

Alumnos

Desde 1972 al 2008 en el nivel licenciatura de la Unidad Aca-

démica, han ingresado 1,916 alumnos, de los cuales egresaron 1,268 y se encuentran titulados 496 Médicos Veterinarios Zootecnistas.

Año	Alumnos (vigentes)		Alumnos (egresados)		Alumnos titulados	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
2004	39	16	20	5	21	4
2005	51	19	24	9	9	4
2006	70	24	38	15	7	6
2007	55	24	37	12	26	10
2008	54	24	26	8	21	11
Total	269	107	145	49	84	35

Plan de estudio por competencias profesionales

El Modelo Educativo de la Universidad, aprobado por el Consejo General Universitario en 2002, privilegia la formación de competencias profesionales integrales, centrado en el aprendizaje y apoyado en la tecnología de la información. De conformidad con lo establecido con el documento Rector para la Reforma Académica, los ejes del modelo académico son:

1. Flexibilidad.
2. Sistema de créditos en tres áreas de formación: básica, disciplinar o especializante y optativa libre.
3. Movilidad académica.
4. Multi y transdisciplinariedad.
5. Finalidades didácticas centradas en el aprendizaje.
6. Sistema de evaluación regulado por cuerpos académicos.
7. Investigación como articulación de funciones sustantivas.

Áreas de formación

La estructura curricular del modelo educativo se integra por tres áreas de formación que incluye experiencias educativas de carácter obligatorio y optativo, que garantizan el logro de un perfil de egreso base que predefine los conocimientos, valores, capacidades y habilidades para el ejercicio de una determinada profesión, así como una visión integradora explicativa y aplicativa de carácter multi e interdisciplinario.

Las áreas de formación son:

- a. Área de formación básica
- b. Área de formación disciplinar y profesionalizante
- c. Área de formación optativa libre

a. Área de formación básica: desarrolla competencias que promueven actividades intelectuales autónomas, creatividad y productividad, apoyadas en el uso adecuado de tecnología de la información, así como diversas formas de expresión de los resultados del trabajo académico. Es de carácter multidisciplinario, encaminada al abordaje de conocimientos teóricos y metodológicos básicos de la profesión elegida y la comprensión del entorno. Constituye la plataforma para la educación durante toda la vida a través de habilidades intelectuales que sirven como fundamento de una profesión.



b. Área de formación disciplinar y profesionalizante: son unidades de aprendizaje específicas de un programa de formación profesional

para adquirir conocimientos teóricos, metodológicos, técnicos e instrumentales. Proporciona experiencias prácticas que dotan de un carácter distintivo a las profesiones y caracterizan el perfil de egreso a través del servicio social y las prácticas profesionales.

c. Área de formación optativa libre: complementa la formación integral de los estudiantes y ofrece una visión integradora de los diversos ámbitos profesionales, promoviendo características personales y profesionales para enfrentarse a distintos contextos y realidades, mediante el análisis, contrastación y construcción del conocimiento que posibilite el desarrollo de habilidades cognitivas y de resolución de problemas. Las actividades que se incluyen en ellas son: temáticas y experiencias de aprendizaje para profundizar o explorar temas de carácter multi e interdisciplinario que aporte una mejor preparación del estudiante en su vida profesional; de tipo artístico-cultural, deportivo recreativo, investigativas, de vinculación e intercambio que aporten conocimientos y desarrollen habilidades para su desarrollo armónico e integral como individuo, la comprensión de las culturas y la adaptación en otros contextos.

El Programa Educativo de Medicina Veterinaria y Zootecnia se integró a los cambios establecidos en el nuevo modelo de aprendizaje basado en competencias, mismo que rige en toda la universidad, y está organizado para dar coherencia a las intencionalidades de las líneas de formación: en Medicina y Salud Animal, Sistemas de Producción Animal y Salud Pública. Cumple además con las finalidades de las tres áreas de formación establecidas en el documento Rector e incluso incorpora en sus intencionalidades de formación del perfil profesional, las unidades de aprendizaje del Tronco Básico Universitario, uno de los dos espacios con que se integra el Área de Formación Básica.

La congruencia interna está dada por la continuidad de intencionalidades, de complejidad en abordaje de contenidos teóricos y prácticos entre unidades de aprendizaje de una misma línea de formación, así como por el trabajo colegiado docente en academias, donde se homologan criterios para actividades de aprendizaje, productos de aprendizaje y evaluación. Los programas de estudio se actualizan cada periodo ordinario, ya sea de forma individual o colectiva, en acuerdo con la coordinación del programa.

El nuevo modelo educativo basado en competencias se inicia en el año 2003, dicho modelo está compuesto por un total de 58 unidades de aprendizaje obligatorias y 32 unidades de aprendizaje optativas libres. La distribución de unidades de aprendizaje y créditos, por áreas de formación es la siguiente:

Área de formación	créditos	%
Tronco Básico Universitario	28	6.5
Tronco Básico de Área	78	18.1
Disciplinarias obligatorias	196	45.4
Disciplinarias selectivas	60	13.9
Optativas libres	35	8.1
Servicio social	15	3.5
Prácticas profesionales	20	4.6
Totales:	432	100.0

Tronco Básico Universitario

Clave	Unidad de aprendizaje	Créditos
TBU100	Desarrollo de Habilidades del Pensamiento	5
TBU101	Tecnologías de la Comunicación y Gestión de la Información	6
TBU102	Sociedad e Identidad Universitaria	6

TBU103	Lenguaje y Pensamiento Matemático	6
TBU104	Lengua Extranjera (Inglés)	5
Totales Tronco Básico Universitario		28

Tronco Básico de Área

Clave	Unidad de aprendizaje	Créditos
TBCB200	Biología general	8
TBCB201	Química general	10
TBCB202	Bioquímica	10
TBCB203	Ecología general	8
TBCB204	Microbiología general	10
TBCB205	Estadística	6
TBCB206	Modelación matemática	8
TBCB207	Métodos estadísticos	6
TBCB208	Metodología de la investigación	6
TBCB209	Desarrollo rural sustentable	6
Totales Tronco Básico de Área		78

Disciplinarias obligatorias

Clave	Unidad de aprendizaje	Créditos
CBMV300	Etología y Bienestar Animal.	5
CBMV301	Anatomía Veterinaria	8
CBMV302	Morfofisiología	8
CBMV303	Biología Celular y del Desarrollo	8
CBMV304	Parasitología y Enfermedades Parasitarias	8
CBMV305	Nutrición y Alimentación Animal	8
CBMV306	Bromatología	8
CBMV307	Reproducción Animal Aplicada	8

CBMV308	Inmunología y Enfermedades el Sistema Inmune	8
CBMV309	Microbiología Veterinaria Aplicada	8
CBMV310	Farmacología y Terapéutica Veterinaria	8
CBMV311	Virología y Enfermedades Virales	8
CBMV312	Toxicología Veterinaria	8
CBMV313	Cirugía General Veterinaria	6
CBMV314	Genética Veterinaria	6
CBMV315	Mejoramiento Animal	8
CBMV316	Propedéutica Veterinaria	8
CBMV317	Patología General	8
CBMV318	Marco Legal de la Medicina Veterinaria y Zootécnia.	5
CBMV319	Fisiología Sistémica Veterinaria	8
CBMV320	Patología Sistémica	8
CBMV321	Laboratorio Clínico e Imagenología	8
CBMV322	Medicina Preventiva y Salud Pública Veterinaria	8
CBMV323	Inocuidad Alimentaria y Transformación de Productos	8
CBMV324	Sistemas de Producción Sustentables	6
CBMV325	Economía y Administración Pecuaria	8
Totales Disciplinarias Obligatorias		196

Disciplinarias selectivas

Clave	Unidad de aprendizaje	Créditos
CBMV400	Medicina y Zootecnia de caninos y felinos	10
CBMV401	Medicina y Zootecnia de equinos	10
CBMV402	Medicina y Zootecnia de ovinos y caprinos	10

CBMV403	Medicina y Zootecnia de bovinos	10
CBMV404	Medicina y Zootecnia de porcinos	10
CBMV405	Medicina y Zootecnia de aves	10
CBMV406	Medicina y Zootecnia en Ganadería Diversificada	10
CBMV407	Medicina y Zootecnia en Fauna Silvestre y Animales de Zoológico	10
CBMV408	Medicina y Zootecnia Cunicola	10
CBMV409	Medicina y Zootecnia Apícola	10
CBMV410	Zoonosis Infecciosas y Parasitarias	10
CBMV411	Administración Sanitaria	10
CBMV412	Epidemiología Veterinaria	10
CBMV413	Bioseguridad en Explotaciones Pecuarias	10
CBMV414	Higiene y Calidad de los Alimentos	10
CBMV415	Microbiología de los Alimentos	10
CBMV416	Toxicología de los Alimentos	10
CBMV417	Procesamiento y Control de Calidad de Productos Pecuarios	10
	Créditos requeridos	60

Prácticas profesionales

Clave	Unidad de aprendizaje	Créditos
CBMV327	Servicio Social	15
		15

Servicio social

Clave	Unidad de aprendizaje	Créditos
CBMV326	Prácticas Profesionales	20
		20

Requisitos de egreso

1. Haber cubierto un mínimo de 432 créditos en unidades de aprendizaje.
2. Realizar un mínimo de 320 horas de prácticas profesionales obligatorias (20 créditos) como parte de su formación integral, las cuales podrán iniciarse al acreditar 60% de los créditos en unidades de aprendizaje.
3. Haber cumplido con el servicio social asignado de acuerdo con la normatividad vigente, con un valor de 15 créditos.
4. Acreditar el dominio del idioma inglés de acuerdo a los lineamientos establecidos por la institución.
5. Presentar el examen general para egreso de licenciatura.
6. Cumplir satisfactoriamente con alguna de las modalidades de titulación establecidas en la normatividad vigente:

Opciones de titulación

1. Tesis
- 2 Examen de conocimientos
9. Generación o aplicación del conocimiento
4. Promedio general
5. Estancia con investigadores
6. Curso de titulación
7. Diseño o rediseño de equipo o maquinaria
8. Curso de posgrado
9. Estudio diagnóstico o de evaluación
10. Memoria de experiencia profesional

Infraestructura

La Unidad Académica cuenta dentro de sus instalaciones con un total de seis edificios de una sola planta. Un área administrativa en donde

se encuentran: la Dirección, Subdirección Administrativa, Subdirección Académica, Departamento Escolar, Subdirección de Unidades de Producción y Biblioteca.

Se tienen dos edificios con un total de 12 aulas, de los cuales dos cubículos son para docentes, además cuentan con sanitarios para hombres y mujeres en cada edificio. Se tienen seis aulas para clases con dimensiones de 7.40 X 7.05 metros con capacidad para 45 estudiantes y cuatro aulas más de 3.70 X 7.05 metros con capacidad para 15 estudiantes.

La Unidad Académica cuenta con nueve laboratorios y un departamento de cirugía para apoyar las funciones de Docencia, Investigación y Servicio; los que a continuación se describen: Parasitología, Patología e Histología, Bacteriología y Micología, Análisis Físico-Químicos, Genética Molecular, Inseminación Artificial en Porcinos, Inseminación Artificial en Bovinos y Ovinos, Transferencia de Embriones y Crioconservación, Evaluación de Sementales.

Además cuenta con una sala de cómputo, con un total de 15 computadoras, conectadas a INTERNET. Un auditorio equipado como video aula. La Biblioteca cuenta con un total de 995 títulos y 2,374 volúmenes. Se tiene una posta Zootécnica con áres o sectores de: rumiantes, monogástricos, agroindustrias, especies no convencionales, granos y forrajes.



Fotografía: Juan Antonio Hernández Ballesteros

Bibliografía

- Arteaga, Nochebuena Pompilio y Sandra Romero. 2001. *“El futuro de la medicina veterinaria y zootecnia”*. En *30 Años de la Universidad. Lo que somos, lo que queremos ser*. T Universidad Autónoma de Nayarit. (Lourdes Pacheco Ladrón de Guevara y Arturo Murillo Beltrán, Coords.), Tepic, Nayarit, : 369-400.
- Arteaga, Nochebuena Pompilio y Sandra Romero. 2003. *Historia de la Medicina Veterinaria y Zootecnia*. Asociación Mexicana de Escuelas y Facultades de Medicina Veterinaria y Zootecnia. Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica. Universidad de Guadalajara. Guadalajara Jalisco, México
- Comités Interinstitucionales para la evaluación de la Educación Superior (CIEES). 1994. Comité de ciencias Agropecuarias. *Marco de Referencia para la Evaluación SEP*. CONPES. México.
- Mayer, Leticia. 1994. Citado por CIEES. Comité de Ciencias Agropecuarias. Marco de Referencia para la Evaluación. SEP. CONPES, México
- Orozco, Rogero Venancio y Sandra Romero. 2005 «Experiencias y Dilemas de la Reforma», en *Memorias del 5º Congreso Nacional y 4º Internacional retos y expectativas de la Universidad*. Tampico, Tamaulipas, México. : 768-779
- Pacheco Ladrón de Guevara, Lourdes Consuelo y Arturo Murillo, (coordinadores). 2001. *30 Años de la Universidad. Lo que somos, lo que queremos ser*. Tepic, Nayarit, Universidad Autónoma de Nayarit.
- Taylor, José de Jesús. 1998. *Análisis de los diseños curriculares de la carrera de Medicina Veterinaria y Zootecnia en México, hacia la construcción de un marco de referencia nacional*. U. de G. FOMES. Guadalajara Jalisco, México.

-
- Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). 1993 FMVZ *Curriculum de la Licenciatura de Médico Veterinario Zootecnista*. Toluca México.
- Universidad Autónoma de Nayarit-FMVZ. 1997. Trabajo colectivo. *Plan de Desarrollo Institucional 1997*. FOMES-UAN. Tepic, Nayarit México.
- Zepeda de Valle José Manuel. 1994. Citado por CIESS Comité de Ciencias Agropecuarias.
- Marco de Referencia para la evaluación*. SEP-CONPES. México.

Reforma, género y medios de comunicación, una reflexión de frontera

Laura Isabel Cayeros López¹

Prisca Icela Romo González²

Suele llamarse conocimiento de frontera a aquel que se encuentra en los límites del desarrollo del conocimiento científico, ya sea éste del área de las ciencias sociales, biológicas, humanísticas o matemáticas. Investigación de frontera se caracteriza por contar con una base mínima de investigación fundamental en el área de que se trate, necesaria para un ulterior desarrollo. Los estudios de frontera también se refieren a enfoques teóricos diversos que coadyuvan a la construcción de un espacio que tensiona los límites de los campos disciplinarios en pos de la reflexión de un hecho desde diversos campos, la mirada diversa.

1 Doctora. en Ciencias Sociales en el Área de Estudios Rurales, actualmente colaboradora de la Especialidad de Estudios de Género de la Universidad Autónoma de Nayarit. Correo electrónico: laurita.cayeros@gmail.com.

2 Maestría en Ciencias Ambientales, actualmente colaboradora de la Especialidad de Estudios de Género de la Universidad Autónoma de Nayarit. Correo electrónico: p1851r@hotmail.com

Esta reflexión que articulará la Reforma Universitaria, el Género y los Medios de Comunicación, bien podría considerarse un estudio de frontera. Los tres conceptos están en sus límites, esperando el desarrollo que los articule con las nuevas necesidades del entorno social. Esta tríada también cuenta ya con una base mínima de investigación de la cual partir en novedosas reflexiones y, finalmente, podemos articularlos en un espacio de reflexión universitaria donde, tensando las fronteras, se construyen nuevas formas de ser y hacer universidad, de conocimiento y de relaciones entre los géneros que promuevan espacios universitarios más democráticos y con equidad, generadores de una sociedad más y mejor educada, a decir del Documento Rector de la Reforma de la UAN.

Con este fin, hemos articulado este documento en cuatro apartados. Primeramente ubicaremos el lugar de la perspectiva de género y los medios de comunicación desde la propuesta de la Reforma Académica de la Universidad Autónoma de Nayarit. Posteriormente abundaremos sobre la necesidad de llevar a cabo el análisis de género en los medios de comunicación y en la Licenciatura en Comunicación y Medios. El tercer apartado se ejemplifica con ritos, mitos y tabúes de género entre los y las jóvenes y terminaremos con una reflexión acerca de las competencias generadas en los y las egresadas de la Terminal de Comunicación y Género a partir de la Reforma y la Perspectiva de Género.

Dos mundos: la Reforma Universitaria y la Perspectiva de Género

Sobre la Reforma de la Universidad Autónoma de Nayarit

En 1999 el Plan de Desarrollo Institucional 1999-2004 plantea la necesidad de la Reforma Universitaria para responder a necesidades sociales, institucionales y de los propios actores universitarios, así como a diversos imperativos de políticas gubernamentales encaminadas a elevar la calidad

de la educación y transparentar la rendición de cuentas de las instituciones educativas. Para ese entonces, la reforma se concebía desde tres trincheras que luchaban por propuestas concretas: la académica, la administrativa y la normativa.

Dentro de la reforma académica se contemplaron evaluaciones externas, (re)diseño y flexibilidad del currículo, nuevas carreras y posgrados, formación integral con la implementación del centro psicopedagógico y actividades deportivas; la reforma administrativa contempló la solución a los problemas de pensiones y jubilaciones, obtención de mayores subsidios y otros recursos extraordinarios, certificación de procesos, reestructuración organizacional y rendición de cuentas; la reforma normativa se limitó, en ese entonces, a la revisión y aprobación de la nueva Ley Orgánica de la UAN.

No obstante, el Documento Rector de la reforma universitaria dejaba ver, por momentos entre líneas y otras veces de manera explícita, otros objetivos e intereses de la reforma: aquellos que pugnan por postulados «pertinentes con su entorno y cercanos a las necesidades sociales, que luchen por un marco de equidad social, con un sentido humanista y generador de valores básicos que permitan la construcción de mejores formas de organización social, con un ejercicio responsable de su autonomía y con estructuras de gobierno eficaces y ejemplares» (UAN, 2002:3).

A la luz de esta postura en apariencia subrepticia, surgen en 2003 las Áreas Académicas de la UAN, con la intención de salir al encuentro de la multi, inter y transdisciplinariedad, sustentadas en la figura de los Cuerpos Académicos, a decir del Documento Rector, el «conjunto de profesores agrupados en torno a una disciplina del conocimiento y/o temática de investigación, a partir de la cual se desarrollan líneas de trabajo estratégicas y flexibles, que se traducen en programas docentes y proyectos de investigación, cuyo planteamiento, procesos y resultados generan nuevo conoci-

miento, contribuyen a la formación de profesionistas y resuelven problemas significativos para la sociedad y la ciencia misma» (UAN, 2002:5).

Juntos, Áreas y Cuerpos Académicos, serán desde entonces los encargados de «desdibujar las fronteras artificiales del conocimiento... [Y de promover en el alumno] el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, en un marco colectivo de discusión, generación y aplicación del conocimiento» (UAN, 2002:5). En este contexto, surge el Área de Ciencias Sociales y humanidades la cual generó programas de licenciatura (Filosofía, Ciencia Política, Comunicación y Medios, Desarrollo Cultural) y albergó otros tantos (Ciencias de la Educación, Psicología).

Abogar por la equidad social, el sentido humanista, la resolución de problemas significativos para la sociedad y la ciencia misma, desdibujar las fronteras del conocimiento y promover actitudes y valores en marcos de discusión, generación y aplicación del conocimiento implica la apertura a modelos no tradicionales educativos, a nuevas posturas teóricas y diferentes perspectivas que supongan otras formas de organización social. Tal es el caso de la Perspectiva de Género.

Sobre la Perspectiva de Género

Género es una categoría utilizada para analizar cómo se definen, representan y simbolizan las diferencias sexuales en una determinada sociedad, alude a las formas históricas y socioculturales en que mujeres y hombres construyen su identidad, interactúan y organizan su participación en la sociedad (Inmujeres, 2007:7). Alude al hecho de que la identidad de las personas y su posicionamiento social provienen de las representaciones y significados culturales atribuidos a la «masculinidad» y a la «feminidad», así como de los principios sexistas incorporados en el lenguaje y simbolismo social, así como en las reglas de funcionamiento de las instituciones públicas y privadas.

La perspectiva de género, entonces, es una herramienta conceptual cuyo objetivo es mostrar que las diferencias entre hombres y mujeres se construyen, más que por su determinación biológica, por las diferencias culturales asignadas a los seres humanos. Al no pensarlos «naturalmente determinados», se comprende mejor el ser y quehacer de mujeres, hombres, y las relaciones que se establecen entre ambos.

En un primer momento, dentro de la educación, se pensó que incorporar el género era solamente una cuestión de «sumar a las mujeres» (Harding, 2002): el acceso de las mujeres a la educación, para este caso, el acceso de las mujeres a la educación superior, o aumentar la matrícula femenina. Posteriormente se analizó también el tipo de inserción que tenían en ella, es decir, en qué instituciones y en qué carreras. Por su parte, los estudios de género surgieron en la década de los ochentas, en el marco de las luchas feministas por lograr la igualdad y el respeto a las diferencias, signados por la idea de la transformación social.

En la actualidad se considera que incorporar y considerar a las mujeres, la perspectiva y los estudios de género, aunque sea de una manera parcial, cuestiona desde diversos ángulos los modos de concebir, producir, valorar y difundir el conocimiento, además de interpelar las estructuras y cultura universitaria en sus jerarquías y valores, las relaciones de género en el mundo académico y la forma cómo se organiza y ejerce el poder y se conciben, institucionalizan y legitiman los saberes desde un origen androcéntrico (Rebolledo, 2001:81).

Los principales procesos de reforma educativa tienen como uno de sus objetivos el mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación, garantizando el acceso a la educación de hombres y mujeres de áreas urbanas, rurales y origen étnico. La reforma de la Universidad Autónoma de Nayarit, no es ajena a estos procesos de democratización, en donde la incorpo-

ración de los estudios de género comienzan a reclamar espacios propios de análisis, de reflexión y de producción de otros puntos de vista, otros saberes, otras otredades. Tal es el caso de la Terminal de Comunicación y Género de la recién propuesta Licenciatura en Comunicación y Medios.

Los puntos fronterizos

Necesidad de llevar la reflexión de género a los Medios de Comunicación

Como en la educación, las mujeres accedieron a los medios de comunicación en desigualdad numérica, inequidad en los contenidos y enfundadas en roles y estereotipos de género que lejos de otorgarles una participación activa desde y dentro los medios de comunicación, han profundizado la brecha de desigualdad al naturalizar y legitimar la división sexual del trabajo basada en la separación de dos mundos: el público y el privado, en donde en el primero se llevan a cabo actividades de producción y en el segundo, de reproducción. Donde las primeras le corresponden a los varones y las segundas, el espacio del hogar, de la crianza de los hijos y de las actividades domésticas, a las mujeres.

El volver la mirada al quehacer de los medios de comunicación fue una de las iniciativas de la Declaración de Beijing, en 1995. En aquel entonces, el análisis evidenció como obstáculo para la igualdad entre los sexos la imagen estereotipada de la mujer que difunden los medios, el aumento significativo de las imágenes que perpetúan la violencia contra las mujeres y la falta de acceso de éstas a la expresión y a la toma de decisiones en y a través de los medios.

En aquel entonces, los estados (miembros de la ONU, entre ellos, México) firmantes de esta plataforma se postularon por fomentar una imagen equilibrada y no estereotipada de la mujer en los medios de comuni-

cación. Para ello, recomendaron fomentar la investigación y la aplicación de una estrategia de información, educación y comunicación para estimular dicha imagen equilibrada, que además diera cuenta de las múltiples funciones que las mujeres desempeñan cotidianamente (Inmujeres, 2005:3).

No obstante, podemos observar en la cotidianidad de los medios de comunicación que éstos insisten en representar a las mujeres en el ámbito privado, doméstico y familiar a través de diversas representaciones estereotipadas, ancladas en los roles tradicionales producto de las ideologías y construcciones de género establecidas en el imaginario y la práctica social.

De esta manera, se consideran temas de la mujer el hogar, la moda, la belleza, la cocina; se presentan no como personas individuales sino como esposas, hijas o madres frente a la autonomía masculina, en posición de sumisión y dependencia y, en últimas instancias, como profesionista en actividades que funcionan a manera de extensión de las actividades domésticas o destacando la maternidad, sin entrar o competir en mundo de lo masculino.

En esta distribución de roles y estereotipos, hombres y mujeres sufren de consideraciones sexistas. Así, mientras las mujeres siguen apareciendo como objeto sexual, siempre preocupadas por el aspecto físico y nunca por el intelectual, los hombres se muestran despreocupados del hogar y la paternidad, interesados por los deportes y la tecnología, poseedores de poder, estatus y violentos «por naturaleza».

Además, las mujeres que logran insertarse en el mercado laboral de los medios de comunicación no han llegado a ocupar los espacios en la toma de decisiones, lo cual merma su posible incidencia en la elección de contenidos y tratamiento informativo relativos no sólo a los temas de interés para las mujeres sino también impide la posibilidad de otra perspectiva de la realidad social, la de género. Esto es así porque lo que se espera de la mujer

directiva es que ejerza el poder de una forma masculina, pero demostrando a diario en su trabajo que sirve para el puesto ya que, al contrario de lo que ocurre con sus colegas varones, su capacidad nunca se da por supuesta sino que las mujeres son evaluadas desde una «meritocracia sexista».

La Terminal de Comunicación y Género de la Licenciatura en Comunicación y Medios

La Licenciatura en Comunicación y Medios de la Universidad Autónoma de Nayarit fue creada posterior a los trabajos de la Reforma Académica Universitaria, en el 2003, en el Área de Ciencias Sociales y Humanidades. A la fecha (julio de 2009) cuenta con tres generaciones de egresados y cuenta con una matrícula aproximada de 600 estudiantes.

Según el programa de la carrera, el objetivo general del programa se centra en la formación de profesionales de alto nivel competitivo en el uso de los procesos comunicativos proporcionándole una sólida formación teórica, metodológica y técnica caracterizada por su compromiso con la sociedad, la cultura y la ética en la práctica de la comunicación.

Los objetivos específicos de la licenciatura son formar profesionales que:

- Sean capaces de interpretar, analizar e investigar los procesos comunicativos en el marco social y cultural en el que se generan.
- Comprendan y utilicen los medios tradicionales y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para responder con capacidad, creatividad y ética a las necesidades sociales de comunicación.
- Tengan capacidad para mantenerse actualizados, asegurarse su futuro profesional e introducirse adecuadamente en el futuro inmediato de nuestro país.

Congruente con los postulados de la Reforma, las unidades de aprendizaje se piensan reunidas «en torno al hombre, que es concebido como un ser complejo y multidimensional, inmerso en una sociedad dinámica y competitiva que obliga a la adquisición de habilidades y conocimientos, y a sembrar en futuras generaciones nuevas oportunidades de convivencia social...[con] una perspectiva crítica y reflexiva de la realidad en que se desarrollan los procesos comunicativos, fundamentada en bases históricas, sociológicas, psicológicas y filosóficas que le permitan al estudiante comunicar e informar con solidez y efectividad». ³

En este tenor se ofrecen las salidas u opciones terminales de la carrera, las cuales hasta el ciclo escolar 2008-2009 eran tres: Comunicación Ambiental, Comunicación y Educación y Comunicación y Género, y tienen como objetivo que el estudiante aprecie el alcance y posibilidades de la práctica profesional, y desarrolle su capacidad para profesionalizarse en un área particular de la comunicación.

La terminal de Comunicación y Género fue propuesta por la Academia de Género, del programa de Especialidad de Estudios de Género, actualmente dependiente del Área de Ciencias Sociales y Humanidades.

La terminal está diseñada a partir de aprendizaje teórico, metodológico y práctico de la temática divididos en tres unidades de aprendizaje: Teoría y Metodología de la Categoría de Género, Género Aplicado a los Medios de Comunicación –prensa escrita y radio– y Género Aplicado a los Medios de Comunicación –televisión, cine e Internet–, las cuales funcionan en los semestres séptimo y octavo de la carrera, es decir, el último año de licenciatura.

³ Consultado en <http://www.cucsh.uan.mx/comymed/presentacion.html> el 5 de julio de 2009.

Desde su fundación, esta terminal profesionalizante pretendió contribuir a crear un entorno propicio para la creación de imágenes no estereotipadas de género en los medios que ayuden a construir ambientes equitativos en la sociedad a partir de considerar que el acceso de las mujeres como trabajadoras de los medios de comunicación representa la posibilidad de que las mujeres intervengan en la adopción de decisiones y se promuevan imágenes positivas sobre la mujer. Ello será posible, según la fundamentación del programa, si las y los egresados cuentan con elementos que les permita tener nuevas ideas sobre las relaciones de género.

Además, la feminización de la matrícula de la Licenciatura de Comunicación y Medios, permite la incorporación de contenidos en donde las egresadas puedan encontrar herramientas teóricas, conceptuales, metodológicas y prácticas para participar, de manera más decidida, en los ambientes laborales a los que se insertarán.

Se espera entonces que la salida terminal, además, contribuya a brindar una formación equitativa a las y los profesionales de los medios de comunicación, en cuestiones relacionadas con el género a partir de proporcionar a los estudiantes una educación formal en comunicación y género a partir de la identificación de las principales teorías, metodologías y técnicas sobre el tema, con la finalidad de que elaboren productos mediáticos y de investigación que contribuyan al análisis de la temática de comunicación, género y sociedad en la entidad.

Desde su fundación, de la terminal de Comunicación y Género han egresado aproximadamente 75 personas de la licenciatura, en una proporción de 50%-50% de mujeres y hombres, desdibujando fronteras de género, de determinismos «naturales» y sociales, de saberes y otredades.

Experiencias y retos de la terminal de Comunicación y Género

Desde sus inicios, la Terminal de Comunicación y Género se posicionó como un espacio de reflexión, propuesta y descubrimiento.

La terminal se ofreció por primera vez en el ciclo 2006-2007, con dos materias para VII semestre (Teoría y Metodología y Prensa Escrita y Radio) y una el VIII (Televisión, Cine e Internet). Laura Cayeros López tenía la primera de las unidades de aprendizaje y Angélica Cureño, reconocida periodista y estudiosa del género, las dos de Género Aplicado a la Comunicación. En la primera generación, de aproximadamente 12 estudiantes, cuatro eran mujeres ocho, varones.

En la materia teórica, los contenidos eran básicos: conceptos básicos de género, sistema sexo-género, sistema patriarcal, género y trabajo, violencia de género, género y sexualidad. Las dos materias de comunicación aplicada serían las encargadas de llevar al análisis y práctica en los distintos medios de comunicación los conceptos y posturas propuestas desde la Teoría de Género.

Para propios y extraños de la terminal, fue sorpresiva la aceptación que hubo entre el alumnado, aunque tenemos que admitir que en esa primera generación muy pocos sabían la temática precisa de la terminal. Al finalizar ese ciclo, fueron las alumnas egresadas las que promovieron entre sus compañeras y compañeros el ingreso a la terminal el siguiente año escolar; nos dijeron «está muy bien», «aprende uno mucho» era comentarios que circularon entre aquellos que ingresaron la segunda generación.

En el ciclo escolar 2007-2008 se completó un grupo de 23 alumnos, uno menos que el máximo permitido en una unidad de aprendizaje en el Área. Con la misma estructura y docentes, las clases se enriquecieron

con nuevos contenidos, dinámicas y actividades propuestas para los y las estudiantes. Por ejemplo, se incorporaron los temas de Familia y Parentesco para el análisis del Sistema Patriarcal, el Trabajo Doméstico y la Segregación Educativa, Homosexualidad, entre otros. En las materias de aplicación a los medios de comunicación se incluyeron, además, actividades tales como prácticas de observación en eventos masivos.

Para el tercer ciclo escolar y debido a la demanda, se abrieron dos grupos de 21 y 23 estudiantes, un turno matutino y otro, vespertino. Las mujeres significaron el 64% del alumnado y se registró una participación activa de los muchachos, algunas veces defendiendo posturas de género y otras, coincidiendo y/o construyendo con las chicas nuevas relaciones de género.



Fuente: Elaboración propia a partir de las listas oficiales de la Terminal de Comunicación y Género de los ciclos estudiados.

En este sentido es por demás interesante sondear sobre las construcciones de género que aún predominan entre los y las jóvenes. En las primeras sesiones, se propuso un cuestionario derivado de una actividad propuesta en un manual metodológico del Instituto Nacional de las Mujeres, en donde por mini grupos mixtos los y las estudiantes especifican los mitos, prácticas y creencias que aún se mantienen entre jóvenes de su generación sobre las construcciones de género.

Las preguntas que se realizaron a todos los y las alumnas fueron, entre otras:

1. ¿Cuáles son los ritos de género que actualmente siguen los y las jóvenes?
2. ¿Qué mitos de género tiene vigencia en mí, entre los y las jóvenes?
3. ¿Hay tabúes sexuales en la actualidad entre los y las jóvenes?
4. En la actualidad ¿existe aún el tabú de la homosexualidad?
5. Todas estas premisas ¿qué sociedad reflejan? ¿Qué tiempo de relaciones inter e intra géneros reflejan?

Cuando se trabaja con adultos (docentes, padres y madres de familia, personal de salud), los comentarios que se generan remiten a discursos posmodernos en los que aseguran que las nuevas generaciones sufren una crisis de valores de todo tipo: religiosos, éticos, de respeto a las generaciones anteriores, y los han sustituido por el hedonismo, la vivencia desmedida del presente, el consumismo, la sexualidad, la irresponsabilidad, entre otros.

Sin embargo, observar las respuestas que ofrecen los y las jóvenes ante estos cuestionamientos no podría ser más contradictorio y hasta sorprendente. Por ejemplo, el observar ciertos rituales que se perpetúan sin cuestionamiento, como la preocupación por la figura delgada y el arreglo diario entre las jóvenes, los rituales del cortejo entre los jóvenes (ser caballero, pagar las cuentas, dar ellos el primer paso para invitar a una chica), además de la división sexual del trabajo entre hombres y mujeres en el hogar. Aunque hombres y mujeres aseguran que se pueden llegar a cansar de llevar a cabo estas prácticas, las siguen reproduciendo porque es lo que se espera de ellos y ellas.

Los y las jóvenes identifican también mitos de género y tabúes sexuales que aún tienen vigencia entre la juventud. Entre otros, la virginidad hasta el matrimonio, la fidelidad obligatoria para las mujeres y la infidelidad consentida para los varones, la responsabilidad del hombre como proveedor, la inexistencia de relaciones de amistad entre hombres y mujeres si no es mediada por un interés de tipo sexual. Asimismo, están de acuerdo en que aún cargan con ciertos tabúes: la carga ideológica de la "primera vez" para hombres y mujeres, el uso de anticonceptivos (aunque lleven una vida sexual activa), el aborto, la masturbación femenina, la actitud pasiva de la mujer en las relaciones, la homosexualidad, entre otros.

A la pregunta de qué tipo de sociedad reflejan, son minoría aquellos y aquellas que reflexionan, al menos en ese primer momento, las construcciones sociales que hacen de la diferencia, desigualdad entre hombres y mujeres con desventaja hacia lo femenino y aún más, las situaciones a las que se exponen ambos géneros, pero principalmente las mujeres, a raíz de estas construcciones sociales, aunque aceptan que viven dentro de sociedades con «doble moral» (a partir de las diferentes consideraciones para hombres y mujeres) o con «mentalidad cerrada», «ignorante».

Con esta actividad a manera de ejemplo intento mostrar por qué una unidad de aprendizaje como ésta es capaz, aún en la actualidad, de generar polémica, asombro para las chicas, resistencia por parte de los chicos y escepticismos sobre su pertinencia entre docentes. De este manera sostengo que más que una crisis de valores e identidades, los y las jóvenes se encuentran ante la disyuntiva de mantener el orden social, en el que todavía creen y sus figuras de autoridad les exigen y confirman, o generar nuevas formas de relacionarse inter e intra géneros, de organizar la vida, de explicar el mundo, construyendo relaciones y no solo manteniendo las ideas previamente aprendidas socialmente y que, observan, ya no funcionan en las nuevas dinámicas sociales.

En el ciclo 2009-2010 se abrió nuevamente un solo grupo registrando una matrícula de 23 alumnos, 15 mujeres y 8 varones. Los retos que acompañan a la Terminal hoy en día son, por un lado, la incorporación de la perspectiva de género en la actual y eventual práctica profesional de los muchachos, y por otro, la capacidad de incorporar equitativamente la mirada masculina dentro de los estudios de género, a decir de los varones, muchas veces ausente en la reflexión

Por profesionistas con nuevas competencias

Una frontera es por definición, permeable. Las fronteras se pueden franquear, traspasar, fragmentar. Las fronteras también sugieren encuentro, posibilidades de trasgresión. ¿En qué punto podemos lograr las interconexiones entre Reforma Universitaria, Género y Medios de Comunicación?

En este: «desdibujar las fronteras artificiales del conocimiento... [y de promover en el alumno] el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, en un marco colectivo de discusión, generación y aplicación del conocimiento» (UAN, 2002:5). La generación de nuevas habilidades, valores, actitudes reflexivas, interdisciplinarias se logra en la cotidianidad de propuestas novedosas, desestabilizadoras de la disciplinariedad, que vienen a enriquecer la currícula de las diferentes licenciaturas.

La transformación que sugiere la reforma, la democratización de las universidades en cuanto a la pluralidad de ideas y la equidad entre los géneros y la reflexión y propuesta crítica de los profesionistas de Comunicación y Medios se construye desde la terminal de Comunicación y Género en el día a día y generación tras generación, construyendo juventudes con más y mejor educación.

La Reforma Universitaria, entonces, necesita de temas y reflexiones de frontera, donde docentes y estudiantes nos animemos a poner

en entredicho, generar una duda metódica (a decir de René Descartes) de aquellos conocimientos, actitudes, aptitudes y valores aprendidos. La Reforma Universitaria de la UAN es, en sí misma, una frontera.

Bibliografía

Harding, Sandra, (2002). « ¿Existe un método científico?» en Bartra, Eli, *Debates en torno a una metodología feminista*, México, PUEG, 2002.

Instituto Nacional de las Mujeres, *Las mujeres y los medios de comunicación*, México, Inmujeres, 2005.

Instituto Nacional de las Mujeres, *El ABC de género en la administración pública*, México, Inmujeres, 2007.

Rebolledo, Loreto, «Impacto de los estudios de género en la democratización de las instituciones de educación superior» en *La Ventana*, revista del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, no. 13, julio de 2001, pp. 75-93.

Universidad Autónoma de Nayarit, *Documento rector para la reforma académica*, México, UAN, 2002.

De Escuela de Ciencias Químicas a Área de Ciencias Básicas e Ingenierías

Arturo Murillo Beltrán

Cada país tiene el derecho y la obligación de adoptar un modelo de desarrollo económico que le permita proporcionar a su población los requerimientos básicos de bienestar como son salud, educación y empleo, entre otros. Hacia mediados del siglo pasado, algunos países con modelos económicos liberales o capitalistas consolidados, llamados países desarrollados, iniciaron una serie de gestiones tendientes a establecer bloques comerciales, dando como resultado lo que hoy día se conoce como el modelo neoliberal. Con la organización y concretización de estos tratados comerciales se empezó a gestar el término global que de acuerdo al significado del mismo ha conducido a una integración entre países.

De esta forma, hoy en día es común hablar de economías integradas, de desarrollos económicos conjuntos, de bloques o tratados comerciales, de integración de países en comunidades, etc. y también es común hablar de globalización, palabra que de acuerdo al diccionario significa la

integración de una serie de cosas desde un punto de vista global. De esta manera es posible comprender expresiones tales como *el mundo se está convirtiendo en una aldea global*, o bien *se está desarrollando una cultura global*.

El término globalización es ampliamente utilizado tanto en el discurso político, como en el económico o el académico, por lo que ha sido definido por muchos estudiosos de estas disciplinas, sin embargo explicarlo no ha resultado fácil debido a la complejidad de los procesos que involucra y a las posturas que se generan.

La globalización ha trastocado las actividades más importantes de los países de casi todo el mundo, sea la economía, la política o la cultura, y es precisamente en la actividad educativa en donde se ha tenido un mayor impacto, ello debido a que en la formación de los bloques comerciales tales como el Tratado de Libre Comercio entre Canadá, México y Los Estados Unidos, la integración de la Comunidad Europea con los países de Europa Occidental y Oriental, La Cuenca del Pacífico con los países asiáticos y de América, el Mercosur iniciado por Chile, Argentina, Brasil y que hoy integra otros países de América del Sur, etc., se contempla el tránsito libre de personas y profesionales entre los países participantes, lo que conllevó a que surgieran las primeras preguntas sobre cómo funcionan y cuáles son los resultados de los sistemas educativos; en otras palabras, si el tránsito de personas se libera, significa que la población podrá laborar en cualquier país de los involucrados en el bloque comercial, incluyendo los profesionales. Pero esto implica conocer el nivel académico que alcanza la población de entre los países miembros, así mismo «medir» el nivel académico de los profesionales.

La Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) cuyo objetivo es construir la paz en la mente de los hombres mediante la educación, la cultura, las ciencias naturales y sociales y la comunicación; es el organismo internacional

que en las últimas décadas más ha contribuido a dar respuesta a estas interrogantes. Es a través de la Declaración Mundial sobre Educación superior en el siglo XXI (París 1999), que este organismo internacional ha cristalizado las propuestas hechas por los países miembros con anterioridad, para que el desarrollo de una educación superior sea equitativo en todos los países y ha pugnado por que se adopten la visión y acción propuesto en ésta declaración y que consiste principalmente en:

«formar diplomados altamente cualificados, constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación, contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural, contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad y contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente»

Otro de los organismos internacionales que también ha contribuido a la globalización de la educación es la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE), la cual agrupa a una treintena de países, entre ellos México, comprometidos a promover la democracia y la economía de mercado, y que tiene como objetivos: proveer estadísticas y datos comparativos, análisis y perspectivas económicas, investiga cambios sociales y patrones evolutivos en el comercio, medio ambiente, agricultura, tecnología y políticas fiscales.

Una de las principales acciones de la OCDE con respecto a la educación, es la elaboración de reportes de los sistemas educativos de cada uno de los países pertenecientes a este organismo. Para el caso de México la OCDE conjuntamente con el Centro de Investigaciones (CERI) elaboraron

un documento denominado «Reporte de investigación sobre el sistema de I&D educativo en México» y cuyo propósito «...es evaluar hasta qué punto el sistema de investigación y desarrollo educativo está funcionando en México de manera efectiva para crear, cotejar, y distribuir el conocimiento de forma tal que la práctica y la política puedan estar diseñadas tomándolo en cuenta».

El reporte además señala que: *Dados los inmensos retos que el sistema educativo mexicano enfrenta, el sistema educativo de investigación y desarrollo en educación tiene un amplio potencial para jugar un papel muy importante para asegurar una mejor base del conocimiento en las futuras decisiones del sistema educativo mexicano.*

El documento especifica que «a pesar de las importantes mejoras de las pasadas décadas, especialmente en el aumento de la matrícula en la educación básica, para una sociedad con un rápido crecimiento de la población en edad escolar. El capital humano en México, está muy por detrás de la mayoría de los países miembros de la OCDE.

Independientemente de otros documentos importantes para el desarrollo de la educación de organismos multilaterales tales como el Banco Mundial (BM) o el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la propuesta de la UNESCO para desarrollar la educación superior y el reporte sobre la educación en México de la OCDE provocaron una serie de reacciones en nuestro país, una de ellas, y que se considera de las más importantes, es la publicación por parte de la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES del documento «La educación Superior en el Siglo XXI» en la cual se proponen los postulados Orientadores y la Visión al año 2020 del Sistema de Educación Superior mexicano. Estos postulados abarcan desde la calidad e innovación, la congruencia con su naturaleza académica, la pertinencia en relación con las necesidades del país, la equidad,

el humanismo, el compromiso con la construcción de una sociedad mejor, la autonomía responsable hasta la estructura de gobierno y operación ejemplares.

Una vez conocidas y estudiadas estas propuestas para el desarrollo de la educación superior, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la ANUIES acordaron promover entre las universidades públicas mexicanas reformas académicas. Estos procesos de reforma deberían considerar las tendencias de desarrollo de la educación superior tanto a nivel nacional como internacional, a fin de establecer equivalencias académicas. Para ello se propuso trabajar en dos vertientes: por un lado establecer un currículum basado en competencias de tal forma que permitiera «medir» el nivel alcanzado por los estudiantes y, por otro lado, la acreditación de programas y certificación de personas teniendo como objetivo principal determinar la calidad de la institución y en consecuencia la calidad del sistema educativo de tipo superior.

De esta forma, casi todas las universidades mexicanas iniciaron procesos de reforma académica a finales del siglo pasado, otras como la Universidad de Guadalajara lo habían iniciado a principios de los años 90 y algunas otras como la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) iniciaron su reforma académica a partir del ciclo escolar 2003-2004. ¿Pero en qué consiste realmente la reforma académica?, como se mencionó anteriormente, la parte más importante de la reforma, al menos para la UAN, fue la implementación de un currículum basado en competencias, lo que conllevó a proponer nuevos modelos académicos que integraran nuevas formas de transmisión del conocimiento, nuevos roles del docente, nuevas formas de organización y vinculación de la investigación, nuevas estructuras de organización académica y administrativas.

Si bien es cierto que para la UAN el último proceso de reforma inició en el 2003, pero estos procesos han sido continuos a través de sus

cuarenta años de vida académica; así podemos mencionar que en el año de 1974, se presenta el primer proyecto de reforma denominado Nueva Universidad, el cual tenía como características principales la instalación de un modelo departamental con una curricular de tipo modular. Los intentos por implementar este modelo estuvieron vigentes hasta el año de 1977.

Posteriormente en 1984, se presentó el Proyecto de Superación Académica: un camino hacia la universidad de excelencia en el interior del país, el cual planteaba como eje de reforma el desarrollo y consolidación de la investigación científica y proponía la creación de una Coordinación de Investigación Científica y el establecimiento de cinco centros de investigación por Áreas del conocimiento.

En 1991 se propuso el Programa Estratégico 1991-1992, un programa especial que pretendía establecer las bases que permitirían llevar a cabo un nuevo proyecto de reforma, de hecho, el programa estratégico sirvió de base para el proyecto de reforma que inició en el año de 1998 y que culminó en el 2003.

Finalmente durante el año 2002 la Universidad Autónoma de Nayarit presenta el documento denominado «Documento Rector para la Reforma Académica» con el cual da inicio un nuevo proceso de reforma.

Las justificaciones para esta nueva reforma fueron: elevar la calidad y pertinencia de los programas educativos del nivel superior y medio superior, la aparición en el contexto nacional e internacional de nuevos campos de conocimiento y tecnología y el amplio panorama de la *«sociedad del conocimiento»*, como es la contemporánea, en donde la educación se concibe como un proceso integral sin limitaciones de edad, de nivel o de establecimiento escolar.

Para dar respuesta a estas necesidades, la reforma propone una organización Académica basada en Áreas del Conocimiento, las que constituyen el eje de organización de las funciones sustantivas de la Institución.

El documento rector señala como principales rasgos académicos de un modelo basado en áreas del conocimiento la flexibilidad curricular, el sistema de créditos, la movilidad académica, la multi y transdisciplinariedad, la finalidad formativa, el sistema de evaluación, la investigación científica, la currícula basada en competencias y el sistema de tutorías y asesorías.

Las acciones que se llevaron a cabo para establecer un modelo propio en la UAN, culminaron con el inicio de una reforma académica para el ciclo escolar 2003-2004. Estas acciones estuvieron principalmente encaminadas a la creación de cinco áreas del conocimiento: Sociales y Humanidades, Básicas e Ingenierías, de la Salud, Biológico Agropecuarias y Pesquera y Económico Administrativa, al diseño de nuevas currículas basadas en competencias de todos los programas académicos, la ampliación de la oferta educativa, la capacitación del personal docente para el nuevo modelo, la promoción del trabajo en equipo con la creación de academias y cuerpos académicos, la implementación de los sistemas de crédito, de tutorías y de evaluación.

De igual forma, con el inicio de la reforma, la UAN, hizo un reforzamiento de la infraestructura de apoyo académico tales como las del sistema bibliotecario, de los centros de cómputos, la conectividad a INTERNET, la adquisición de equipos audiovisuales, la modernización de las aulas de clases, etc.

Un rubro, en los que se han hecho esfuerzos importantes pero desafortunadamente no se ha tenido mucho impacto, es el de la normatividad, un nuevo modelo, que implica sobre todo nuevas formas de actuar, re-

quieren del establecimiento de nuevos reglamentos, incluso este rubro es tan importante que para iniciar la reforma la institución tuvo que modificar su Ley orgánica con la finalidad de establecer la elaboración de nuevos instrumentos normativos, tales como el Estatuto Jurídico y el reglamento de estudios del tipo superior y medio superior, entre otros.

Una de las modificaciones de la Ley Orgánica fue la organización académica a través de Áreas del conocimiento, la propuesta de la creación de áreas implica la organización a través de programas académicos afines.

De las cinco Áreas propuestas sólo dos han sido presentadas para su creación ante el Consejo General Universitario (CGU), el Área de Ciencias Sociales y Humanidades (ACSyH) y el Área de Ciencias Básicas e Ingenierías (ACBel).

El ACSyH esta constituida por los programas de Psicología, Ciencias de la Educación, Filosofía, Ciencias de la Comunicación y Medios, Ciencias Políticas y la Unidad Académica de Derecho. El ACBel, a su vez esta formada por los programas de Ingeniería Química, Control y Computación, Electrónica, Mecánica y la Licenciatura en Matemáticas.

Si se considera que el ACSyH tiene dentro de su estructura de organización la Unidad Académica de Derecho, podemos decir que el Área de Ciencias Básicas e Ingenierías es la única Área que se ha creado dentro del modelo propuesto por el Documento Rector, ya que su estructura académica sólo esta conformada por programas académicos, razón por la cual se hace en este documento un recuento de su transformación hasta llegar a constituirse como Área.

Los antecedentes del Área de Ciencias Básicas se inician en el año de 1971 cuando se crea la Escuela de Ciencias Químicas, con la carrera

de Ingeniería Química Industrial, al año siguiente (1972), la Escuela de Ciencias Química cambia de nombre y toma el de Escuela de Ingeniería Química Industrial.

Para el año de 1973 la Escuela de Ingeniería Química propone de nuevo un cambio en su nominación quedando este como Escuela Superior de Ingeniería Química (ESIQI).

Desde su inicio el programa académico de ingeniería química industrial ha sido una carrera demandada tanto por hombres como por mujeres, como lo muestra el cuadro 1

Cuadro 1
Población escolar de la carrera de ingeniería
Química Industrial.1975-1994

Año	Hombres	Mujeres	Total
1975 -1976	95	34	129
1976-1977	121	38	159
1977-1978	121	37	158
1978-1979	120	34	154
1989-1980	100	23	123
1980-1981	105	26	131
1981-1982	107	38	145
1982-1983	46	13	59
1983-1984	57	17	74
1984-1985	147	73	220
1985-1986	143	58	201

1986-1987	150	64	214
1987-1988	140	51	191
1988-1989	127	62	189
1989-1990	118	46	164
1990-1991	109	46	155
1991-1992	104	41	145
1992-1993	99	42	141
1993-1994	172	101	273

Fuente: UDI-UAN

La ESIQI en el año de 1993, propone incrementar su oferta educativa con las carreras de Ingeniería Mecánica, Ingeniería en Control y Computación, Ingeniería en Electrónica y Químico Fármaco Biólogo (QFB), razón por la cual cambia de nombre y toma el de Escuela Superior de Ciencias e Ingenierías.

Con la Creación del Programa de Maestría en Desarrollo Sustentable en el año de 1996, pasa de ser Escuela a Facultad de Ciencias e Ingenierías.

Por acuerdo de CGU, en el año 2000, todas las escuelas y facultades de la institución cambian su nominación a Unidades Académicas, por lo que la Facultad de Ciencias e Ingenierías toman el de Unidad Académica de Ciencias e Ingenierías (UACel).

Finalmente, el 15 de mayo de 2006 y como parte de la reforma universitaria iniciada en el 2003, la UACel se convierte en Área de Ciencias Básicas e Ingenierías, ello debido a la incorporación de la Licenciatura en Matemáticas y la desincorporación del programa de Químico Fármaco Biólogo.

go. De igual manera, el programa académico de Ingeniero Químico Industrial cambia por el de Ingeniero Químico eliminando la parte industrial que ya no era pertinente debido a la oferta educativa que se ofrece en el Área.

Con la incorporación del programa académico del QFB al Área de la Salud, la población escolar de Área de Ciencias Básicas e Ingenierías tuvo una distribución más homogénea por programa académico como lo muestra el cuadro 2.

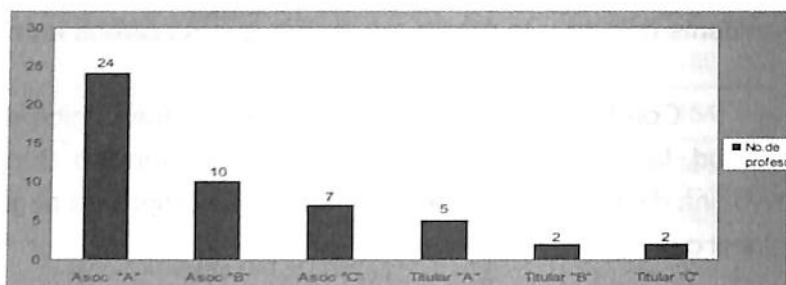
Cuadro 2
Población Escolar del Área de Ciencias Básicas
e Ingenierías; 2006-2007

Ciclo Escolar	Control y computación		Ingeniería electrónica		Ingeniería mecánica		Ingeniería química		Mate-máticas	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
2006-2007	180	37	177	6	138	2	62	37	45	34

Fuente: UDI-UAN

Una de las ventajas que proporciona la organización por área del conocimiento es el mejor aprovechamiento de los recursos humanos y físicos. En el caso de los profesores son docentes del área, por lo tanto no pertenecen a un programa en específico, por lo que pueden desempeñarse en todos los programas del Área donde haya una necesidad académica de acuerdo a su perfil profesional. En la Gráficas 1 y 2 se presentan el número de profesores del ACBel por su tipo de contratación y categoría.

Gráfica 1
Profesores del área de Ciencias Básicas e Ingenierías



Fuente: UDI-UAN

Gráfica 2



Fuente: UDI-UAN

La organización por áreas del conocimiento como base de la organización académica propuesta por la UAN en su Ley Orgánica, plasmada en el Documento Rector y traducida en una reforma que inicia la Institución en el ciclo escolar 2003-2004, ha propiciado hasta este año de 2009, la creación (por el CGU) de sólo dos Áreas y con ello dos Coordinadores de Área.

La experiencia de la implementación y operación del Área de Ciencias Básicas e Ingenierías permite reconocer que la propuesta de funcionamiento de las Áreas es viable y con muchas posibilidades de éxito para alcanzar los objetivos planteados en la propuesta de reforma entre los que podemos mencionar, mayor movilidad académica tanto de estudiantes como de docentes, optimización de la infraestructura física, aulas, centros de cómputo, talleres, laboratorios auditorios y oficinas, y el de promover el trabajo de equipo entre los diferentes programas que componen el Área.

Sin embargo también es necesario comentar que se han registrado algunos atrasos que han hecho que la consolidación del Área no se pueda dar con la rapidez y contundencia como lo demanda la Reforma, esto lo podemos constatar en la falta de una nueva normatividad en los reglamentos del personal académico, organización de cuerpos académicos y academias, de investigación, etc.

La falta al interior de Área de Órganos de gobierno, es decir de los Consejos de Área y de programa, los cuales están establecidos en el Estatuto Jurídico, ha provocado que no haya vías para la presentación y validación de programas de desarrollo académico, para la toma de acuerdos colegiados y para establecer estructuras académico administrativas de apoyo al trabajo de la Coordinación de Área, también ha obligado a que la toma de decisiones se haga de manera unilateral por las autoridades del Área (coordinador, coordinador de programa y administrador) y que en mucho de los casos tienen esquemas de desarrollo diferentes de acuerdo a la naturaleza de su responsabilidad.

Así mismo, la falta de una propuesta en la reglamentación de la institucional, de cómo se debe administrar la parte objetiva del Área, ha traído como consecuencia una indefinición y duplicación de funciones en la operatividad.

Estos inconvenientes son relativamente sencillos de resolver, solo hay que buscar las coincidencias entre la comunidad universitaria y establecer los caminos para la implementación de las políticas institucionales planteadas en los documentos que sirvieron de base para la reformas, con ello se fortalecería fuertemente las Áreas tanto desde el punto de vista académico como administrativo y que puedan ser un estímulo para la creación de la tres restantes.

Bibliografía

Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre educación Superior. UNESCO, Paris, 5-9 de octubre 1998.

Documento Rector. Universidad Autónoma de Nayarit 2002

http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lri/zilli_r_cr/capitulo1.pdf

La Educación Superior en el Siglo XXI. ANUIES 2000

Latapí Sarre, Pablo †, *Un siglo de Educación en México*, México, Biblioteca Mexicana

Ley Orgánica de la UAN. Decreto 85000; Publicada en el Periódico Oficial del Estado el 23 de agosto/ 2003

Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico OCDE:

www.oecdemexico

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNESCO: www.unesco.org/

Reglamento de Estudios de tipo Medio Superior y Superior de la Universidad Autónoma de Nayarit. 11 de julio 2006.

***Riesgos y accidentes de trabajo
en el personal docente, administrativo
y manual de la Universidad Autónoma de Nayarit***

Alma Rosa Hernández Leonor

Los riesgos de trabajo son los accidentes y enfermedades a que están expuestos trabajadores en ejercicio o con motivo de su trabajo.

Existen tres tipos de riesgos de trabajo: los accidentes de trabajo, los accidentes en trayecto y las enfermedades de trabajo. Estos riesgos pueden producir incapacidad temporal, incapacidad permanente parcial o incapacidad permanente total y muerte.

La incapacidad permanente total, ocasionada por un riesgo de trabajo, imposibilita definitivamente al trabajador para desempeñar cualquier trabajo por el resto de su vida.

Una incapacidad permanente parcial, ocasiona disminución de las facultades o aptitudes de una persona para trabajar y una incapacidad temporal trae consigo la pérdida de facultades o aptitudes que imposibilita

parcial o totalmente a una persona para desempeñar su trabajo por algún tiempo. La peor consecuencia en un riesgo de trabajo es la muerte.

El hombre desde su origen y debido a la necesidad de subsistir buscó la forma de prodigarse sus alimentos y su resguardo, esto trajo consigo la creación del trabajo, siendo la mujer a la que le correspondían los trabajos pesados y duros y al hombre los arriesgados y peligrosos.

Esta primera división del trabajo basado en el género, se convirtió en una producción de tipo familiar al repartirse las tareas entre sí, debido a las condiciones climatológicas primero y posteriormente a cambios sociales se originó un número creciente de trabajos y con estos, riesgos capaces de producir las enfermedades e incluso la muerte.

Durante el neolítico aparece la explotación del suelo, utilizándose un arado rudimentario, el cual fue la primera forma de industrialización, esto dio lugar a la creación de otras fuentes de trabajo tales como, la manufactura de armas y herramientas; es aquí donde surge la medicina del trabajo aunque con un concepto mágico-religioso.

La necesidad del hombre por asegurarse se dio por la infinidad de riesgos a que se exponían.

Al pasar por todos los momentos históricos y las diferentes culturas, el trabajo adquiere una diversidad de actividades acordes al medio, raza, género, edad y aptitudes individuales. En la Mesopotamia, una de las civilizaciones más avanzadas de su época, se da el reparto agrario, la distribución del trabajo y la jerarquización de acuerdo con el oficio desarrollado; aparece la fabricación de cerveza y el pan de cebada, los primeros hornos para la fabricación de ladrillos, los forjadores y en la industrial textil existe el hilado,

tejido y teñido. Se utiliza el cuero y la madera se fabrican embarcaciones y la industria del vidrio inicia su apogeo. De esto se puede deducir la existencia de exposiciones a diversos agentes químicos, físicos y mecánicos.

Galeno nació en el año 130 A.C. cita enfermedades de los mineros y de los curtidores, se tiene evidencia de algunas visitas hechas a las minas de sulfato de cobre, en Chipre, donde se reconocen los peligros de las «neblinas acidas», ahí los trabajadores efectuaban sus labores sin ropa y a gran velocidad para evitar la sofocación.

Plinio el Viejo, enunció las normas preventivas para los trabajadores de las minas de plomo y mercurio, al recomendar el empleo de vejigas de animales colocadas delante de la nariz y de la boca, y evitar así la inhalación de polvos y vapores.

Paracelso médico y alquimista suizo escribe en 1567 la primera monografía dedicada a las enfermedades del trabajo. Su obra consta de tres volúmenes, uno sobre enfermedades de los mineros especialmente las pulmonares, otro sobre las enfermedades de los fundidores y los metalúrgicos y el tercero sobre enfermedades causadas por el mercurio.

En 1633 nace en Capri, **Ramazzini** conocido como el padre de la medicina del trabajo. Fue médico y filósofo de la Universidad de Parma, su obra magistral se reconoce como *Morbis Artificum Diatriba* (Las enfermedades de los obreros) en la cual analiza más de 50 profesiones de su época y le da un enfoque preventivo al introducir anamnesis médico (que es el interrogatorio para conocer los antecedentes patológicos de los enfermos) la premisa que sigue siendo válida hasta nuestros días.

Los riesgos de trabajo aumentaron con el auge de la industria aunados a las condiciones pésimas en que vivían los obreros.

Villermé, en Francia realizó estudios epidemiológicos acerca de las condiciones de la industria, la vida de los obreros y sus familiares, de los accidentes de trabajo y las causas principales de estos. A consecuencia de estos trabajos se promulga una ley que regula el trabajo de los niños prohibiendo su desempeño a los menores de ocho años.

En 1851, **Williams Farr**, asentó en sus trabajos, que dentro de los riesgos generales, debían publicarse un suplemento sobre la mortalidad por riesgos de trabajo de acuerdo a la ocupación.

A principios del siglo XX en Inglaterra, Sir **Thomes Oliver** escribió «Ocupaciones peligrosas» seguida más tarde en 1908 por la obra «Enfermedades propias de los oficios» con lo que la medicina del trabajo se extiende por todo el mundo. Otra persona dedicada al presente tema fue **Alicia Hamilton**, profesora del Colegio de Medicina para mujeres e investigadora en la Universidad de Chicago. Impartió clases de medicina del trabajo en la Universidad de Harvard; en Illinois, formó parte de un estudio dedicado a la investigación de enfermedades profesionales el cual se basó sobre envenenamiento industrial y oficios peligrosos en los Estados Unidos. Actualmente reconocemos que la tecnología contribuye notablemente al bienestar del hombre, sin embargo los adelantos científicos se acompañan de nuevos peligros o riesgos.

Con la finalidad de dar al hombre protección y seguridad nace la medicina del trabajo en 1919, con el tratado de «Versalles» el cual establece los principios que rigen actualmente a la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Por la importancia que reviste la capacitación para prevenir los riesgos del trabajo, la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la OIT convocaron en marzo de 1981 en Ginebra a la Octava Reunión del Comité Mix-

to, OMS/OIT sobre «Medicamentos del trabajo», tratándose en esa reunión como temas prioritarios: «La Educación y Formación en Higiene y Seguridad del Trabajo y Ergonomía» en esa ocasión se señaló que la formación y la educación en higiene y seguridad en el trabajo son uno de los principales objetivos de ambas organizaciones, ya que en muchos países, principalmente en vías de desarrollo prevalece una aguda escasez de personal dedicado a estas tareas.

En México a la medicina del trabajo no se le había dado la importancia como tal, por el carácter eminentemente agrario de nuestro pueblo y por la escasa industrialización existente en siglos anteriores.

En 1968 el Instituto Mexicano del Seguro Social inicia el primer curso para médicos especialistas en medicina del trabajo y un año después se obtiene el reconocimiento universitario.

En el año de 1985 en la Universidad Autónoma de Nayarit se llevó a cabo un Diplomado sobre Salud y Seguridad en el Trabajo. Tengo la suerte de pertenecer a la primera generación de egresados de este evento en el cual participó conjuntamente el Instituto Mexicano del Seguro Social. Para titularme de dicho diplomado propuse el trabajo «Riesgos Laborales en Personal Docente de la Universidad Autónoma de Nayarit». Se programó una encuesta mediante una muestra representativa de académicos para establecer los tipos de riesgos a que están expuestos. Para tal fin la muestra se calculó por escuela estableciendo un nivel de confianza de un 95%. La Universidad Autónoma de Nayarit contaba con 12 mil estudiantes y 1,250 docentes.

Se entrevistaron 196 docentes y el instrumento aplicado considero estos datos:

Clave

Nombre

Edad
Genero
Antigüedad en el trabajo
Exposición a diferentes agentes
Ocurrencia entre otras variables

Los tipos de riesgo de trabajo registrados fueron:

1. Los inherentes al trabajo desarrollado.
2. Los riesgos producidos por labores peligrosas e inseguras.

Para esas fechas el riesgo de trabajo más frecuente fue el uso prolongado de gis ocasionando problemas respiratorios, dermatológicos y alérgicos (aunque sabemos que el gis no es toxico). Se utilizó una bomba gravimétrica para polvos respirables (que se colocó a cada uno de los maestros seleccionados). A esta bomba se le pusieron filtros de esterres de celulosa con una abertura de poro de cinco micras. Se detectó que el tiempo de exposición no es suficiente ya que una clase dura aproximadamente una hora lo mismo si se hubieran usado filtros de poro menor se pudo haber cuantificado de mejor manera. Lo que de esto queda es que el gis como apoyo en la enseñanza pasará a la historia.

El considerar que el registro del uso del gis fue el más frecuente no significa que se dejaran de lado otros riesgos considerados más peligrosos los cuales enumeraremos más adelante.

Por otra parte es nuestra máxima norma jurídica la que otorga las garantías constitucionales a los trabajadores docentes universitarios y la Ley Federal del Trabajo reglamentaria del apartado «A» del artículo 123 constitucional, los de la docencia y la investigación como lo puede ser para un obrero. Es innegable que son los trabajadores de los diversos medios de producción los que engloban el mayor porcentaje de riesgos de trabajo, entre ellos se

encuentran principalmente, los obreros de la construcción, fabricación de caucho y plástico, pintores, estibadores, operarios de maquinas finas, conductores de transporte, extracción de hidrocarburos, etc. Sin embargo, la historia reconoce a una multitud de estudiosos en todas las ramas del saber que se expusieron hasta arriesgar su vida.

El doctor Jordi Julia Zertuche murió a causa de una mordedura de serpiente (México), ya que había adquirido una alergia en el tratamiento de sus trabajos que era producir antídotos.

Galileo Galilei fue condenado a vivir en su casa y amenazado de tortura con el fin de que se retractara de su teoría heliocéntrica. Los primeros radiólogos no sabían de la peligrosidad de esa radiación ionizante.

Cuando una persona está sometida a una actividad laboral ya sea física o intelectual y se ve obligada a trabajar durante periodos largos en condiciones ambientales inadecuadas o inhóspitas e incluso hostiles, la conducen a un estado de fatiga crónica conocida como «Síndrome de Fatiga», el cual se puede presentar tanto en el trabajo físico como en las actividades intelectuales.

Cuando se hace referencia a riesgo laboral da la impresión que estos sólo ocurren en la mayoría de las industrias donde se considera primordialmente la producción como primer factor, de tal manera que la investigación pareciera estar exenta de los riesgos inherentes a los que están expuestos.

En el estudio al que se hace referencia, no se incluyeron a las preparatorias aunque sería interesante incluirlas en un próximo proyecto de investigación. En cambio las Escuelas de Nivel Superior (hoy unidades académicas) sí fueran analizadas, tanto las foráneas como las locales: Agri-

cultura, Veterinaria e Ingeniería Pesquera, más las que forman el conjunto de la Ciudad de la Cultura.

No existen datos ni registros de riesgos o accidentes ocurridos en nuestra Universidad, la cual es muy joven comparada con la mayoría de las Universidades del país, nuestra Alma Mater fue fundada en agosto de 1969. En ese tiempo ya existía la Escuela de Enfermería «Dr. José Joaquín Herrero» que en la modalidad es de internado de reconocido prestigio, al modo de que eran solicitadas por las diferentes instituciones de salud de la República Mexicana.

Existía también el Instituto de Ciencias y Letras el cual albergaba a la Escuela Superior de Derecho.

En la actualidad cuenta con 15 Escuelas Preparatorias y en el transcurso de los últimos años se creó la Licenciatura en Administración de Empresas, Licenciatura en Ciencias de la Educación, Licenciatura en Matemáticas, se creó también una escuela de Educación Física que a la fecha ya no funciona.

Para el año de 1985 el nivel de preparación del personal docente eran en su mayoría licenciaturas, las exigencias educativas actuales han incrementado las Maestrías, Especialidades y Doctorados lo mismo que el número de maestros investigadores que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores.

La vida actual y el avance de la Tecnología exponen tanto a docentes como a trabajadores universitarios a nuevos y diferentes riesgos y accidentes de trabajos que facilitan las tareas pero se expone más al individuo al tener que usar nuevos métodos de trabajo. Tal es el caso de esta nueva

herramienta la que es posible concebir que no existiera en todos los niveles de la educación. «La computadora personal».

Si bien es cierto que en las unidades académicas del área de la salud se obra con cautela y protección la exposición al uso de instrumentos punzocortantes. La tensión emocional, el manejo de cadáveres y enfermedades por contagio, exposición a rayos X y otros constituyen un riesgo importante. La aparición de nuevas enfermedades como SIDA o la más reciente que puso a todo el mundo principalmente a México en un riesgo potencial de una pandemia: «La influenza» al grado de que en la Secretaría de Investigación y Posgrado ya existe una propuesta formal para estudiar a ese virus AH1N1.

La Unidad Académica de Veterinaria sigue presentando zoonosis (*Brucelosis Leptospirosis*), mordidas de cerdos, patadas de bovinos, uso de reactivos y de instrumentos punzocortantes así como accidentes en trayecto.

En Agricultura el uso de insecticidas, fungicidas, fertilizantes exposición prolongada al sol, uso de instrumentos punzocortantes, reactivos excesivamente tóxicos así como accidentes en trayecto representa graves riesgos.

En Ingeniería pesquera que se encuentra en la Bahía de Matanchen del municipio del San Blas, los maestros, trabajadores y algunos alumnos, están sujetos al riesgo al viajar constantemente de la capital a su lugar de trabajo. Lamentamos el caso de la muerte de un maestro que se accidentó en la carretera Tepic-Miramar al ir a desarrollar su trabajo.

Cuando suceden prácticas en altamar los riesgos y accidentes aumentan por diferentes situaciones tales, como: inclemencias climáticas, y

otras causas que hacen que las embarcaciones zozobren, exposición prolongada al sol, piquetes con anzuelos etc.

Dentro de las ilustraciones de esta unidad académica se sufre el calor propio del trópico, existen culebras, alacranes e insalubridad y en algunas ocasiones hay necesidad de tomar agua del arroyo más cercano.

En las áreas sociales como se habló antes con respecto al gis; pues este pasará a la historia, ahora serán los ojos, las articulaciones, el estar en una posición frente al monitor, problemas de columna vertebral, trabajar por tiempos prolongados sobre bancos de laboratorios, falta de movimiento, etc. Nos lo dirán probablemente (muy próximamente) las investigaciones que actualmente realizan sobre el particular.

Debemos resaltar que el lugar donde se conjuntan todos los accidentes y riesgos laborales es en la Secretaria de Investigación y Posgrado pues de la misma manera estamos incluidos, personal de todas las actividades profesionales, y esto no salva a los estudiantes, tesisistas y trabajadores del uso constante de reactivos e instrumentos punzocortantes. En los proyectos de investigación se utilizan sustancias altamente venenosas como son los ácidos y los vapores de estos (algunos cancerígenos y otros que atacan directamente al hígado (exanos).

El uso prolongado de microscopio normal y de fluorescencia, cortaduras en los dedos y manos en trabajos quirúrgicos en animales de experimentación, quemaduras por ácido y bases fuertes, intoxicación por inhalación de vapores, infección por microorganismos patógenos que se trabajan en laboratorios; protozoarios, hongos, bacterias, constituyen otros tantos riesgos.

Mordeduras por animales de experimentación (ratas, conejos etc.), dermatitis por contagio con reactivos y colorantes, quemaduras con estufas y hornos y autoclaves, nitrógeno, herbicidas, insecticidas, fertilizantes, desecantes, cambios bruscos de temperatura, cámara fría también cuentan. Cría de insectos que traen consigo contagio por entomopatógenos, caída de árboles, ataque de abeja africana, descargas eléctricas (termostatos, bombas para circulación de agua).

Ya sucedió que se sobrecalentara la cámara desecadora del herbario y se presentó un pequeño incendio en las instalaciones de este. Un compañero se inoculó con «tripanosoma cruzi» accidentalmente.

Es insuficiente el tiempo y espacio para enumerar tantos y tan variados riesgos, lo cual implica que debería establecerse una Comisión Mixta de Seguridad e Higiene en el Trabajo en la Universidad Autónoma de Nayarit y que propongan alternativas de seguridad en el trabajo.

Con base en las disposiciones de la Ley Federal del Trabajo, en todas las empresas deben integrarse las Comisiones Mixta de Seguridad e Higiene, encargadas de prevenir cualquier daño que pueda sobrevenir a la salud de los trabajadores mediante la investigación de las causas de los accidentes y enfermedades, la proposición de medios para prevenirlos y la vigilancia de su cumplimiento.

Las Comisiones Mixtas de Seguridad e Higiene son órganos legales que reflejan la responsabilidad obrero-patronal compartida. Su finalidad es contribuir a la protección de la salud del trabajador, entendida ésta no sólo como ausencia de enfermedades, sino como el más completo estado de bienestar físico, psíquico y social.

Corresponde ahora a trabajadores y autoridades universitarias hacer realidad estas disposiciones legales que contribuirán a disminuir los riesgos y accidentes de trabajo.

La mirada de género en la educación universitaria

Fabiola González Román

Resumen

Las observaciones que en el presente trabajo se realizan implican una reconsideración previa del modo como hasta ahora se ha definido al sistema patriarcal y la manera en que éste se ha reproducido en el ámbito educativo, lo cual plantea la necesaria redefinición del sistema de enseñanza-aprendizaje. Se pretende reflexionar también sobre la necesidad de incorporar al quehacer docente nuevas categorías y referentes para enriquecer la formación y lograr un análisis más comprensivo de los géneros.

El androcentrismo educativo

La manera en que mujeres y hombres se relacionan se puede comprender a través de su socialización. A través de ésta se han introyectado valores, actitudes, roles y formas de pensar diferenciadas según el sexo. Esta diferenciación se denomina sexismo.

En todos los ámbitos sociales las mujeres han sido designadas por el omnicomprensivo masculino. El ámbito escolar no es la excepción, al contrario, la escuela, en su papel de homogeneizadora y estandarizadora de la enseñanza-aprendizaje, es una institución socializadora que se ha encargado de reforzar el androcentrismo a través de los textos, en la realización y asignación de tareas y en las actitudes cotidianas de profesores y profesoras.

Marqués (1983) señala que «sólo quien es varón burgués, blanco, heterosexual, cabeza de familia y ciudadano de país poderoso está libre de toda forma de opresión o discriminación. Al menos, de aquéllas que atañen a su misma identificación como sujeto. Quien reúna esas características estará libre de sospecha, de toda presunción social de que ha de ser tratado como “algo” lo que sea, pero no como sujeto pleno. Que sea realmente libre es otra cuestión» (citado en Escofet y otros, 1998:113). Esta es una muestra del androcentrismo vigente en la sociedad y se pone de manifiesto en el modelo educativo que reproduce una cultura patriarcal.

La cultura patriarcal establece un orden social jerárquico determinado por el dominio de un sexo por el otro, por lo tanto, determina la posición y valoración de los individuos. Así, lo atribuido a lo masculino es lo valorado y lo que se generaliza, lo atribuido a lo femenino es minusvalorado e intrascendente.

La teoría feminista ha cuestionado esta forma de estructurar la humanidad y ha insistido en reconocer que existen otras formas de generación de conocimientos – como el de las mujeres, el de los indígenas, el de las y los excluidos – que choca con las relaciones de dominación impuestas por el conocimiento que se ha proclamado como el válido, único y universal.

El gran aporte que la teoría feminista ha realizado, al cuestionar las relaciones de poder existentes entre los géneros en la sociedad, es pro-

porcionar herramientas para analizar la subrepresentación de la mujer en los espacios de poder; uno de ellos es el educativo, pues el conocimiento supone poder. No se trata tan sólo de reflexionar sobre la incorporación de las mujeres a la educación, sino de cuestionar las formas diferenciadas de educación, las distintas valoraciones entre los sexos, examinar la división entre los espacios público y privado. El fin es analizar qué ha sido integrado y qué ha sido dejado de lado por el modelo de conocimiento dominante.

Feijoo (1992) señala que desde sus inicios, las estrategias y metodologías montadas por los Estudios de la Mujer han tenido como objeto hacer visible lo que se mostraba como invisible para la sociedad. Ello fue útil en la medida en que permitió visibilizar «el recinto en el que las mujeres habían sido social y subjetivamente colocadas; desmontar la pretendida “naturalización” de la división socio-sexual del trabajo; revisar su exclusión en lo público y su sujeción en lo privado; así como cuestionar la retórica presuntamente universalista de la ideología patriarcal» (Feijoo, 1992:8).

Amorós (1997) por su parte, ha realizado fuertes críticas al modelo de conocimiento. Señala que no se debe identificar el sujeto de la razón con el hombre; sostiene que el motivo por el cual la racionalidad ha sido considerada por este pensamiento sólo como masculina es por la pretensión de universalidad de este postulado, la que deja el espacio para que las mujeres (y otros grupos excluidos) demanden su acceso a la condición de sujetos políticos. En este sentido, Amorós afirma que desde el feminismo se plantean las primeras vindicaciones por la igualdad, entre hombres y mujeres (Amorós, 1997:28).

En resumen, lo que se plantea desde la perspectiva feminista es analizar los supuestos básicos del conocimiento científico tradicional para evidenciar que las relaciones opuestas y jerárquicas que establece entre masculino-femenino, público-privado, objetividad-subjetividad, producción-

reproducción, conocimiento-saber, etc., suponen valoraciones que producen invisibilización, discriminación, deslegitimación, subordinación y dominación.

Socialización y reproducción

Comprender los procesos de la reproducción social es un elemento básico para reflexionar acerca de la potencialidad de la educación como motor para la transformación de la sociedad.

Pierre Bourdieu es uno de los estudiosos de las prácticas y procesos sociales. Para él el proceso de socialización está multideterminado, porque no puede ser explicado a partir de un solo elemento sino que es necesario vincular dispositivos económicos y culturales. En sus análisis sobre la reproducción, se concentra en el sistema escolar, considera que el papel del sistema educativo es reproducir no sólo la estructura económica y social, sino también la cultura (Bourdieu y Passeron, 1977).

Bourdieu señala que la socialización produce agentes sociales con unos esquemas perceptivos cuya respuesta a la exhortación en el discurso «es creer y obedecer». «Existe una *sumisión dóxica*; una dominación colectiva que es positiva en cuanto que consigue el reconocimiento del dominado: *el dominado adherido a su propia dominación*» (citado en Gutiérrez, 2002:21). Así, se interioriza la identificación-discriminación de, por ejemplo, lo que es o no es conocimiento, lo que es conocimiento válido y lo que no lo es.

Esta sumisión dóxica a la que las personas se ven sometidas contribuye a la producción y reproducción de los valores legitimados. Es por ello que la forma de actuar, los juicios, los valores, los gustos, e incluso el lenguaje, son condicionamientos sociales. En palabras de Bourdieu (2000), son *habitus*; son formas de actuar en campos diversos como el de la educación, la política, la religión, la cultura, entre otros, en donde para ingresar a ellos se necesita contar con el capital simbólico adecuado.

La sumisión dóxica es una dominación que adopta una dimensión simbólica, intangible, que se ejerce principalmente, a través de la comunicación y de los actos de conocimiento. Bourdieu señala que la violencia simbólica también consiste en inculcar a los alumnos los valores y la cultura de una clase particular. La violencia también es todo poder que impone significaciones como legítimas y disimula las relaciones de fuerza (Bourdieu; 1977: 30). La violencia simbólica es un medio que permite inclusiones y exclusiones dependiendo de los parámetros establecidos por el sistema.

El orden social funciona como «una máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya» (Bourdieu, 2000:22).

Cuando los dominados usan los esquemas que son el producto de la dominación o cuando sus percepciones están estructuradas a partir de las propias estructuras de la relación de dominación impuesta sobre ellos, «sus actos de conocimientos son actos de reconocimiento, de sumisión» (Bourdieu y Passeron, 2000:26).

Es por ello que, en la práctica docente, los profesores y las profesoras reproducen esquemas mentales que son el producto de la asimilación de relaciones de poder. La educación sexista atraviesa de manera inconsciente a todas las personas que han transitado los espacios educativos, de esta manera se conforma en los alumnos y alumnas una subjetividad con la predominancia del valor de lo masculino por sobre lo femenino. Por ejemplo, en el ámbito docente es reiterativo el uso del lenguaje androcéntrico. Esta manera de transmitir el conocimiento invisibiliza y excluye, pues no reconoce la presencia de las mujeres y de otros grupos culturales en el ámbito educativo.

A pesar de que el ámbito docente ha sido un espacio en que las mujeres han realizado contribuciones, ha resultado difícil reconocer su participación en el mismo. Se sigue pensando que la incorporación numérica de las mujeres – por la suposición de que «los asuntos de mujeres» son mejor entendidos por las mujeres – traerá consigo la eliminación del sexismo y exclusión en las aulas. Sin embargo, se sabe que ello es erróneo, pues para ello es necesario que las y los docentes cuenten con reflexiones acerca de los estudios de género y su incorporación en la educación.

Incluso, a pesar de contar con estudios de género resulta bastante difícil incorporar un lenguaje no sexista e incluyente en la educación, toda vez que se vuelve tedioso tratar de estar haciendo ajustes al lenguaje masculino en que los y las docentes han sido socializados. Se necesita una práctica – y convencimiento- cotidiana que permita ir incorporando el género y los intereses de las mujeres en las actividades generales que se realizan en el medio educativo. Hay situaciones que no se pueden comprender si no se utilizan herramientas que incorporen los efectos de la inequidad entre los sexos.

Incorporar la perspectiva de género en la educación permitirá reconocer que los estereotipos y debilidades que los académicos y las académicas reproducen como docentes en la universidad, son los mismos que tiene la sociedad en general. Es decir, la universidad es el reflejo de las condiciones sociales imperantes, por lo que se debe realizar un esfuerzo importante por salir de ese círculo vicioso y construir una situación que permita romper con los esquemas establecidos. Romper el *habitus* imperante en el ámbito educativo superior y establecer nuevas formas de socialización y práctica docente.

Dentro de la universidad también se debe analizar la situación de las mujeres en altas esferas profesionales, el caso de las docentes en

programas de posgrado, si se compara con la de los hombres en la misma esfera se verán las inequivalencias, estas se agudizan en los ámbitos que concentran poder, donde la representación de las mujeres aún es escasa.

Brecha salarial y educación

Otro factor a tener en cuenta en la brecha salarial de género¹ persistente aún en ámbitos académicos, a pesar de ser uno de los espacios desde donde se han realizado las principales críticas a este fenómeno.

En México, de cada cuatro egresados universitarios, tres son mujeres, sin embargo, en el medio laboral las desigualdades y la discriminación persisten: hay una brecha salarial que oscila entre el 37% y 63% (CEPAL, 2007). Por lo tanto, se puede señalar que, en algunas actividades, las mujeres pueden ganar hasta menos de la mitad de lo que gana un hombre; los datos del INEGI indican que, en promedio, el ingreso que percibe la población femenina por su trabajo está 12.6% por debajo del de los hombres. A lo anterior se debe agregar la discriminación laboral persistente. Para las mujeres existen un sinnúmero de dificultades para el acceso a los puestos ejecutivos y el ascenso laboral y salarial y, en la mayoría de los casos se carece de mecanismos para erradicar la discriminación laboral.

Si se toma en consideración que las mujeres cuentan, en promedio, con mayor educación que los varones, se puede decir que hay una sobre calificación femenina que está siendo desaprovechada, pues las mujeres se capacitan pero esto no parece ser suficiente para romper el «techo de cristal». La mejor capacitación no se traduce en acceso a mejores puestos de trabajo, tampoco elimina los obstáculos para conseguir empleos en igualdad de oportunidades, ni elimina las brechas salariales; por el contrario, ésta es mayor en los grupos sociales con más años de instrucción (CEPAL, 2007).

¹ La brecha salarial de género es la diferencia entre la remuneración media bruta por hora de hombres y mujeres asalariados, como porcentaje de la remuneración media bruta por hora de los hombres.

Los datos de la Encuesta Nacional de Empleo (INEGI, 2008) indican que, a medida que el nivel de ingreso aumenta, el porcentaje de mujeres contratadas es menor. Del total de la población ocupada, el 12.5% gana más de cinco salarios mínimos al mes, de esa población el 73% son hombres, y sólo 27% son mujeres; la proporción es similar en 2009. En las estadísticas se puede apreciar que entre menor es el salario mayor es la proporción de mujeres (ver cuadro 1 y 2 anexos).

Para analizar la situación de las mujeres en la universidad habrá que tener en cuenta las diferencias en los puestos de trabajo en los que se ubican las mujeres y los puestos de trabajo en que se ubican los hombres, las jornadas laborales que cubren y, por supuesto, las diferencias salariales. La conclusión a la que seguramente se llegará es que las mujeres universitarias realizan sus actividades laborales en inferioridad de condiciones y de oportunidades que los varones. Pero esto no es más que el reflejo de la estructura social imperante que establece roles y valoraciones sociales diferenciados a los sexos. Y eso no sólo indica que las mujeres son diferentes sino que su diferencia implica desigualdad en cualquier ámbito en el que ellas se incorporen.

Lo evidenciado en párrafos anteriores hace necesario el involucramiento de las y los universitarios en los reclamos para abatir estas inequidades, pues no se trata solamente de un problema «de mujeres trabajadoras», sino que es un problema social que afecta a todos y todas. Por ejemplo se podría cuestionar si las oportunidades de acceso a los niveles educativos y de trabajo en la universidad son las mismas entre hombres y mujeres de condición urbana, rural e indígena.

Una mirada sobre la actual relación de las mujeres y los hombres en la universidad tiene que partir del reconocimiento de las contradicciones y dicotomías de género, para intentar aproximarse a los dilemas y desafíos que hoy presentan la enseñanza- aprendizaje en la universidad.

A manera de reflexión

Si se asume una postura crítica se puede considerar que las instituciones educativas y, en consecuencia, la tarea docente, es sustancial para la construcción de una sociedad incluyente.

Aunque en materia educativa se han generado buenas propuestas sobre la inserción de la perspectiva de género, es imposible que se adjudique a la educación la capacidad de transformarlo todo. Sin embargo, es uno de los mejores ámbitos de intervención que puede sentar las bases para ello; “los procesos educativos pueden actualizarse para acompañar del mejor modo los cambios progresivos que permitan ir cerrando la brecha de la desigualdad” (Ungo, 2007).

Una forma de contribuir a este objetivo es ofrecer a los y las estudiantes relaciones de igualdad en el ámbito educativo; ello permitirá que esas relaciones se expandan poco a poco al resto de la sociedad; de la misma manera, abrirá oportunidades para que desarrollen un pensamiento crítico que aporte autonomía en su propia construcción del conocimiento.

La universidad debe abrir nuevos espacios para brindar a los docentes las herramientas necesarias que permitan desarrollar una acción cuestionadora de la realidad para no aceptar pasivamente la naturalización que se realiza sobre la condición femenina y sobre otras formas de exclusión. Abrir nuevas posibilidades y oportunidades para reflexionar sobre los modos de ser, estar y actuar en la realidad de cada una de las personas y de cada grupo cultural permitirá reconocer y valorar las diferencias.

Se debe reflexionar también en que el fin no es sólo la igualdad educativa sino la equidad social, buscar otorgar a todas las personas las mismas oportunidades de desarrollo. Pues, aunque las mujeres y los indios alcancen la independencia material y económica y se legisle en favor de la

igualdad jurídica, no implica que se rompa con la violencia simbólica del estatus patriarcal, para ello se deben generar capacidades que permitan cambiar la configuración del orden social establecido.

El medio universitario es favorable para insertar la perspectiva de género, sin embargo, también se debe tener presente que «esta inserción jamás se hace en el vacío, siempre es en un conjunto previo, en el que ésta encontrará o no, seno propicio» (Ungo, 2007). Por ello se debe apelar por institucionalizar la perspectiva de género que implica no sólo sensibilizar sino también contar con el presupuesto adecuado para establecer mecanismos de acceso para hombres y mujeres, formación de la planta docente, desarrollo de investigaciones, análisis de curriculum oculto y prácticas discriminatorias, análisis de las condiciones laborales, creación de estadísticas diferenciadas por género, entre otras.

Esta situación está aún lejos de ser una realidad, pero si todas las personas que conformamos la universidad entendemos el rol protagónico que, desde nuestros lugares de trabajo podemos asumir para revertir la desigualdad, la exclusión y la discriminación, lograr la inequidad no será una utopía.

Bibliografía

- Amorós, Celia. 1997. *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*, Col. Feminismos, No. 41, Madrid, España, Ediciones Universidad de Valencia e Instituto de la Mujer.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron. 1977. *La reproducción*, Barcelona, España, Editorial Laia.

-
- Bourdieu, Pierre. 2000. *La dominación masculina*, Barcelona, España, Anagrama.
- CEPAL, 2007. *Panorama Social 2007*, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Santiago de Chile, Chile, consultado en julio 18, disponible en <http://www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/5/30305/P30305.xml&xsl=/dds/tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xsl#>
- Confederación Sindical Internacional (CSI). 2009. «La brecha salarial de género es mayor de lo que se pensaba», *Revista Cultura y Trabajo*, Número 77, 08/07/2009, Escuela Nacional Sindical, Medellín, Colombia.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. 2008. *Encuesta Nacional de Empleo 2008*, México, INEGI/STPS.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. 2008. *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2008 México*, INEGI/STPS.
- Escofet, Anna, Pilar Heras, Josep Ma. Navarro y José L. Rodríguez. 1998. *Diferencias sociales y desigualdades educativas*, Institut de Ciències de l'Educació, Universidad de Barcelona, Barcelona, España, Horsori Editorial.
- Feijoo, M. del Carmen. 1992. «De los estudios de la mujer a los estudios de género han recorrido un largo camino» en Ana María Fernández (comp.), *Las Mujeres en la imaginación colectiva. Una historia de discriminación y resistencias*, Buenos Aires, Argentina, Ed. Paidós.
- Gutiérrez, Alicia. 2002. *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*, Argentina, Ediciones Tierra de nadie.
- Ungo M., Urania A. 2007. «Las mujeres y la educación en América Latina: Una aproximación a los dilemas y desafíos», *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*. [en línea], junio, 2007, vol.12, no. 28, p.205-220, [consultado 17 de mayo de 2009], Disponible en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100011&lng=pt&nrm=iso. ISSN 1316-3701
-

Valdivieso Ide, M. Magdalena. 2007. "Críticas desde el feminismo y el género a los patrones de conocimiento dominantes" en *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, [en línea] junio 2007, vol.12, no.28, p.185-202, [citado 17 Mayo de 2009], Disponible en: http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100010&lng=pt&nrm=iso. ISSN 1316-3701

Cuadro 1.
Ingresos en rangos de salarios mínimos de la población ocupada por sexo 1

Miles de personas

1 No incluye a las personas ocupadas que no especificaron su nivel de ingreso. La suma de los parciales puede no coincidir con el total debido al redondeo de las cifras. Corresponde a la población de 14 años y más del segundo trimestre de cada año, excepto 2008 que corresponde al primer trimestre. Los datos de 1996 a 2004 fueron homologados con base en los criterios de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Encuest

Año	Población ocupada			Hasta 1 salario mínimo			De 1 a 2 salarios mínimos		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
1996	32 770	22 003	10 767	6 652	3 782	2 870	10 702	7 452	3 249
1998	35 541	23 537	12 004	5 453	2 771	2 682	10 615	7 122	3 494
2000	36 917	24 188	12 729	5 995	3 213	2 782	10 816	6 992	3 825
2001	36 883	24 207	12 676	6 106	3 358	2 748	10 215	6 453	3 762
2002	37 646	24 506	13 140	5 339	2 764	2 576	9 420	5 707	3 713
2003	37 892	24 781	13 111	5 243	2 650	2 593	9 588	5 828	3 759
2004	38 723	24 842	13 882	5 658	2 969	2 689	9 126	5 265	3 861
2005	38 607	24 326	14 281	6 063	3 003	3 060	9 269	5 421	3 848
2006	39 904	25 041	14 864	5 649	2 796	2 853	8 890	5 050	3 840
2007	40 300	25 104	15 196	5 315	2 519	2 796	8 864	4 904	3 960
2008	40 266	25 006	15 261	5 273	2 531	2 742	8 847	4 875	3 972

Año	Más de 2 y hasta 3 salarios mínimos			Más de 3 y hasta 5 salarios mínimos		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
1996	5 028	3 680	1 348	3 289	2 332	956
1998	6 205	4 547	1 658	4 750	3 419	1 331
2000	6 961	5 007	1 954	5 295	3 796	1 499
2001	7 090	5 079	2 011	5 757	4 186	1 571
2002	8 452	6 081	2 370	6 075	4 365	1 710
2003	8 204	5 913	2 291	6 787	4 912	1 875
2004	8 711	6 170	2 540	6 934	5 019	1 914
2005	7 821	5 356	2 465	7 364	5 272	2 092
2006	9 345	6 308	3 037	7 497	5 356	2 141
2007	9 284	6 143	3 141	7 967	5 754	2 213
2008	10 137	6 829	3 308	7 326	5 173	2 153

Año	Más de 5 salarios mínimos			No percibe ingresos		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
1996	2 397	1 881	516	4 703	2 874	1 829
1998	3 833	2 890	943	4 685	2 789	1 896
2000	4 000	3 002	998	3 849	2 177	1 672
2001	4 030	3 047	983	3 686	2 084	1 602
2002	4 284	3 234	1 051	4 076	2 355	1 721
2003	4 185	3 170	1 015	3 886	2 308	1 577
2004	4 498	3 344	1 154	3 797	2 075	1 722
2005	4 241	3 085	1 156	3 849	2 189	1 660
2006	4 861	3 520	1 341	3 663	2 010	1 653
2007	5 136	3 712	1 424	3 733	2 073	1 661
2008	5 045	3 687	1 358	3 638	1 909	1 728

Cuadro 2.
Población ocupada por trimestres
según nivel de ingresos y sexo

Período	Total			Hasta un salario mínimo		
		Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer
Primer trimestre del 2008	43,320,677	27,040,003	16,280,674	5,273,182	2,531,286	2,741,896
Segundo trimestre del 2008	43,866,696	27,401,679	16,465,017	5,288,117	2,466,501	2,821,616
Tercer trimestre del 2008	43,625,738	27,384,332	16,241,406	5,119,201	2,499,698	2,619,503
Cuarto trimestre del 2008	43,255,617	27,084,131	16,171,486	5,126,961	2,457,396	2,669,565
Primer trimestre del 2009	42,915,615	26,938,499	15,977,116	5,422,647	2,580,329	2,842,318
Segundo trimestre del 2009	43,344,281	27,100,806	16,243,475	5,622,317	2,709,483	2,912,834

Período	Más de 1 hasta 2 salarios mínimos			Más de 2 hasta 3 salarios mínimos		
	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer
Primer trimestre del 2008	8,846,629	4,875,053	3,971,576	10,137,230	6,828,989	3,308,241
Segundo trimestre del 2008	8,974,272	4,836,758	4,137,514	10,179,341	6,890,777	3,288,564
Tercer trimestre del 2008	8,735,940	4,848,556	3,887,384	10,252,991	6,818,102	3,434,889
Cuarto trimestre del 2008	8,588,913	4,705,818	3,883,095	10,063,685	6,754,032	3,309,653
Primer trimestre del 2009	9,950,596	5,614,337	4,336,259	8,817,816	6,034,042	2,783,774
Segundo trimestre del 2009	9,623,854	5,429,111	4,194,743	8,560,797	5,783,801	2,776,996

Periodo	Más de 3 hasta 5 salarios mínimos			Más de 5 salarios mínimos		
	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer
Primer trimestre del 2008	7,326,435	5,173,480	2,152,955	5,045,268	3,687,417	1,357,851
Segundo trimestre del 2008	7,641,082	5,455,935	2,185,147	5,102,954	3,707,335	1,395,619
Tercer trimestre del 2008	7,401,086	5,269,521	2,131,565	5,139,577	3,705,302	1,434,275
Cuarto trimestre del 2008	7,335,687	5,203,816	2,131,871	4,792,704	3,459,714	1,332,990
Primer trimestre del 2009	7,575,164	5,430,639	2,144,525	4,462,030	3,192,790	1,269,240
Segundo trimestre del 2009	7,709,365	5,416,263	2,293,102	4,616,580	3,292,336	1,324,244

Periodo	No recibe ingresos			No especificado		
	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer
Primer trimestre del 2008	3,637,731	1,909,330	1,728,401	3,054,202	2,034,448	1,019,754
Segundo trimestre del 2008	3,646,352	2,010,344	1,636,008	3,034,578	2,034,029	1,000,549
Tercer trimestre del 2008	3,829,284	2,113,936	1,715,348	3,147,659	2,129,217	1,018,442
Cuarto trimestre del 2008	3,768,916	2,117,585	1,651,331	3,578,751	2,385,770	1,192,981
Primer trimestre del 2009	3,288,102	1,852,923	1,435,179	3,399,260	2,233,439	1,165,821
Segundo trimestre del 2009	3,608,910	2,079,150	1,529,760	3,602,458	2,390,662	1,211,796

Fuente: INEGI. Encuesta nacional de ocupación y empleo. 2009 consultada en http://www.inegi.org.mx/lib/olap/general_ver4/MDXQueryDatos.asp?

INVESTIGACIÓN



40 Años de Investigación Científica

Lourdes C. Pacheco Ladrón de Guevara

Xóchitl Angélica Arreola Ávila

Resumen

¿Cuál es el papel de la investigación científica en las universidades públicas? ¿Qué papel ha jugado en la Universidad Autónoma de Nayarit? En el presente documento se expone la implementación de la investigación científica en la UAN desde el surgimiento de la institución en 1969 hasta el año 2009, destacando tanto las medidas de política universitaria establecidas para su promoción como los resultados realmente obtenidos.

El documento se divide en diversos apartados. 1) El inicio (1969 a 1983), 2) La Coordinación de Investigación Científica (1983 a 1998), 3) La Dirección de Investigación Científica (1998-2002), 4) El Centro Universitario de Investigación Científica (CEMIC) (2002-2007) y 5) La Dirección de Fortalecimiento a la Investigación (2007-2009).

Antes de empezar

Cumplir cuarenta años representa una oportunidad para hacer un alto en el camino a fin de lanzar una mirada sobre los pasos recorridos. En este caso, intentaré hacer un balance de lo que ha ocurrido en el área de la investigación científica, toda vez que es el área que prioritariamente me interesa en el desarrollo de la universidad, interés vinculado estrechamente a mi perfil de investigadora.

Para iniciar, contaré la anécdota de mi reincorporación a la UAN en 1983 cuando regresé de estudiar un doctorado. En enero de ese año le propuse al rector Germán Rodríguez Jiménez mi reincorporación a la Universidad. Después de los trámites administrativos, cuál va siendo mi sorpresa cuando mi sueldo apareció en la nómina de los trabajadores administrativos. Inmediatamente fui con el rector a comentarle que el trabajo que yo hacía era académico, por lo que estaba mal ubicada mi contratación. El rector me contestó más o menos lo siguiente: «en esta Universidad sólo hay dos nóminas: la de los docentes, que dan clases y la de los administrativos, que hacen muchas cosas, menos dar clases». En pleno inicio de los ochenta era claro que la Universidad era pensada como una universidad profesionalizante, donde lo académico se reducía a la docencia. Con toda la calma de que fui capaz le expliqué que el trabajo de investigación no consiste en dar clases, sino en producir conocimiento, por lo que no era personal administrativo.

El rector trató de convencerme de que me quedara en la nómina administrativa con el argumento de que a los administrativos les pagaban exactamente el día de la quincena, en tanto que a los académicos se les pagaba uno o dos días después. Con todo y ese contundente argumento preferí que se me incorporara a una nómina donde se contemplara el trabajo de investigación como una actividad académica.

Afortunadamente, poco tiempo después, la Dirección General de Investigación Científica de la SEP implementó una política nacional para impulsar la investigación en las universidades públicas que se denominó Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES). Ello hizo que la UAN estableciera una instancia específica sobre la investigación científica y así nació la Coordinación de Investigación Científica (CIC) en 1984.

La Universidad y la investigación científica

El papel de la investigación en las universidades públicas de México es relativamente reciente, ya que durante el siglo XX, en muy pocas universidades se realizaba investigación. Esta actividad era prácticamente realizada en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Las universidades del país eran fábricas de títulos de profesionistas los cuales eran formados en teorías, prácticas y pedagogías repetidos por los profesores, pero sin que ellos participaran en la creación de ese conocimiento.

De esta manera, se creó una falsa idea del surgimiento del conocimiento: se pensaba que el conocimiento provenía de los libros, sin que los maestros que lo difundían participaran en la creación del mismo. Es claro que los libros son el recipiente donde se encuentra albergado el conocimiento, pero la investigación científica es un proceso vivo que requiere la participación activa de personas, en este caso, de los docentes que lo imparten.

El Estado mexicano se vio precisado a establecer un Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), el cual inició sus actividades formales en 1971 mediante el cual trató de establecer un sistema de ciencia y tecnología en el país capaz de impulsar la generación de conocimiento nuevo. El CONACYT desplegó programas diversos para lograr su cometido, sobre todo para incentivar la formación de recursos humanos bien capacitados, aumentar la inversión del gasto nacional en ciencia y tecnología, aumentar los mecanismos de cooperación internacional en ciencia y tecnología y fomentar

la investigación de alto nivel. El impulso dado a fomentar la investigación en las universidades públicas fue parte de ese impulso.

El impulso a la ciencia y la tecnología intentaba contribuir a romper la dependencia tecnológica del país respecto de los países desarrollados ya que se percibía una relación clara entre mayor desarrollo científico y tecnológico y mayor desarrollo económico. De ahí el papel central de la ciencia en la vida económica del planeta y su impacto en la vida social. Se pensaba que al cambiar el conocimiento sobre la ocurrencia de los hechos físicos y sociales, se podría acceder a diversas explicaciones que, a su vez, permitieran nuevas respuestas individuales y sociales. Se tendría, con ello:

- Ciudadanos informados capaces de tomar decisiones sobre su vida individual. Por ejemplo: dieta, deportes, decisiones sobre medicamentos, etc.
- Trabajadores mejor capacitados y por lo tanto, capaces de tomar decisiones en el proceso de producción
- Decisiones públicas informadas y fundamentadas
- Grupos activos con base en el conocimiento científico: opciones sobre uso de energía nuclear, riesgos ambientales,
- Ampliación de la cultura contemporánea: incorporación de la ciencia a la vida cotidiana, al arte, la literatura, el ocio.

¿Cómo transitó la Universidad Autónoma de Nayarit por los procesos de creación de la ciencia? El presente texto intenta recuperar los hitos principales del establecimiento de la investigación como una actividad sustantiva de la UAN.

El inicio: de 1969 a 1984

Aunque la Ley Orgánica de la Universidad de Nayarit (1969) establecía como una de sus funciones «*Organizar, realizar, fomentar, y prote-*

ger la investigación científica» (Art. 6º), en la práctica, los primeros años de la Universidad de Nayarit se dedicaron a iniciar y consolidar los programas de profesionalización de Derecho, Comercio y Administración, Enfermería y Obstetricia, Odontología y Agricultura. La Ley Orgánica de 1969 contemplaba Institutos de Investigación como los lugares de realización de la investigación. Los institutos proyectados eran los Institutos de Antropología e Historia y el Instituto de Geografía (Art. 15), sin embargo, no se concretaron con acciones prácticas.

A partir de la Reforma Educativa del sexenio federal 1970-1976 se pretendían construir las bases para una investigación científica propia que permitiera superar el «colonialismo científico y técnico, lograr la independencia económica a partir de lograr una independencia para el desarrollo; acortar la distancia entre el país actual y el país del futuro, configurar una cultura que subrayara los rasgos nacionales de identidad a partir de la ciencia universal; impulsar una investigación científica y tecnológica como arma para superar la dependencia colonial» (Carmona, 1972).

La Universidad de Nayarit elaboró el proyecto de *Nueva Universidad*, el cual pretendía impulsar la investigación científica regional y convertirla en el eje rector de la profesionalización y la difusión. Se esperaba que los estudiantes realizarían el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de tres procesos: 1) los conocimientos teóricos aprendidos en el aula, 2) la práctica en las comunidades rurales del estado y su sistematización a partir de la investigación y 3) la incorporación al trabajo productivo en unidades de producción por áreas.

Se establecieron el Instituto de Investigaciones Económicas (IIE) y el Instituto de Ingeniería (II). El IIE surgió en 1974 dentro de la Escuela de Economía y muy pronto se convirtió en el eje articulador de los proyectos de la Nueva Universidad. En el IIE se elaboraron los proyectos del Plan Experi-

mental de la Escuela de Economía, de la Escuela de Medicina (Plan A-36), la Escuela de Medicina Veterinaria, la Facultad de Ciencias de la Educación, la Escuela Preparatoria Abierta, la Escuela Primaria Experimental y el diseño de un Programa de Investigación Científica para toda la universidad.

Los objetivos del IIE fueron: 1) Promover y estimular vocaciones científicas en el área de las ciencias económicas; 2) Formar profesores-investigadores de carrera; 3) Ofrecer formación en el manejo del método científico; 4) Participar, por medio de la investigación aplicada, en la resolución de la problemática económico-social, en la escala regional, estatal y nacional; 5) Dotar a la Universidad de capacidad para ejercer su función crítica y creativa y 6) Realizar las funciones de planeación y programación que se requieran.

El IIE se propuso llevar a cabo siete programas: 1) Formación de profesores-investigadores, 2) Desarrollo académico y financiero de la Universidad, 3) Realizar un inventario estatal de la estadísticas económicas y sociales, 4) Elaboración de un inventario de los recursos naturales, humanos, materiales y financieros de Nayarit, 5) Estudios e investigaciones específicas, 6) Servicios de asesoría y consultoría al sector público, privado y a organizaciones productivas y 7) Publicar los resultados de las investigaciones.

No obstante que el IIE surgió dentro del modelo de la Universidad tradicional que separaba la función de docencia de la investigación, la propuesta del IIE fue terminar con esa separación, de ahí que la docencia tendría que ser una expresión de la investigación racional. Su desarrollo implicó abrirse a las ciencias sociales en general e impulsar estudios sobre la realidad regional aún cuando no existieran las licenciaturas profesionalizantes disciplinares. En 1976 el IIE tuvo un edificio propio en el municipio de Xalisco.

Para lograr contar con personal de alta calidad académica, el IIE albergó a investigadores de la UNAM en estadias académicas. Fundamen-

talmente acudieron a la Universidad de Nayarit, profesores de la Facultad de Ciencias de las carreras de Biología, Matemáticas y Actuaría, quienes lideraron varios proyectos. También estuvieron intelectuales de prestigio de América Latina como Rodolfo Puigrós y Sergio Bagú.

El Instituto de Investigaciones Económicas tuvo dos directores: Manuel Ulloa Herrero (1975-1977) y Luis Aguirre Villaseñor (1977-1979).

En cuanto al Instituto de Ingenierías se instaló en la colonia Los Fresnos. Su propósito era impulsar la investigación de las Escuelas de Ingeniería Química Industrial, Ingeniería Pesquera y la Escuela Superior de Agricultura. Tenía como propósito investigar la viabilidad de unidades de producción vinculadas al área. La aplicación de la investigación desarrollada en el Instituto de Ingeniería impulsaba el empleo de mano de obra de las comunidades, adoptar tecnología intermedia adecuada a las necesidades locales, conservar los recursos locales e incorporar a los trabajadores en el proceso de creación de la tecnología.

El Instituto de Ingeniería concretó sus actividades en las siguientes Unidades de Producción: 1) Industria de cerámica, en donde se trabajaba con ciencia básica y los saberes de los artesanos locales a fin de recuperar la cerámica artesanal, a mediano plazo se pretendía incursionar en la cerámica industrial, 2) Industria del curtido, dedicado a la fabricación de insumos para la industria de la curtiduría, a partir de la obtención de taninos, 3) Fábrica de harina de pescado, la cual aprovechaba los recursos marinos en la elaboración de alimento para ganado a partir de la fabricación de harina de pescado de alto valor nutritivo y 4) Planta Avícola y corral de engorda en la Escuela de Medicina Veterinaria.

Simultáneamente a las Unidades de Producción se iniciaron proyectos de investigación para aprovechar los residuos del tabaco para obtener

productos farmacéuticos; la recuperación de trapiches de fabricación artesanal para extraer sustancias útiles para alimentos balanceados; la utilización de bagazo de caña en la elaboración de materiales de construcción; el aprovechamiento integral del tiburón y la utilización de la cereza de café para producir agroquímicos orgánicos.

El Instituto de Ingenierías tuvo un solo director: Jorge Barrera Bogarín.

En el modelo de *Nueva Universidad*, la organización académica y administrativa de la Universidad debía cambiar. Ello fue posible a partir del 25 de diciembre de 1975 cuando el Congreso del Estado de Nayarit decretó la autonomía universitaria. El Estatuto Jurídico (1976) que regulaba la vida universitaria, establecía cinco áreas académicas y tres áreas administrativas. Debería existir un centro de investigaciones por área académica. Las áreas académicas fueron:

1. Área de Ciencias Socioeconómicas, integradas por las Escuelas de Derecho, Economía, Comercio y Administración, Turismo, Facultad de Ciencias de la Educación. A ellos correspondía el Centro de Investigaciones Económicas
2. Área de Ciencias de la Salud, integrada por las Escuelas de Medicina, Odontología, Medicina Veterinaria y Enfermería.
3. Área de Ingenierías, a la cual correspondían las Escuelas de Ingeniería Química Industrial, Ingeniería Pesquera, Escuela Superior de Agricultura. A ella correspondía el Instituto de Ingenierías.
4. Área de Educación Media Superior, integrada por las Escuelas Preparatorias de Tepic, Tuxpan, Tecuala, Acaponeta, Santiago Ixcuintla, Ixtlán del Río, Compostela y Ahuacatlán.
5. Área de Universidad Abierta, integrada por la Escuela Preparatoria Abierta y la Facultad de Ciencias de la Educación.

En cuanto a la formación de recursos humanos para la investigación, el Instituto de Investigaciones Económicas inició un proceso de formación de estudiantes a partir de seleccionar a los mejores estudiantes de los últimos años de las licenciaturas con la finalidad de formarlos para el nuevo modelo de universidad. Una estrategia fue establecer un sistema de becas a fin de que elaboraran la tesis de licenciatura dentro de un proyecto de investigación de un investigador consolidado y de ahí ingresaran a posgrados en el país y en el extranjero y posteriormente, regresaran a laborar a la Universidad local.

Desafortunadamente, el modelo de Nueva Universidad fue interrumpido por las fuerzas más oscuras de la Universidad, protegidos por el gobernador Rogelio Flores Curiel (1976-1982) quienes veían en el nuevo proyecto un atentado a privilegios económicos y políticos.

La Coordinación de Investigación Científica (1983 a 1998)

En 1983 se establece la Coordinación de Investigación Científica (CIC) dentro de la política nacional para impulsar la reforma de las Universidades, contenida en el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES) y derivada del Plan General de Desarrollo Universitario de la UAN (1981).

El PRONAES tenía como eje central el impulso a la investigación científica por lo que se consideraba la principal área de transformación de la Universidad. En la UAN se elaboró el *Proyecto de Superación Académica. Un camino hacia la Universidad de Excelencia en el interior del país* (1984).

La CIC elaboró el Programa Universitario de Investigación Científica (1983) en donde se contemplaba la organización de la investigación a través de la Unidad de la Ciencia.

La organización de la investigación se basaba en cinco centros de investigación correspondientes a las áreas del conocimiento y en una Unidad de la Ciencia encargada de otorgar los servicios administrativos y técnicos a las áreas de investigación. La Unidad de la Ciencia tendría a la Coordinación de Investigación Científica como la instancia administrativa de regulación de los servicios generales. La creación de los Centros de investigación tenía propósitos definidos. Así, el Centro de Investigaciones en Ciencias Agropecuarias (CICAP) tendría como línea prioritaria de investigación la producción de alimentos básicos; el Centro de Investigaciones en Ciencias de la Salud (CICS), tendría las temáticas de salud pública locales como centro de sus proyectos; el Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (CICSH) tendría la función de realizar investigaciones sociales que coadyuvaran con el resto de los centros, otorgando la visión social de las problemáticas específicas; el Centro de Investigaciones en Ciencias de la Ingeniería (CICI) debería realizar investigaciones a fin de poner al alcance de la comunidad tecnología de bajo costo, adecuada a las necesidades de la localidad. Finalmente, el Centro de Investigaciones en Ciencias Básicas (CICB) debería de efectuar trabajos sobre la pertinencia de abrir programas profesionalizantes de Biología, Química, Física y Matemáticas.

El Programa Universitario de Investigación Científica (PUIC, 1983) proponía la priorización de una línea de investigación, alrededor de la cual se articularían los proyectos de investigación de los distintos centros. La línea de investigación priorizada era alimentos, por lo que se proponía que el CICAP realizaría las investigaciones sobre la producción agrícola y pecuaria de alimentos con base en las vocaciones regionales de la Entidad; el CICI tendría como función principal llevar a cabo las propuestas para la tecnificación de alimentos, los procesos de conservación y procesamiento de alimentos con la finalidad de agregar valor a la producción agrícola; el CICS abordaría el proceso de salud-enfermedad vinculado con la alimentación a fin

de atender a la población local en la desnutrición y en la obesidad; el CICSH atendería las temáticas relacionadas con la organización social de la producción de alimentos, así como los procesos de comercialización y consumo. El CICB desarrollaría investigaciones tendientes a fortalecer procesos biológicos y químicos capaces de articularse en la línea principal de investigación.

La Unidad de la Ciencia contenía la creación de una biblioteca especializada para la investigación científica como infraestructura básica para los investigadores. En ella se tendrían los acervos bibliográficos necesarios para la investigación local. La biblioteca de investigación nació con el nombre de Archivo Histórico Universitario de Nayarit (AHUN), con edificio propio, ya que priorizaba la creación de una biblioteca Nayarit en la cual se resguardaría la producción bibliográfica y documental existente sobre la entidad. El AHUN formó la hemeroteca regional, fototeca, fonoteca, e inició una labor de búsqueda de información sobre Nayarit en el Archivo Histórico Nacional y el Archivo Histórico del Estado de Jalisco, de donde se trajeron obras básicas de la historia de Nayarit. También alentó la creación de fondos específicos, entre los que destacan el Fondo Jorge Hernández Moreno y el Fondo Pedro López González. Todo ello ha sido de invaluable valor para la realización de investigaciones regionales. Se creó también el Centro de Investigación y Documentación en Pueblos Indios *Mohateri* como una biblioteca especializada en pueblos indios de Nayarit. La Directora del AHUN fue Sandra Aidé Rojas Gómez.

Como se carecía de investigadores al interior de la Universidad, la CIC propuso la contratación de investigadores de alto nivel como estrategia para formar investigadores locales, a partir de los apoyos dados por el CONACYT para la anidación de investigadores de alto nivel. El modelo también privilegiaba la investigación colectiva y multidisciplinaria antes que la individual y disciplinaria.

Se inauguró la Unidad de la Ciencia en marzo de 1984 en el extremo sureste de la Ciudad de la Cultura Amado Nervo, en terrenos dedicados al juego de béisbol y poco después de oficializó el Centro de Investigaciones Agropecuarias. En cada escuela de la Universidad se crearon coordinaciones de investigación específicas con la finalidad de impulsar la investigación vinculada a la docencia.

La CIC inició la publicación de la Revista *Convergencia*, la cual fue publicada de 1984 a 1986. También inició la edición del programa radiofónico *Divergencia, un espacio para la ciencia*, el cual transmitía semanalmente en la radiodifusora Aztlán, radio cultural del gobierno del Estado. En la revista *Convergencia* se publicaban resultados de investigaciones, en tanto que en el programa de radio se llevaba a cabo un programa de difusión de la ciencia.

La CIC convocó a tres Concursos de Investigación Regional. El primero se llevó a cabo en 1984, las obras premiadas fueron: Primer lugar: *Industria Textil y movimiento obrero en Tepic*, de Julio Alejandro Plascencia Flores. Segundo lugar; *Nuestras raíces*, de Enrique Salvador de Aguinaga Cortés. Tercer lugar: *Nayarit y su revolución política (1916-1945)* de Enrique Hernández Zavalza.

El Segundo Concurso de Investigación Regional de 1985 otorgó los siguientes lugares: Primer lugar. *Nayarit visto por los conquistadores españoles* de Marina Anguiano Fernández; Segundo lugar *Identificación morfológica de meloidogyne incógnita, M. javanica y M. arenaria en seis municipios de Nayarit y Tomatlán, Jalisco* de Ramón Rodríguez Blanco y tercer lugar: *La explotación irracional de los recursos pesqueros del municipio de Rosamorada, Nayarit* de María Natividad Zurita Rentería y José Ma. Jiménez Carrillo (no se publicaron las obras).

El Tercer Concurso de Investigación Regional se convocó en enero de 1986 sin haberse llevado a cabo.

Desafortunadamente, con el cambio de autoridades rectorales de 1986 se interrumpió la consolidación de la Unidad de la Ciencia. Sin embargo, la importancia de la CIC radica en haber iniciado la función de investigación como una práctica profesional dentro de la Universidad y haber dado lugar a la figura de investigador como parte del personal académico de la Universidad.

Los Coordinadores de Investigación Científica fueron:

Lourdes Consuelo Pacheco Ladrón de Guevara (1983-1986)

José Luis Alonso Romero (1986-1988)

Jorge Sánchez Ibarra (1988-1990)

Arturo Murillo Beltrán (1990-1993)

Raymundo Arvizu López (1993-1996)

La Dirección de Investigación Científica (1998-2002)

El no haber formalizado espacios académicos para la investigación, dio por resultado la realización de las investigaciones dentro de espacios administrativos, lo cual redundaba en falta de órganos colegiados capaces de «direccionalizar» la investigación, la dispersión de esfuerzos y la atomización de los investigadores. Esta situación privó hasta 1998 cuando se dio origen a la Dirección de Investigación Científica (DIC).

La DIC tuvo como propósito reestructurar los esfuerzos de investigación al interior de la Universidad, por lo que reorganizó la investigación a partir de áreas de investigación al interior de la DIC. El Centro de Investigaciones Agropecuarias a pesar de haber sido aprobado por el H. Consejo General Universitario, no se llevó a la práctica, por lo que los investigadores fueron reagrupados en las siguientes áreas de conocimiento: ciencias sociales,

agropecuarias y recursos naturales, sin que tuvieran vinculación directa con las escuelas. No obstante lo anterior, la mayor parte de quienes realizaban investigación, ejercieron docencia en las escuelas de licenciatura y fueron la base de los programas de posgrado.

Posteriormente se realizó una reestructuración administrativa a partir de la Reforma Universitaria. En el ámbito de la investigación la Dirección de Investigación se convirtió en el órgano central de administración de investigación, por lo que se auspició el surgimiento de una instancia académica de investigación.

El Director de Investigación Científica fue:
Saúl Aguilar Orozco 1997-2002

El Centro Multidisciplinario de Investigación Científica (CEMIC) (2002-2007)

Con la finalidad de crear una instancia académica para llevar a cabo la investigación científica, se crea el Centro Multidisciplinario de Investigación Científica el 21 de marzo de 2002 como una estructura académica destinada a la investigación. El CEMIC dependía directamente del Rector y de la Secretaría Académica y pretendía convertirse en un centro de investigaciones multidisciplinario.

La decisión sobre ello se tomó a partir del fracaso de formar centros de investigación por áreas del conocimiento. El largo esfuerzo de formar centros de investigación por áreas del conocimiento iniciado en 1976 no había dado frutos positivos, por lo que se optó por maximizar los recursos existentes a fin de dar paso a un único centro donde se llevara a cabo la investigación. De esta manera, se propiciaría la realización de investigaciones colectivas.

El CEMIC se estructuraba por áreas del conocimiento correspondiente a las áreas de Ciencias Básicas e Ingenierías, Ciencias Sociales Administrativas, Ciencias de la Salud, Ciencias Agropecuarias, las cuales eran organizadas académicamente en líneas y proyectos de investigación científica y desarrollo tecnológico, lideradas por un coordinador.

El CEMIC era la instancia académica de la investigación. Tenía capacidad para autogobernarse ya que tenía un consejo académico, lo que le permitía tomar decisiones académicas colegiadas. También tenía facultades para tener programas académicos propios. En cuanto a lo administrativo, el CEMIC tuvo un Consejo Técnico integrado por: el director del centro, el secretario administrativo, dos investigadores por cada una de las áreas, dos alumnos del nivel de especialidad, dos alumnos de nivel de maestría y dos alumnos de nivel de doctorado ofrecidos por el Centro, un representante de los trabajadores administrativos, los concejales universitarios y representantes sindicales.

Como instancia académica, el CEMIC contaba con un Consejo Académico, integrado por: dos investigadores de carrera titulares por área o un investigador de carrera titular y un investigador de carrera asociado por área y el subdirector académico.

La Dirección del CEMIC incluía a un director, un subdirector académico, un secretario administrativo y los módulos de apoyo técnico administrativo necesarios (art. 6).

El CEMIC ha sido la única estructura académica de investigación que se ha formalizado en la Universidad. Como tal, contó con representantes ante el Consejo General Universitario, inició una vida colegiada de toma de decisiones tanto administrativas como académicas, impulsó la investigación a diversos niveles, llevó a cabo un esfuerzo muy importante de vinculación

de la función de investigación con los programas educativos y contó con estudiantes de posgrado a través de la Especialidad de Estudios de Género que se inició en el Área de Ciencias Sociales y Humanidades del propio CEMIC.

Uno de los mayores logros del CEMIC fue impulsar el consenso alrededor de las autoridades de investigación, ya que ha sido la única ocasión en que los investigadores han elegido a sus autoridades. Ello dio como resultado el inicio de una nueva cultura de la investigación basada en la necesidad de construir consensos.

También, el CEMIC impulsó la creación de un Fondo para la Investigación Científica, el cual tuvo una única emisión en el 1999.

No obstante la importancia y los logros del CEMIC, fue desaparecido legalmente el 23 de agosto de 2003 mediante la puesta en vigor de la Ley Orgánica de la UAN de la Reforma Universitaria que sólo reconocía unidades académicas por áreas del conocimiento, la cual se pretendía subsumir a la investigación dentro de las áreas. En la práctica, el CEMIC siguió funcionando hasta el año 2007 cuando la reestructuración de la Reforma Universitaria creó la Secretaría de Investigación y Posgrado en 2007. De esta manera, una buena parte de la investigación científica volvió a realizarse dentro de estructuras administrativas.

El director del CEMIC fue José Irán Bojórquez Serrano (2002-2007)

La Dirección de Fortalecimiento a la Investigación (2007-2009)

La Dirección de Fortalecimiento a la Investigación (DFIN) es parte de la Secretaría de Investigación y Posgrado. Propiamente dicho, hereda la estructura existente desde el CEMIC y vuelve a ser una instancia adminis-

trativa. Ello ha implicado perder los espacios colegiados de discusión y la posibilidad de una vida académica rica en el diálogo con los investigadores de diversas áreas. Esa tarea se realiza a partir de la participación en proyectos colectivos a iniciativa de líderes académicos.

La DFIN cuenta con las siguientes coordinaciones: 1. Coordinación de vinculación de la investigación, 2. Coordinación de Procesos de Investigación, 3. Coordinación de Evaluación y Difusión de Investigación, 4) Coordinación de Fomento a la Investigación (Jóvenes Investigadores).

La DFIN pretende impulsar la investigación científica en las diversas unidades académicas, establecer vínculos con centros de investigación del país e impulsar posgrados de calidad que tenga como eje la producción de conocimiento. Para ello, ha propiciado la regulación de la actividad científica y normalizado los apoyos para su realización.

El director de la DFIN es José Irán Bojórquez Serrano (2007-2009)

Las publicaciones de investigación

La Revista *Convergencia* fue una revista semestral realizada por la CIC, que tuvo vigencia dos años y medio. Se publicaron cinco números, del primero de enero de 1984 a junio de 1986. En ella se publicaron resultados de investigación.

La *Revista de la Universidad Autónoma de Nayarit*, tuvo una vida efímera ya que sólo se publicó un número en 1990 (enero-abril), en la cual se publicaron resultados de investigaciones.

La *Revista de Investigación* publicó dos números enero-junio y julio-diciembre de 1995, la cual publicó ensayos temáticos, artículos científicos y reportes de investigación (Director: Omar Wicab).

La Revista *Unir* fue una revista trimestral vigente de julio de 1994 a diciembre de 2002. Se publicaron 34 números y aunque su origen no fue de resultados de investigación, ha sido la principal revista donde se han publicado los resultados de las investigaciones realizadas en la Universidad. Directores: Rubén Pérez (no.1-20), Lourdes Pacheco (21-34).

Se inició también un programa editorial alrededor de la investigación que incentivaba la publicación de Cuadernos Universitarios de Investigación, Docencia y Divulgación. Se publicaron los siguientes números:

1.- Pacheco Ladrón de Guevara Lourdes. *Las cortadoras de Tabaco en Nayarit*. Serie Investigación, 1990.

2. Castellón Fonseca, Francisco Javier. *La economía socialista y el mercado mundial. Los cambios actuales de la Integración*. Serie docencia, 1990.

3.- Cervantes, Gilberto. *Imágenes para un octubre vulnerado y otros poemas*. Serie divulgación, 1990.

4.- Iniestra Murillo, Jorge. *Efectos psicosociales de la migración laboral en familia de cortadoras de tabaco en Nayarit*. Serie Investigación, 1990.

5.- Sánchez Bermúdez, José Manuel. *La Universidad ante el reto de la crisis*. Serie docencia, 1990.

6.- Fernández Amaya, Héctor Carlos. *Antología del humor*. Serie Divulgación.

7.- Sifuentes Ocegueda, Emma Lorena. *Los mexicaneros*. Serie Investigación, 1990.

8-. Plascencia Flores, Juan Carlos. *Revisionismo, Estado y lucha de clases*. Serie docencia, 1990.

9.- Hernández Ayón, Hermilio. *Equilibrio ecológico y protección al ambiente en Nayarit*. Serie divulgación, 1990.

10.- Vizcarra Andrade, María Guadalupe. *Características del mercado de trabajo del economista egresado de la UAN (1970-1985)*. Serie Investigación, 1990.

Durante el periodo señalado se han realizado Foros y Jornadas de investigación científica. Los siguientes son las referencias de las memorias correspondientes:

1985. Pacheco, Lourdes. *Memoria del Foro La Investigación Científica en la UAN*, CIC-UAN.

1989. Murillo, Arturo. *Resultados de Investigación 1988*, CIC-UAN.

1990. Gómez, J. Roberto y Cuevas, Jesús (compiladores). *Resultados de Investigación 1989* CIC-UAN.

1993. Aguilar, Saúl; Madueño, Alberto y Vibanco Norberto (compiladores). *Primera Jornada de Investigación Científica 1993*, CIC-UAN.

1994. Castañeda, Alfonso; Benítez, Carlos y Barajas, Lourdes (compiladores). *Segunda Jornada de Investigación Científica 1994*. CIC-UAN.

1996. Madueño, Alberto; Lemus, Clemente; Villaseñor, Bertha y Aguilar, Saúl (compiladores). *Tercera Jornada de Investigación Científica 1995. Memoria*. CIC-UAN.

1997. Vázquez, Imelda y Ulloa, Armando (compiladores). *Cuarta Jornada de Investigación Científica 1996. Memoria*. Del 23 al 25 de Abril de 1997. CIC-UAN.

1998. Hermoso, Araceli y Barajas, Lourdes (compiladoras). *Quinta Jornada de Investigación Científica 1997. Memoria*. Del 27 al 29 de Abril de 1998. CIC-UAN

2000. Aguilar, Saúl Hernán; Ulloa, Armando; Zepeda, Salvador; Madueño, Alberto; García, Diego y López, Bertha. *Sexta Jornada de Investigación Científica. Memoria*, del 11 al 13 de abril de 2000, DIC-UAN.

Boletines de Divulgación

Boletín de la Coordinación de Investigación Científica 1986

Boletín del Programa de Ingeniería y Tecnología CIC-UAN de 1989 a 1993

El Programa «Delfín»

La instancia de investigación ha albergado al Programa Interinstitucional para el fortalecimiento de la investigación y el posgrado Programa «Delfín», entre cuyas acciones más importantes se cuenta la de movilización de estudiantes en estancias de verano de jóvenes de licenciatura como una de las principales acciones para promover la formación de recursos humanos para la investigación científica. Se basa en la posibilidad de establecer una cultura de colaboración entre las Instituciones de Educación Superior y Centros de Investigación del Pacífico. Las primeras acciones del Programa Delfin iniciaron en 1997.

Antes del inicio del Programa «Delfin» se iniciaron acciones de movilidad estudiantil a través del Verano de Investigación Científica promovido por la Academia de Ciencias. En la UAN el responsable de ello fue Arturo Murillo Beltrán.

Coordinador del Delfín: Carlos Humberto Jiménez González (-2009)

Los recursos humanos para la investigación

La carencia de recursos humanos para la investigación ha originado la puesta en vigor de diversas estrategias para formar esos recursos. Entre las estrategias más importantes para formar investigadores destaca el apoyo a cursar posgrados fuera de la institución y conformar un área de apoyo a la investigación científica.

La distinción otorgada por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) permite identificar los esfuerzos en materia de investigación. Los investigadores de la UAN que han pertenecido o pertenecen al SNI son:

Nombre	Área	Nivel	Vigencia
Antonio Anzaldúa Morales	C. Básicas	I	1984-1987
Carlos Rangel Dávalos	C. Básicas	I	1984-1987
Rubén Pérez González	C. Agropecuarias	I	1984-1987
Lourdes C. Pacheco Ladrón de Guevara	C. Sociales	II	1985-2014
Arturo Murillo Beltrán	C. Básicas	I	1985-1988
José Armando Ulloa	Ingenierías	Candidato	1986-1992
Emma Lorena Sifuentes O.	C. Sociales	Candidata	2000-2003
Enedina Heredia Quevedo	C. Sociales	Candidata	2005-2007
José Irán Bojórquez	C. Sociales	I	2000-2003 2008-2010
Diego García Paredes	C. Agropecuarias	I	2003-2009 2009-2011
Ma. de Jesús Durán Avelar	C. Básicas	Candidata	2001-2004
Norberto Vibanco Pérez	C. Básicas	Candidato	2000-2003
Clemente Lemus Flores	C. Agropecuarias	I	2007-2012
Aurora Elizabeth Rojas García	C. Agropecuarias	Candidata	2007-2010
Irma Martha Medina Díaz	C. Agropecuarias	Candidata	2007-2009 2010-2012
Salvador Zepeda López	C. Sociales	I	2007-2009

Sergio Arnaldo Morán Navarro	C. Sociales	Candidato	2007-2009
José Francisco Zambrano Zaragoza	C. Básicas	Candidato	2007-2009
Manuel Iván Girón Pérez	C. Agropecuarias	Candidato	2008-2010
Jesús Bernardino Velázquez Fernández	C. Básicas	Candidato	2008-2010
Karla Susana Barrón Arreola	C. Sociales	I	2008-2010
Eduardo Meza Ramos	C. Sociales	I	2008-2010
Enrique Montoya Suárez	C. Básicas	Candidato	2009-2011
Yolanda Cadenas Gómez	C. Sociales	Candidata	2009-2011
Irina Cervantes Bravo	C. Sociales	Candidata	2009-2011
Pedro Henríquez Soto	C. Sociales	Candidato	2009-2011
J. Jesús Antonio Madera Pacheco	C. Sociales	I	2009-2011
Rubén Bugarín Montoya	C Agropecuarias	I	2000-2003
Rubén Montalvo	Ingenierías		2000-2003
Ma. Del Refugio Navarro Hernández	C. Sociales	Candidata	2010-2012
Laura Isabel Cayeros López	C. Sociales	Candidata	2010-2012

Por otra parte, el registro de proyectos de investigación ha permitido contar con certeza sobre la función de investigación, toda vez que el registro permite establecer requisitos mínimos sobre los proyectos y llevar a cabo un seguimiento. Ello redundará en la calidad de lo que se investiga en la Universidad.

La Reforma Universitaria y la Investigación Científica

En el documento Rector de la Reforma Universitaria (2003) se considera la generación y aplicación de conocimiento como el eje alrededor del cual se organiza la actividad académica. Específicamente, la Reforma propone convertir a la investigación de cualquier tipo (básica y aplicada) en el núcleo básico del trabajo docente, *rompiendo* la separación entre la investigación y la docencia. Sobre el Modelo Educativo, precisa:

«El nuevo modelo académico que se pretende delinear, se basa en la consolidación y fortalecimiento de los Cuerpos Académicos potenciales y existentes, en los que cada uno de los profesores deberá contar con un perfil mínimo o deseable de posgrado y se ocupará de las funciones sustantivas en un esquema diversificado, cultivando Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento pertinentes, prioritarias, socialmente consensuadas, a partir de las cuales surjan los programas académicos de formación de profesionales con competencias que les doten de un perfil de egreso polivalente y de autoformación, que habrá de incrementar su posibilidad de desarrollo de habilidades, permanencia, inserción en el mercado laboral e impacto social» (2003).

Si la investigación es el núcleo fundamental del trabajo académico de la Universidad, se esperaría que se tuviera un avance significativo en torno a la investigación científica universitaria. Sin embargo, veamos lo siguiente:

- Se carece de una política de investigación que permita priorizar las áreas prioritarias en materia de investigación y que se establezca un plan para la formación de investigadores y se planteen los alcances a mediano y largo plazo en materia de investigación.

- Se carece de un Programa de Fortalecimiento a la Investigación Científica donde se planteen las estrategias que deberán seguirse tanto en la vinculación con la docencia de licenciatura como con el avance del posgrado universitario.

- Se carece de centros de investigación por áreas del conocimiento. A pesar de que la Reforma establece la necesidad de contar con centros de investigación, hasta la fecha no se han formado

Una de las estrategias fallidas de la Reforma es lo referido a alentar el trabajo en Cuerpos Académicos (CA), que a su vez es uno de los ejes de la transformación del quehacer académico impulsada por el Estado. Es una estrategia fallida porque aún cuando existen agrupaciones de profesores en torno a un trabajo académico, los indicadores fijados por la SEP para evaluar como exitosos los CA, ponen en desventaja el trabajo realizado por el Personal Académico de las universidades débiles académicamente como Nayarit. Ello, porque se carece de condiciones para reunir profesores con doctorado que además sean parte del SNI en torno a un problema de investigación común. En el caso de Nayarit, el número de SIN apenas se ha mantenido en alrededor de 5 o 6 profesores de las diversas áreas y es recientemente, a partir de 2007, cuando ese número se duplicó.

El número de CA reconocidos por la SEP son 58, de los cuales sólo tres tienen grado de consolidación para 2008. Ello muestra la inoperancia de las políticas que hasta ahora se han llevado a cabo para consolidar los CA como la instancia académica de transformación de la universidad.

La Reforma Universitaria en Nayarit ha dado tumbos y trapiés en lo referente a la investigación científica. A pesar de que el establecimiento de la Secretaría de Investigación y Posgrado ha permitido centralizar acciones en torno a esta función, en la práctica ha carecido de la dinámica suficiente para posicionar a la investigación como una de las funciones sustantivas

de la Universidad y centrales de la reforma. Por el contrario, la infraestructura existente para investigación se ha visto prácticamente desmantelada sin que en su lugar surja una estructura que impulse las acciones de investigación desarrollada en el esquema anterior de la Universidad disciplinaria

En cuanto a las Áreas del conocimiento y la investigación, hasta ahora, las Áreas académicas no han impulsado la investigación científica como parte de las actividades académicas. Algunos de los factores que influyen en ello son:

- La carencia de claridad en torno al papel de la investigación al interior del área;
- La ausencia de capacidad operativa respecto de la investigación;
- La falta de estrategias específicas para vincular la investigación a la docencia;
- La falta de entrenamiento de la mayoría del PA respecto de investigación;
- La falta de infraestructura de apoyo a la investigación;
- La estrechez de la interpretación de investigación;
- La falta de lógicas de trabajo vinculadas a la investigación ya que las áreas priorizan las acciones de docencia;
- La carencia de espacios para publicar;
- La no disponibilidad de las autoridades para el impulso de la investigación.

¿Cómo impulsar la generación y aplicación de conocimiento en un esquema de áreas del conocimiento? Esta pregunta ha quedado sin respuesta específica ya que hasta ahora se ha optado por ubicar a los investigadores en las áreas, en el mejor de los casos. Esto lleva el riesgo de convertir a los investigadores en sujetos de enclave dentro de las áreas sin vinculación

con las actividades que se realizan dentro de ellas. A lo más, la docencia disciplinar se convierte en el momento de la vinculación de los investigadores.

Por su parte, los profesores de las áreas se ven imposibilitados de realizar investigaciones debido a las cargas de trabajo docente y administrativo que les corresponde en tanto su función como docentes. De esta manera, lejos de resolver el problema de la investigación y de la docencia, actualmente se agregan otros más.

Conclusiones

A pesar de que la investigación científica ha sido proclamada, en diversos momentos y documentos, como eje del desarrollo universitario, en la práctica se carece de espacios académicos para la investigación. La Reforma Universitaria ha impulsado una nueva forma organizativa a través de Secretarías como macro estructuras administrativas y Áreas de conocimiento, como estructuras académicas, que deberían de albergar a la docencia y a la investigación en programas comunes.

La transición real revela dificultades estructurales para organizar la vida académica a partir de la investigación, de ahí que existan esfuerzos de investigación tanto en las áreas académicas de reciente formación como en las unidades académicas disciplinares no incorporadas a áreas. La DFIN sigue siendo una de las instancias más importantes de la realización de la investigación. Por todo ello, la investigación científica que se realiza en la UAN presenta una gran heterogeneidad.

Las alternativas para consolidar la investigación dentro de la Reforma Universitaria, paradójicamente, no se refieren a la investigación como tal, sino al ambiente académico y administrativo en que ésta ocurre. ¿Qué hacer ante este panorama? Algunas acciones que podrían ayudar son: realizar contrataciones de Personal Académico (PA) por concurso de oposición

abierto a nivel nacional, aspecto que aunque está reglamentado desde el año de 1986, en la práctica no se lleva a cabo; acompañar a los grupos de investigación que han demostrado capacidad para llevar a cabo investigaciones de calidad reconocida, entre otros

Es paradójico contrastar el discurso de la Universidad con las condiciones reales en que se realiza la investigación, ya que el personal que se dedica a la investigación lo hace con estándares nacionales e internacionales, en tanto que los apoyos internos de la Universidad son escasos. De ahí la necesidad de establecer políticas reales capaces de fortalecer la actividad de investigación como una actividad central para la Universidad.

Después de cuarenta años la investigación ha sido reconocida como una actividad académica. Sigue siendo una actividad poco comprendida por administradores y menos aún, por políticos; sin embargo, pese a las vicisitudes por las que ha atravesado, ha demostrado cabal salud a partir de la capacidad de respuesta y articulación a proyectos regionales, pero sobre todo, por la actitud resuelta de quienes se han comprometido con esta actividad.

Bibliografía

- Carmona, Fernando y otros (1972). *Reforma educativa y Apertura Democrática*, Editorial Nuestro Tiempo, México.
- Congreso del Estado (1969). *Ley Orgánica de la Universidad de Nayarit*, Tepic, Nayarit, 19 de agosto
- UAN. (1976). *Estatuto Jurídico de la Universidad Autónoma de Nayarit*.
- UAN-UIP (1981). *Plan General de Desarrollo Universitario (1981-1991)*, Tepic, Nayarit.
- UAN (1984). *Proyecto de Superación Académica. Un camino hacia la Universidad de Excelencia en el interior del país*, Tepic, Nayarit.

UAN (2002). *Reglamento del Centro Multidisciplinario de Investigación Científica*, Gaceta UAN, 21 de marzo.

UAN. (2003). *Documento Rector de la Reforma de la Universidad Autónoma de Nayarit*, Tepic, Nayarit.

La investigación en sociología de la educación

Laura Elena Arellano Rivera

Introducción

El objetivo del presente trabajo es aclarar algunos puntos importantes para comprender las perspectivas teóricas de la sociología de la educación y plantear líneas metodológicas que puedan servir de base para desarrollar investigación en las diversas disciplinas sociales. En principio se exponen algunos antecedentes del origen de la Sociología y su definición de acuerdo con Max Weber. Después se distinguen aspectos fundamentales de los enfoques micro y macro de la Sociología que son útiles para advertir la postura teórica de los autores, especificar los conceptos de las teorías y el enfoque adoptado en cada investigación. Enseguida se esboza una definición de sociología de la educación para pasar con ella a reflexionar con algunas perspectivas de esta disciplina.

Antecedentes del nacimiento de la sociología

Los análisis de la sociedad se remontan a Platón y Aristóteles en la Antigüedad. En el Renacimiento diversos pensadores escribieron sobre acontecimientos sociales, entre ellos, Maquiavelo. Sin embargo, la Sociología emerge en el contexto de un nuevo orden económico. La Revolución Industrial genera nuevos conflictos sociales y políticos, transformaciones vertiginosas que precisan su aparición para entender sus efectos en las sociedades europeas a finales del siglo XVIII y principios del XIX. Augusto Comte fue el primero en llamar Sociología a una ciencia que pretendía encontrar soluciones a problemas sociales. Max Weber define la sociología como *una ciencia que pretende entender, interpretándola, la acción social para de esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos* (Weber, 1964).

Aspectos teóricos y metodológicos de los enfoques micro y macro de la sociología

¿Desde dónde analizar los fenómenos sociales? ¿Desde la estructura social o desde los individuos? Desde sus orígenes la sociología ha privilegiado alguno de estos enfoques y desmerecido al otro. Esta situación básica que enfrentaban las disciplinas que integran las ciencias sociales que parecía no estar resuelta, tuvo luz al surgir nuevas propuestas que pretenden integrar y complementar estos enfoques.

El análisis micro se centra en la interacción entre individuos, privilegia el papel del actor; pretende interpretar significados en un contexto social. En el macro, es fundamental el estudio de los procesos sociales generales e instituciones como el Estado, la cultura o la economía. Este enfoque busca evidencia empírica para generar enunciados teóricos que sirvan para hacer afirmaciones generales acerca de la sociedad.

Algunos conceptos clave que sirven para distinguir entre un enfoque micro y uno macro son, entre otros, los siguientes:

Micro	Macro
Acción	Rol
Sujeto	Clases sociales
Agente	Sistema social
Actor	Función

De la selección de uno u otro enfoque dependen las tácticas metodológicas a seguir en una investigación. El enfoque micro resalta el sentido subjetivo de la acción, aquí la realidad es producto de las acciones individuales, por ello se considera fundamental reconstruir el sentido dado por los actores; este enfoque prioriza los métodos cualitativos. Por otro lado, un enfoque macro busca centrar sus análisis en la realidad de la estructura: la conducta de los actores se explicará en referencia al contexto en que ésta se genera. Aquí se opta por los métodos cuantitativos.

Entender lo anterior es esencial para comprender los enfoques adoptados en la sociología de la educación. Por sociología de la educación se entiende una rama particular de la Sociología, cuyo objeto de estudio consiste en analizar las relaciones entre la sociedad y la educación utilizando las teorías y metodologías emanadas de la Sociología.

Perspectivas de la sociología de la educación.

Estructural-Funcionalista y Marxista

Carlos Ornelas (1994), analiza las discusiones teóricas acerca de las relaciones entre educación y sociedad desde el funcionalismo y el marxismo, señala que el primero enfatiza una visión consensual de la educación: la estabilidad como condición normal de la sociedad, integración social y eficiencia de un sistema social como un todo, el papel de la educación en

la sociedad se analiza bajo el término de *socialización*. La *socialización* es un proceso por el cual el niño aprenderá *normas* y conductas del grupo social al que pertenece, desarrollará conductas, valores y atributos personales pero que caracterizan también a ese grupo. La educación-escuela tiene la función de servir como agente que asigna roles sociales de una manera consensual. El segundo, acentúa la naturaleza conflictiva de la sociedad (clases sociales). Difiere con el funcionalismo de que el proceso de *reproducción* no es un proceso neutral, sino que actúa como un medio de control porque transforma lo biológico en cultural (Ornelas, 1994). Su propuesta (con base en Bowles y Gintis) es correspondencia y contradicción. A un sistema capitalista corresponde una escuela capitalista. La contradicción principal se da en el terreno político, la lucha por el control del Estado y la Economía.

Max Weber. Sociología comprensiva

En *Economía y sociedad* Weber propone sus conceptos sociológicos fundamentales de la sociología comprensiva; a pesar de que su análisis no se centra en la educación, muchos de estos fundamentos son esenciales para analizar relaciones entre la educación y la sociedad. A partir de sus propuestas de tipos ideales, se puede clasificar y estudiar los diferentes tipos de educación. Es por ello que Weber es referencia obligada en los estudios sociales.

Bernstein. Teoría de los códigos del lenguaje, reproducción cultural

Bernstein analiza el proceso de la transmisión, el proceso por el que las relaciones de poder se traducen en relaciones de comunicación. Considera que por medio del lenguaje se interioriza el orden social y a través de él, la estructura social se incorpora a la vida del individuo.

En el artículo «Clases y pedagogías: visibles e invisibles» Bernstein analiza las diferencias entre dos tipos de transmisión de la educa-

ción y señala diferencias en la clasificación y en las reglas de estructura de cada práctica pedagógica que pueden ser: 1) visible, clasificación y estructura fuertes; 2) invisible, clasificación y estructura débiles. Ambas clasificaciones están en relación con la clase social y las expectativas de las familias a las que atiende la escuela. Su artículo mostraba que los sociólogos de la educación tenían que realizar la difícil tarea empírica de observar el mundo de la escuela desde dentro y poner en relación las prácticas educativas con un contexto de factores institucionales, sociales e históricos más amplios, del cual forma parte la escuela (Bernstein, 1977).

Martin Carnoy. La educación como imperialismo cultural

Para Carnoy la educación escolar funciona como un imperialismo cultural. La educación formal de Occidente llegó a muchos países como parte de la dominación imperialista necesaria para sus fines: control político y económico de la gente de un país por gente dominadora de otro país. Por medio de la educación se preparaba a los colonizados para los fines que buscaban los colonizadores. El trabajo de Carnoy aporta datos históricos ya que sustenta sus argumentos en el análisis e interpretación de libros y documentos ya existentes en países colonizados de América y África. La instrucción escolar se efectuó en el contexto del imperialismo y el colonialismo y es por eso que, en su forma actual no puede separarse de ese contexto (Carnoy, 1977).

Bowles y Gintis. La escuela como reproductora de desigualdades sociales

Para estos autores, la escuela es como una fábrica, a los futuros dirigentes se les va educando, se les prepara para esa tarea. También hay escuelas ubicadas en zonas menos favorecidas donde se prepara a futuros obreros y obreras, se les enseña con disciplina, sumisión, como atributos que tienen una tarea encomendada: servir a los requerimientos de las sociedades capitalistas. Bowles y Gintis concluyen que «la desigualdad social es un

medio, que se ha desarrollado inconscientemente, por el cual las sociedades garantizan que los puestos más importantes sean ocupados por las personas más calificadas» (Bowles y Gintis, 1976). Esta afirmación remite a Smith, quien señalaba que la «mano invisible» del libre mercado se encarga de regular la economía a partir de la asignación de recursos.

Young. Nueva sociología de la educación: Inglaterra, 1973

Frente al predominio de los análisis funcionalistas de las relaciones entre sociedad y educación emerge, en Inglaterra una corriente alterna denominada Nueva sociología de la educación, de la que Young destaca dos asuntos clave:

1. Pretendía ofrecer un nuevo enfoque distinto al de las primeras tradiciones (funcionalistas)
2. Su enfoque era el currículum escolar (Young, 1977)

Su pretensión era devolver un papel primordial a los profesores y alumnos sin renunciar a comprender la escuela en el marco de la sociedad global.

Conclusiones

Las perspectivas de la sociología de la educación expuestas privilegian los enfoques macro sobre los micro. Cada uno tiene intereses y objetivos distintos. De la misma manera las teorías de la sociología de la educación privilegian uno u otro enfoque. Para las corrientes funcionalistas la educación cumple funciones que permiten preparar a los individuos para desempeñar roles que les toca vivir. Para las visiones marxistas (Bowles y Gintis, 1976; Bernstein, 1977, Ornelas, 1994) la educación es una *reproductora* de las desigualdades sociales. La Nueva sociología de la educación (Young, 1977) de inspiración weberiana, de enfoque micro, se interesa en la interpretación de los procesos organizativos y de interacción. ¿Cuál es el mejor enfoque en estudios sociológicos educativos? La respuesta la darán los propios investigadores con base en sus objetivos planteados. Sin duda,

cualquier tarea de investigación social implica decisiones personales y hasta radicales por parte de quienes la desarrollarán, son dilemas a los que los universitarios se enfrentarán ante la tarea de explicar e interpretar una parte de la realidad social.

Bibliografía

- Ornelas, Carlos (1994). «Educación y sociedad: ¿consenso o conflicto?», en Torres y González Rivera, *Sociología de la Educación. Corrientes Contemporáneas*, Buenos Aires, Argentina. Miño y Davila.
- Weber Max (1964) *Economía y sociedad*, Madrid, España. FCE
- Bernstein, Basil. (1977). *Códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*, Madrid, España. Akal.
- Carnoy, Martin. (1977). *La educación como imperialismo cultural*, México. Siglo XXI.
- Bowles, B y Gintis, H. (1976). *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid, España. Siglo XXI.
- Young, M. (1976). «Currículo y democracia. Lecciones de la crítica de la nueva sociología de la educación», en *Educación y sociedad*, No. 6, pp. 7-21, Madrid, España.

Cuerpo Académico de Tecnología de Alimentos: génesis, desarrollo y perspectivas

José Armando Ulloa

Resumen

El actual Cuerpo Académico de Tecnología de Alimentos tiene como antecedentes los intentos que en la década de los ochenta se realizaron para impulsar el desarrollo de la investigación, aunque en ese tiempo ni siquiera se manejaba dicho concepto. Sin embargo, si la definición de una temática vinculada a los problemas de los alimentos en el contexto estatal, regional y nacional y a la búsqueda de soluciones, el compromiso de apoyo a la docencia, la formación de recursos humanos, la difusión de los resultados obtenidos, así como a la prestación de servicios de acuerdo a la capacidad del momento, filosofía que sigue vigente. Es así como a lo largo de casi 25 años, a través de un trabajo sostenido y comprometido, por parte de un reducido grupo de personal académico y administrativo y un gran número de estudiantes, a la fecha se han logrado resultados exitosos, a decir por los reconocimientos recibidos de asociaciones profesionales, la industria e instituciones académicas y públicas, en numerosos proyectos de investigación con finan-

ciamiento externo, así como de proyectos de infraestructura con lo que se logró la construcción y equipamiento especializado del Centro de Investigación en Alimentos, financiado en su obra civil por el Patronato Administrador del Impuesto Especial del 10% para la UAN. Sin embargo, aún está pendiente el reconocimiento institucional de la aspiración del actual Cuerpo de Tecnología de Alimentos, de que le sea reconocido orgánicamente como tal el espacio que ha creado y denominado como Centro de Investigación en Tecnología de Alimentos, cuya propuesta se realizó oficialmente con la ponencia presentada en el Foro 2008 Innovación de la Educación Media Superior y Superior: Evaluación de la Reforma Universitaria convocado por el rector.

Los inicios en la década de los 80

A raíz de la implementación del Proyecto de Superación Académica de la Universidad Autónoma de Nayarit «Un Camino Hacia la Universidad de Excelencia en el Interior del País» (UAN, 1984), quedaron definidos los lineamientos generales para impulsar la investigación científica, humanística y el desarrollo tecnológico. Derivado de ello, quedó propuesta la integración de la función académica en cinco áreas del conocimiento, así como el establecimiento de cinco centros de investigación, entre los cuales se encontraba el correspondiente a investigaciones en *Ingeniería y Tecnología*. Los primeros trabajos que se trataron de abordar dentro de este *Centro de Investigación*, estuvieron encaminados a plantear alternativas de solución a la problemática estatal, que permitiese un mejor aprovechamiento de sus recursos alimenticios, de tal manera que prácticamente con ello quedó definida una amplia línea de investigación que trataba de estudiar el recurso *Alimentos*, desde varios puntos de vista. También se propuso la inclusión de estudios nutricionales, puesto que no era posible, se argumentaba en aquella época, separar o aislar la temática de *Alimentos y Nutrición*, y posteriormente, con la finalidad de generar información que planteara impulsar el desarrollo industrial en un sentido más general, se comenzó a trabajar sobre la identificación de *Oportunidades de Industrialización* alternas a las que tradicionalmente a

nivel estatal se habían considerado. Aunque el Centro de Investigación en Ingeniería y Tecnología no se formalizó ni operacional ni jurídicamente, lo cierto es que en las estructuras académico-organizativas subsecuentes a la administración del Lic. Javier Germán Rodríguez Jiménez, en cuyo periodo se gestó el proyecto de organización de la investigación en la UAN, se mantuvieron vigentes a través de ciertos académicos estudiosos de la temática de investigación en tecnología de alimentos.

Los proyectos de investigación

Además de la identificación y sustentación de una idea que dé origen al planteamiento de un problema y su posible resolución a través del método científico, para lograr resultados en materia de investigación es necesario contar con recursos tanto humanos como de infraestructura (laboratorios equipados) y gastos de operación. En el caso de la investigación que en materia de tecnología de alimentos se ha logrado a la fecha, uno de los principales mecanismos para obtener recursos de infraestructura y gastos de operación han sido los propios proyectos de investigación con financiamiento externo. En el cuadro 1 se muestra el listado de los proyectos de investigación con financiamiento externo, según su fuente y año de aprobación, que han sido ejecutados por el personal ligado a la investigación en la temática de tecnología de alimentos.

Cuadro 1
Proyectos de investigación en la temática
de tecnología de alimentos

Título del proyecto	Fuente de financiamiento/año	Monto (\$)
Diagnóstico nutricional de niños de 7 años de edad de la Ciudad de Tepic, Nayarit.	SEP/1987.	1'560,000

Estudio de diferentes métodos de deshidratación y concentración jugos y pulpas de los recursos frutícolas disponibles en el estado de Nayarit. Cuatro etapas.	SEP/1987, 1989, 1990, 1991.	152'829,000
Estudio de crecimiento en niños de Tepic, Nayarit.	SEP/1990.	11'565,000
Estudio para la obtención de proteína para consumo humano a partir de subproductos de la industria del aceite.	SEP/1990.	61'650,000
Estudio para la obtención de proteína para consumo humano a partir de subproductos de la industria del aceite.	Conacyt/1993.	120'560,000
Producción de jugo de mango (<i>Mangifera indica</i>) clarificado por ultrafiltración.	Conacyt-Simac/194	150.000,00
Producción de jugo de mango (<i>Mangifera indica</i>) clarificado por ultrafiltración. Escalamiento a nivel industrial	Conacyt-Simorelos, 1997.	156.700
Diseño de una planta deshidratadora de Ciruela (<i>Spondia Sp</i>).	Fundación Produce de Nayarit/1999.	62.700
Diseño de una planta elaboradora de rebanadas de mango (<i>Mangifera indica</i>) en almíbar por la tecnología de métodos combinados.	Conacyt-Simac/1999.	150.000
Optimización del proceso de conservación de frutas tropicales regionales por la tecnología de métodos combinados autoestabilizadas en el envase	Fomix Conacyt-Gobierno del Estado de Nayarit/2003.	935.000
Programa de transferencia tecnológica e impulso a la industrialización de frutas tropicales regionales en el estado de Nayarit	Patronato Universitario/2004.	1'035,000
Alternativas de industrialización de frijol: Desarrollo de un producto listo para consumo	Fundación Produce de Nayarit/2006.	35.000

Desarrollo de una botana mediante el proceso de extrusión a base de frijol y enriquecida con fructanos de agave del Estado de Nayarit (bajo la dirección del Ciatej, A.C.)	Fomix Conacyt-Gobierno del Estado de Nayarit/2008.	300.000
Caracterización físico-química y sensorial de la miel de abeja producida en el estado de Nayarit para la generación de índices de calidad (bajo la dirección del Ciatej, A.C.).	Fomix Conacyt-Gobierno del Estado de Nayarit/2008.	300.000

Proyectos de desarrollo de infraestructura

La función sustantiva que ha venido atendiendo prioritariamente la universidad desde su fundación corresponde a la docencia. En consecuencia, también la infraestructura fue diseñada fundamentalmente para ejercer dicha labor, especialmente en términos de aulas, laboratorios y algunos talleres de escuelas tanto a nivel medio superior como superior. Así que las tareas de investigación en nuestra institución generalmente se han desarrollado en espacios provisionales, en espera de la consolidación de algún proyecto que dé origen a la infraestructura requerida para la generación de conocimientos, situación a la cual no fue ajena el actual cuerpo académico de tecnología de alimentos. Aunque como ya se ha señalado anteriormente, los proyectos de investigación fundamentalmente son proveedores de recursos para la adquisición de ciertos equipos especializados para la investigación, no siempre ellos son suficientes para lograr cierto grado de consolidación en términos de infraestructura, así que se hace necesario otro tipo de apoyos: los proyectos de desarrollo de infraestructura.

El primer proyecto de desarrollo de infraestructura que puede ser considerado como tal, en apoyo a las labores del actual cuerpo de tecnología de alimentos, fue aprobado y financiado por la Dirección General de Investigación Científica y Superación Académica de la SEP en el año de 1991, para adquisición de información especializada en la temática de alimentos

a través de libros, bases de datos y revistas científicas. Pero no fue hasta el año de 1998, con la llegada a la rectoría del Lic. Francisco Javier Castellón Fonseca y de la M.V.Z. Margarete Moeller Porras como responsable del Área de Planeación, que se nos brindó la oportunidad, de formular un proyecto de gran alcance para el desarrollo de infraestructura para la investigación en la temática de alimentos, dentro del programa FOMES (Fondo para la Modernización de la Educación Superior). El resultado fue un propuesta denominada «Consolidación del Cuerpo Académico de Tecnología de Alimentos», la cual fue aprobada y financiada para esa primera etapa, y en los dos años subsiguientes se formularon y aprobaron dos etapas más de continuación (Cuadro 2); de dicho proyecto también se beneficiaron las escuelas superiores de Medicina Veterinaria y Zootecnia y la de Ingeniería Pesquera vía la dotación del equipo científico para experimentación en alimentos.

El hecho de que el proyecto denominado Consolidación del Cuerpo Académico de Tecnología de Alimentos fuera aprobado, además de que nos resolvía un grave problema de deficiencias de equipamiento para la experimentación con alimentos, también resultó ser un aliciente para seguir adelante con el propósito de consolidar una línea institucional de investigación, tomando en cuenta que según información proporcionada por las autoridades universitarias, para asignarle a cada universidad del país recursos financieros a través de los proyectos FOMES, se establecía un concurso entre todas las instituciones para seleccionar las propuestas mejor sustentadas académicamente y con un impacto significativo para el desarrollo de la institución. Ya para el año 2000, después de que se ejecutaron las tres etapas del proyecto Consolidación de Cuerpo Académico de Tecnología de Alimentos y con ello adquirido el equipamiento respectivo, las instalaciones provisionales en las que habíamos venido operando (parte del edificio conocido con el nombre de Ciencias Agropecuarias) resultaron realmente insuficientes. Ante tal situación, se planteó al Lic. Francisco Javier Castellón Fonseca, en reunión del Comité de Seguimiento y Evaluación de los Proyectos Fomes, la necesidad

de contar con un espacio propio y especial para el aprovechamiento del equipamiento acumulado y obtenido a través de los proyectos de investigación y de los recursos de los proyectos Fomes. Inmediatamente el Lic. Castellón aprobó tal petición y se me instruyó para que le hiciera saber dicha resolución al Lic. Raúl Pérez González, enlace de la UAN con el Patronato Universitario, para que a su vez él a la brevedad posible realizara las gestiones pertinentes ante Patronato Universitario. Gracias a la expedita intervención del Lic. Pérez González, al mes ya se estaba trabajando sobre el anteproyecto de construcción de lo que sería el edificio en el que se realizarían en adelante las actividades de investigación sobre la temática de alimentos.

Después de varias reuniones con el encargado de proyectos del patronato universitario, en el que se le proporcionaba información acerca de los requerimientos de espacios, servicios e instalaciones especiales, se obtuvo el proyecto preliminar de la obra civil de citado edificio. El proyecto de construcción fue revisado minuciosamente y después de ello se realizaron algunos pequeños ajustes para finalmente obtener el proyecto definitivo de construcción. Fue así como quedó establecido un proyecto de construcción de 1,200 m² con laboratorios de microbiología, análisis proximal, análisis especiales, cocina experimental, área de planta piloto de procesamiento, biblioteca, auditorio, aula, área de cubículos, área directiva, cámaras de refrigeración y congelación, sanitarios y una estación de servicios; en todos los espacios se planearon la tomas de los servicios de energía eléctrica, aire acondicionado, iluminación, gas, agua, drenaje y aire comprimido, así como las de la red de voz y datos. Con toda la información anterior se presentó al Patronato Universitario el presupuesto y enseguida fue aprobado. Desafortunadamente, por esos días se detectó un serio problemas de fallas estructurales del edificio principal del la Escuela de Enfermería y ante tal situación, se decidió prorrogar la construcción del edificio para la investigación en alimentos, en tanto no se demoliera y construyera el nuevo edificio principal de la Escuela de Enfermería. A pesar de lo anterior, el edificio para la investigación

en alimentos no demoró mucho para su construcción y se inauguró el día 10 de diciembre de 2001 con el nombre Centro de Investigación en Alimentos, estando ya debidamente instalados en su totalidad el mobiliario, equipamiento y todos los servicios para su adecuado funcionamiento (Figuras 1 y 2).

Cuadro 2
Proyectos de desarrollo de infraestructura
en la temática de alimentos

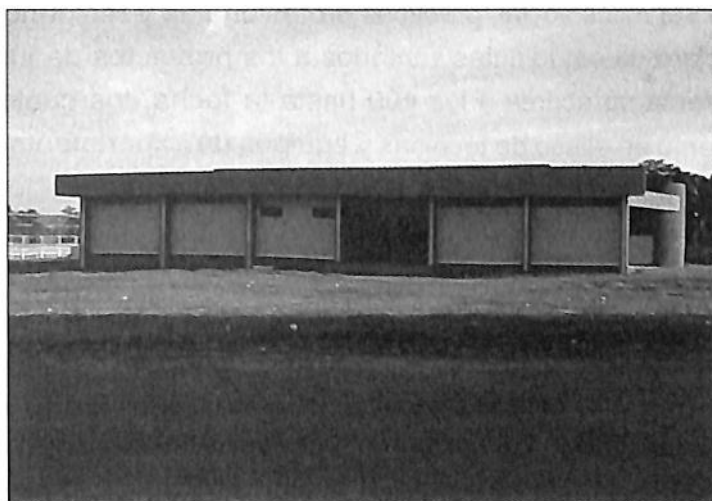
Título del proyecto	Fuente de financiamiento / año	Monto (\$)
Programa de desarrollo de acervo bibliográfico para la investigación en Ingeniería y Tecnología.	SEP/1991.	30'000,000
Fortalecimiento del cuerpo académico de tecnología de alimentos. Tres etapas.	SEP/1998, 1999, 2000	4'936,000
Centro de investigación en alimentos	Patronato Universitario/ 2001	3'681,042

Figura 1
Inicio de construcción del Centro de Investigación
en Alimentos por el Patronato Universitario.



Figura 2

Conclusión de la construcción del Centro de Investigación en Alimentos por el Patronato Universitario



Formación de recursos humanos y apoyo a la docencia

Desde siempre, los proyectos de investigación que se han operado en nuestra institución dentro de la temática de alimentos han incluido estudiantes. Los primeros estudiantes que se vincularon a los proyectos de investigación fueron los de la carrera de Ingeniería Química, a los que se sumaron posteriormente los de la licenciatura de Químico Fármaco-Biólogo, pero también en algunos casos participaron estudiantes de las licenciaturas en Enfermería y Agronomía, todos ellos procedentes de la propia universidad; las modalidades de participación de los estudiantes han sido como prestadores de servicio social, prácticas profesionales y tesis. Adicionalmente a la participación de estudiantes de la universidad en los proyectos de investigación, también se ha contado con la colaboración de estudiantes de otras instituciones tanto de nivel medio superior como superior, dentro de los que

destacan los precedentes del Centro de Estudios Técnicos, Industriales y de Servicios No. 100 (CETIS 100) de Tepic, del Centro Bachillerato Tecnológico Agropecuario de Xalisco, del Centro Bachillerato Tecnológico Agropecuario de Pantanal y del Instituto Tecnológico de Tepic, en las modalidades de prestadores de servicios social, prácticas profesionales y residencias profesionales. El número de estudiantes sumados a los proyectos de investigación de manera directa se acerca a los 400 hasta la fecha, los cuales han recibido entrenamiento en el uso de técnicas y equipos de experimentación en alimentos, fortaleciendo e incentivando de esa manera su formación académica e interés por las actividades de investigación.

Por otra parte, en los últimos cinco años, los proyectos de investigación en alimentos se han convertido en un espacio atractivo para que estudiantes de otras instituciones de educación superior del país realicen estancias del verano de la investigación como parte del Programa Delfin; a la fecha se han recibido estudiantes de la Universidad de Colima, Universidad de Sonora, Universidad de Guadalajara, Instituto Tecnológico del Estado de México, Instituto Tecnológico de Celaya e Instituto Tecnológico de Tepic.

Respecto al apoyo a la docencia, el Cuerpo Académico de Tecnología de Alimentos a través de sus integrantes, ha estado participando de manera permanente en la impartición de unidades de aprendizaje relativas a la temática de alimentos, particularmente en los programas académicos de Ingeniería Química y Químico Fármaco-Biólogo. Derivado de lo anterior, los estudiantes se han beneficiado de la infraestructura a cargo de este cuerpo académico debido a que la parte práctica de sus cursos se realiza en los laboratorios cuya principal función es la investigación, poniéndose al alcance de ellos equipo científico que normalmente no forma parte de los laboratorios de docencia a nivel licenciatura.

Reconocimientos a la calidad en la investigación

Una gran parte de los proyectos de investigación ejecutados por personal del Cuerpo Académico de Tecnología de Alimentos ha participado en los concursos de congresos nacionales e internacionales así como en eventos de reconocimiento a la calidad de la investigación. En ese sentido, los resultados logrados por este cuerpo académico han sido realmente exitosos, no sólo por las veces que se han obtenido dichos reconocimientos sino por la procedencia de los mismos, dentro de las que destacan instituciones de educación superior, organizaciones profesionales, la industria e instituciones públicas. Se estima que tales reconocimientos han fortalecido el *curriculum vitae* del personal de investigación de este cuerpo académico, lo que a su vez sin lugar a dudas a generado un círculo virtuoso para la consecución de fondos para la investigación y resultados exitosos (Cuadro 3).

Cuadro 3
Premios y reconocimiento obtenido por
el personal del cuerpo académico

Año	Nombre del Premio o Reconocimiento	Institución y/o Empresa
1986	Premio Nacional a la Investigación en Ciencia y Tecnología de Alimentos	CONACYT
1986	Premio ATAM-General Food, dentro del XVII Congreso Nacional de Ciencia y Tecnología de Alimentos.	ATAM-General-Food, S.A. de C.V.
1987	Premio ATAM-General Food, dentro del XVIII Congreso Nacional de Ciencia y Tecnología de Alimentos.	ATAM-General Food, S.A. de C.V.
1997	Premio ATAM-General Food, dentro del XXVIII Congreso Nacional de Ciencia y Tecnología de Alimentos	ATAM-Centro de Control de Calidad, S.A. de C.V.

1997	Medalla Nayarit a la Investigación Científica y Tecnológica en el Área de Ciencias de la Ingeniería	H. Congreso del Estado de Nayarit
2006	Premio al mejor trabajo de investigación en la categoría profesional en el 8°. Congreso Internacional de Inocuidad de Alimentos	Universidad de Guadalajara

La difusión de resultados de investigación

Dentro de las tareas permanentes realizadas como parte de la actividad de investigación se encuentra la difusión de resultados. En ese sentido, los integrantes de este cuerpo académico han utilizado diversas estrategias, dentro de las que se encuentran las publicaciones en revistas y la presentación de ponencias en congresos o reuniones científicas de donde se derivan las memorias respectivas (Cuadro 4). La primera vía utilizada en el año de 1988 para la difusión de resultados de los proyectos, fue la del *Boletín del Programa de Ingeniería y Tecnología de la UAN* (Ulloa, 1989), editado en la universidad y de publicación cuatrimestral, distribuyéndose ampliamente entre los grupos de investigación en alimentos de las universidades del país; este esfuerzo se realizó por cuatro años consecutivos. Sin embargo, paralelamente se trabajó para acceder a la publicación de artículos en revistas especializadas en la temática de alimentos tanto de tipo nacional como internacional, lográndose colocar los resultados de los proyectos de investigación, a través de artículos científicos, en revistas incluidas en el *Scientific Index Citation*; también por compromisos contraídos en los proyectos financiados externamente, se han publicado libros especializados en la temática de alimentos, a través de la editorial de la UAN.

Cuadro 4
Principales canales de difusión de los resultados
de investigación

<i>Canal</i>	Nombre
Publicaciones:	
Universitarias	Boletín del Programa de Ingeniería y Tecnología Libros especializados
Nacionales	Ciencia y Desarrollo Universidad y Ciencia Revista Mexicana de Ingeniería Química
Internacionales	Journal of Food Science Archivos Latinoamericanos de Nutrición Journal of Food Engineering African Journal of Biotechnology Ciencia y Tecnología Alimentaria Cyta-Journal of Food
Congresos:	
UAN	Jornadas de Investigación Científica
Estatales	Reunión de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico en Nayarit

Nacionales	Congreso Nacional de Ciencia y Tecnología de Alimentos
	Encuentro Nacional de la AMIDIQ
	Congreso Nacional de Ingeniería Bioquímica
	Jornadas Científicas de Graduados del IPN
	Congreso Científico 10 años de CYTED
	Congreso Nacional de Microbiología
	Congreso Nacional de Horticultura
Internacionales	Institute of Food Technologists Annual Meeting & Expo
	World Congress of Food Science & Technology
	Congreso Internacional de Inocuidad de Alimentos
	Food Science and Food Biotechnology in Developing
	Congreso Latinoamericano y del Caribe de Ciencia y Tecnología de Alimentos
	Conferencia Internacional sobre Ciencia y Tecnología de Alimentos
	International Symposium on the Properties of Water

Redes de colaboración

Otra de las acciones que han coadyuvado al mejor desempeño de las actividades de investigación de este cuerpo académico es la colaboración que se ha establecido desde hace años con investigadores de otras instituciones, dentro de las que destacan la Universidad de Guadalajara, el Centro de Investigación en Asistencia y Tecnología y Diseño del Estado de Jalisco, A.C. (Ciatej), el Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados

del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav), la Universidad Nacional Autónoma de México y el Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada del Instituto Politécnico Nacional (Cicata), con lo que se ha potenciado las capacidades tanto en recursos humanos como en infraestructura, con el consecuente beneficio para las partes. A la fecha se encuentran dos proyectos de investigación en operación que involucran prácticamente a todas las instituciones anteriormente señaladas.

Los retos

Después de una revisión del modelo académico administrativo de la Universidad Autónoma de Nayarit que se realizó en el año 1999 y que concluyó con la elaboración del *Plan Institucional de Desarrollo Universitario*, se construyó la visión y misión institucional propuesta para el futuro inmediato. Seguido de un largo proceso en el que se involucraron a los diversos sectores de la comunidad universitaria, en el que también participaron los poderes del Estado de Nayarit, se planteó la necesidad de la generación de un nuevo modelo académico y administrativo de la institución a partir de la reforma universitaria integral. Los principales temas involucrados fueron la elección de autoridades, las nuevas formas de organización académica, la innovación y flexibilidad curricular, las nuevas formas de modernización administrativa y la relación universidad-sociedad-mercado.

Como resultado de lo anterior, en febrero de 2002, se generó y aprobó en asamblea del Consejo General Universitario el *Documento Rector para la Reforma Académica de la Universidad Autónoma de Nayarit* (UAN, 2002). De acuerdo a dicho documento, la nueva estructura organizativa por áreas de conocimiento, apoyada por el funcionamiento de nuevos órganos de gestión y gobierno, permitiría a la institución una mayor calidad y cumplimiento de sus funciones, además de la optimización de los recursos académicos disponibles. En materia de investigación, el citado *Documento Rector* estableció la creación de *centros de investigación temáticos*. Por último, dicho

documento también estableció la necesidad de realizar cambios en la *Ley Orgánica* y en el *Reglamento General Universitario*, así como en la demás reglamentación particular para garantizar la instrumentación del nuevo modelo.

Como un primer paso, para iniciar el proceso de la Reforma Académica de la Universidad Autónoma de Nayarit, la Propuesta de Ley Orgánica de la UAN, que incorporaba los lineamientos del *Documento Rector para la Reforma Académica*, se presentó y aprobó en la sesión plenaria de Consejo General Universitario, el nueve de mayo de 2003, la que a su vez fue turnada y aprobada por el Honorable Congreso del Estado, representado por su XXVII Legislatura, según Decreto 8500, publicado en el Periódico Oficial del veintitrés de agosto de 2003. Paradójicamente, insisto, con la nueva *Ley Orgánica de la UAN del 2003*, y el nuevo modelo organizativo que de ello se derivó, desapareció erróneamente el único centro de investigación existente hasta esa fecha en nuestra institución (CEMIC), aunque en el *Documento Rector de la Reforma Académica* se planteó la creación de nuevos centros de investigación temáticos.

Por lo contrario, de nueva cuenta en materia de estructuras organizativas de la función de investigación, como resultado quizá de la reforma, se creó la Secretaría de Investigación y Posgrado y con ello también se generó lo que podría ser denominado la nueva generación de la burocracia de la investigación (Ulloa, 2008). La burocracia por sí misma en ningún ámbito puede ser considerada como nociva, siempre y cuando cumpla con la misión que le ha sido encomendada. Las funciones de la Secretaría de Investigación y Posgrado se encuentran de manera enunciativa más no limitativas tanto en el *Ley Orgánica* como el *Estatuto de Gobierno* vigentes. A la fecha, no se encuentran indicios del fortalecimiento de la investigación producto de la vigencia de la reforma, aún cuando la misma Secretaría de Investigación y Posgrado cuenta con una dirección que lleva ese mismo nombre: *Dirección de Fortalecimiento de la Investigación*, por citar un ejemplo. Las acciones de

coordinar, promover, evaluar, proponer y ejecutar por parte de la Secretaría de Investigación y Posgrado, todo aquello de beneficio para las actividades de investigación y por lo tanto para el fortalecimiento de dicha función en nuestra institución, no se percibe tangiblemente.

Lo anterior no quiere decir que las actividades de investigación se encuentren completamente estancadas en nuestra institución, incluso que no se hayan logrado ciertos avances, lo cual sería insostenible. Pero tampoco puede afirmarse que la Secretaría de Investigación y Posgrado, con su destacado rango administrativo y cuantiosa disposición de recursos humanos, haya sido capaz de generar y operar los planes, programas, proyectos y acciones específicas para inaugurar una nueva época de hacer investigación en nuestra institución, mucho menos de coadyuvar para concretar asignaturas pendientes consideradas en la reforma universitaria como es el caso de los centros de investigación temáticos.

Sin mayor complicación, la alternativa básica para consolidar la reforma en lo que compete a la cuestión de investigación, puesto que además fue el único aspecto considerado en el marco de referencia de este proceso (*Documento Rector para la Reforma Universitaria de la Universidad Autónoma de Nayarit*), es la creación de los centros de investigación temáticos. Se infiere que junto con la creación de los centros de investigación temáticos, se detonarían una serie de consecuencias tendientes a ubicar a la función de investigación en el rango que debe corresponderle, si es que aspiramos a una universidad de excelencia.

La presencia de centros de investigación temáticos o estructuras organizativas de la investigación equivalentes en universidades públicas no es nueva. Lo que sí es una rareza que nuestra institución aún carezca de ese tipo de instrumentos que son orgullo en materia de investigación en otras instituciones.

Por citar sólo dos ejemplos, la Universidad Autónoma de Guanajuato cuenta con los siguientes centros de investigación: Centro de Investigaciones Humanísticas, Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales, Centro de Investigaciones en Bioética, Centro de Investigaciones en Química Inorgánica, o los Institutos de Ciencias Agrícolas, Física o Biología Experimental. En la Universidad de Colima también cuentan con centros de investigación: Centro Universitario de Gestión Ambiental, Centro Universitario de Investigaciones Biomédicas, Centro Universitario de Investigaciones en Ciencias Sociales, Centro Universitario de Investigaciones Oceanológicas y Centro Universitario de Investigaciones y Desarrollo Agropecuario.

La presencia de los centros de investigación en las universidades anteriormente señaladas, deduzco, son producto de una visión de universidad en la que ciertas temáticas de investigación han justificado la presencia de una estructura organizativa propia y especializada, con planes, programas, proyectos y acciones específicas de investigación, con infraestructura física y humana también especializada y con los recursos económicos suficientes para su operación; para el año de 2008, en la página de la Universidad de Colima, la Coordinación de Investigación Científica publicó el listado general de proyectos aprobados de la Convocatoria 09-2008, notificándose que en los próximos días los responsables de los 68 proyectos del caso recibirán el oficio confirmando el veredicto junto con el presupuesto autorizado. Lo anterior es una pequeña muestra del respaldo institucional que recibe la tarea de investigación en otras universidades públicas, con el propósito de engrandecer a la propia institución y facilitar el cumplimiento de sus funciones.

Finalmente, también deseo plantear concretamente la intención de dejar registro en este documento, de mi especial interés, junto con el de otros compañeros universitarios, de proponer la creación del *Centro de Investigación en Ciencia y Tecnología de Alimentos, integrado al Área Académica de Ciencias Básicas e Ingenierías*, para lo cual se elaboraría un estudio de

factibilidad y justificación, aportando además todos los elementos que dan cuenta de la trayectoria en términos de éxitos en materia de financiamiento conseguido, infraestructura desarrollada, apoyo a la docencia, formación de recursos humanos, productos y productividad en investigación, acciones de vinculación con el sector productivo, reconocimientos nacionales e internacionales recibidos en ponencias, y sobre todo a pertinencia de la temática, que durante más de veinte años ha trabajado un grupo de académicos universitarios, los cuales forman parte actualmente del Cuerpo Académico de Tecnología de Alimentos registrado y reconocido ante Promep.

Bibliografía

- UAN. Universidad Autónoma de Nayarit. 1984. *Proyecto de superación académica. Un camino hacia la Universidad de Excelencia en el interior del país*, Tepic, Nayarit, Universidad Autónoma de Nayarit.
- UAN. Universidad Autónoma de Nayarit. 2002. *Documento Rector de la Reforma Académica de la Universidad Autónoma de Nayarit*. Ciudad de la Cultura Amado Nervo, Tepic, Nayarit.
- Ulloa, José Armando. 1989. «Programa de Investigación en Ingeniería y Tecnología», en *Boletín del Programa de Ingeniería y Tecnología CIC-UAN*, no. 1, febrero 1989, Tepic, Nayarit.
- Ulloa, José Armando. 2008. «Centros de Investigación Temáticos: Una asignatura pendiente e impostergable de la reforma académica de la Universidad Autónoma de Nayarit», en *Memorias del Foro 2008 Innovación de la Educación Superior: Evaluación de la Reforma Universitaria*, México, UAN. Versión CD.

POSGRADO



Especialidades médicas: su transformación, la ruptura de un acuerdo y la continuidad de la traición

Ignacio Javier González Angulo

Resumen

Las especialidades en la Universidad Autónoma de Nayarit se sitúan en un contexto anómalo, por falta de reglamentación y por intereses políticos ajenos al quehacer académico, comenzando porque un estudiante de especialidad dado que presta servicio y recibe remuneración es considerado trabajador en periodo de adiestramiento, figura que es ajena a la normatividad universitaria. Adicionalmente, las autoridades de las instituciones de salud desechan la coincidencia de sus programas de enseñanza con los programas académicos delineados por la UAN. Por lo que debe replantearse el ejercicio académico que la Universidad realiza en este sentido y no concretarse a la simple firma de diplomas de especialidad por parte de las autoridades.

Se hace énfasis en la necesidad de retomar los planteamientos eje del Desarrollo Humano en Salud que tiene connotaciones particulares en la organización; sus componentes son: el liderazgo, la motivación, el trabajo en equipo y la comunicación, considerados entre otros, como elementos

universales. Si se tiene en cuenta que la enseñanza de la medicina presenta problemas graves a nivel nacional y local, la masificación de las escuelas, sin la creación de la infraestructura de apoyo en las áreas materiales, económica y humana, que sirva de soporte para cubrir las exigencias de una formación profesional científica, ha propiciado una devaluación asombrosa en la calidad de la enseñanza, la cual disminuye vertiginosamente, al no poderse resolver algunos de los problemas en que se ven involucrados los docentes de la salud como la improvisación de los maestros, el olvido de la enseñanza de la filosofía, historia y ética de la medicina, la poca importancia curricular a la enseñanza de la medicina preventiva y social entre otras más.

Con el anterior panorama las autoridades superiores universitarias insistieron en que la Universidad tuviera una participación decidida en el proceso académico de los estudiantes de especialidad, donde se contemplaran actividades específicas de enseñanza y evaluación, a sabiendas de que se enfrentarían intereses de diversa índole, que provocarían situaciones de conflicto, las cuales fueron en aumento y culminaron con la decisión superior universitaria de discontinuar el proyecto contraviniendo la palabra reiterada de hacer intervenir a la UAN.

Introducción

Hablar de las especialidades médicas en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) es situarse en un contexto anómalo de origen, dada la reglamentación que al respecto priva en sus lineamientos legales que le rigen y la poca participación en ese sentido que durante mucho tiempo ha tenido la planta docente de médicos dedicados a la cátedra en la Unidad Académica de Medicina y los sucesivos funcionarios en la UAN.

Por principio, se evidencia la alta connotación jurídica que implica el ejercicio ya que por parte de la Universidad, un estudiante de especialidad es amparado únicamente por la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de

Nayarit, el Reglamento de Administración Escolar, el Reglamento General de Titulación, el Reglamento General de Estudios de Posgrado y el Reglamento Interno de la Unidad Académica de Medicina (UAM). Y aunque parece que con eso es suficiente, resulta un craso error, ya que pese a la lesa autonomía asimismo intervienen en éste, por delante de todo, la Norma Oficial Mexicana para la Organización y Funcionamiento de Residencias Médicas (NOM-090-SSA1-1994) (NOM090 en lo sucesivo) que entró en vigor el 23 de septiembre de 1994 y que regula las actividades que realizarán los médicos inscritos a los cursos de especialización con reconocimiento universitario; adicionalmente a ello nos encontramos con el artículo 39 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, los artículos 38 fracción II, 45, 46 fracción II y 47 de la Ley Federal sobre Metrología y Normalización, así como los artículos 89, 90, 91, 92, 93, 94 y 95 del Título Cuarto, Capítulo III de la Ley General de Salud, y por si fuera poco se incluye el artículo 15 fracciones I, III, V y VIII del Reglamento Interior de la Secretaría de Salud y también el título cuarto, capítulo tercero de la Ley General de Salud, así como el capítulo VI del Reglamento Interior de la Secretaría de Salud, regulando todas ellas la formación, capacitación y actualización del personal de la salud. Por otro lado interviene el título sexto, capítulo decimosexto de la Ley Federal del Trabajo, ya que estos estudiantes prestan servicio y reciben remuneración por lo que son considerados trabajadores médicos residentes en periodo de adiestramiento en una especialidad.

Con ese orden de cosas, en 1984, la Escuela de Medicina tenía escasos diez años de existencia, con apenas tres o cuatro generaciones graduadas, con sus ex alumnos que realizaban en ese entonces la llamada Residencia Rotatoria ahora en desuso en las instituciones de salud de Tepic, en repetidas ocasiones gestionaron con las instituciones de enseñanza superior diversos planes y proyectos con diseños más o menos estructurados con el fin de lograr el reconocimiento universitario correspondiente. En reiteradas ocasiones la UNAM e incluso la U. de G. rechazaron con vehemencia tales programas.

Sin embargo la insistencia de las instituciones de salud por contar con residentes de especialidad, más con el propósito de tener mano de obra barata que por afanes disciplinares de enseñanza e investigación, se repuso el interés y por medio de convivencias políticas se estableció un convenio de colaboración entre la UAN con el Sector Salud con una iniciativa que abrió en el Hospital Civil una subsede, considerando a ésta como capaz solamente de recibir alumnos de postgrado en primer año, para continuar y concluir su entrenamiento en alguna sede.

Desde ese inicio, lamentablemente la actividad académica de los residentes se desarrolló dentro del ámbito intrahospitalario exclusivamente, el cual acusó de inmediato serias deficiencias metodológicas, sobre todo de investigación.

Al repasar lo que la NOM-090 menciona respecto a los planes de estudio de los cursos de especialización, son los establecidos por la institución educativa correspondiente, siendo los profesores encargados del curso, médicos propuestos por la institución de salud, reconocidos y contratados para tal propósito por la institución educativa correspondiente. Y describe cuáles son los requisitos para ser Unidad Médica Receptora de Residentes, características que por misma definición deben ser sancionados por la institución educativa que brindará el reconocimiento.

Desde la firma del convenio, las autoridades de salud desecharon establecer la coincidencia de su programa operativo con el programa académico delineado por la Universidad, por cuanto se refiere al diseño curricular de los programas de especialidad, ni a la designación de los profesores del curso, ni mucho menos a sancionar la infraestructura de la misma institución. Peor aún, los programas de estudio que propusieron y realizan las autoridades de enseñanza no contemplan de ningún modo la participación de

la comunidad educativa de nuestra Unidad Académica de Medicina, en una palabra solo están solicitando la firma de las autoridades a cambio de una cuota de inscripción.

Con desconocimiento de todos estos antecedentes y tales regulaciones, en sesión ordinaria del Consejo General Universitario del 1 de julio de 1998 se aprobó por unanimidad que la Escuela de Medicina Humana que ofrece la carrera de Médico Cirujano, se convirtiera en Facultad con cinco Especialidades y una Maestría. Las especialidades contempladas fueron: pediatría, anestesiología, medicina interna, cirugía general, y ginecología y obstetricia mediante un programa interinstitucional con la Secretaría de Salud para el apoyo docente y la colaboración mutua en la elaboración de planes, programas, investigación y formación de recursos humanos para la salud.

A la fecha, con motivo de la reforma universitaria que se vive, así como la demanda estudiantil con nuevas opciones de especialidad, se ha hecho exigible una nueva conceptualización fincada en la organización de las actividades de enseñanza, de acuerdo a los programas académicos emitidos por la Universidad, replanteando el establecimiento de adecuados sistemas de supervisión y evaluación de los programas operativos de las instituciones de salud para la correcta aplicación del proceso educativo mediante la estructura académica y administrativa de la Unidad Académica de Medicina.

No obstante, esta concepción y su desarrollo han tenido tortuosos desenlaces que ahora con esta aproximación que se nos brinda con los 40 años de la Universidad Autónoma de Nayarit vale la pena retomar.

La interrogante fue en ese momento y sigue vigente: ¿Tan necesitada está la Universidad Autónoma de Nayarit de expedir diplomas de especialidad? Porque resulta del todo impropio que el Consejo Académico induzca al Consejo General Universitario su aprobación oficial para establecer

un supuesto orden institucional adecuado de las especialidades médicas, sin prestar la debida atención a las necesidades que marca la Unidad Académica de Medicina.

Desarrollo

Antes de analizar la problemática que vive nuestra sufrida y alborozada Universidad repasemos lo que a ras nacional sucede en este contexto.

Respecto a la educación médica podemos decir que la capacitación en salud en nuestro país ha cumplido un ciclo. En la actualidad, la evolución del pensamiento estructural – funcionalista que define de manera simple a la salud ha transitado hacia un concepto que involucra a la salud-enfermedad como un proceso dialéctico, histórica y socialmente determinado. Al reconocerse como tal, implica a los procesos sociales y a la interacción de proveedores y usuarios como componentes de la calidad de los servicios, eje del Desarrollo Humano en Salud (DHS).

El DHS es un término que tiene connotaciones particulares en la organización; sus componentes son: el liderazgo, la motivación, el trabajo en equipo y la comunicación, considerados entre otros, como elementos universales.

- El liderazgo considera una tríada elemental: la identificación de una situación común del grupo social, un líder emergente y la participación de seguidores, quienes definen un objetivo común y trabajan por él como un grupo comprometido que ha transitado a la denominación de equipo. Ciertas características humanas, técnicas y conceptuales del líder como individuo o grupo, imprimen a los equipos un sello particular que les otorga identidad y les proporciona apoyo psicológico y soporte a los integrantes de la organización.

- La motivación, en términos simples (no simplistas), es la energía que se aplica en el desarrollo de una actividad, debido a la satisfacción continua de necesidades. Tanto para los prestadores de servicios como para la comunidad, esta satisfacción de necesidades en la salud requiere de la identificación adecuada de las mismas por medio de diagnósticos oportunos, que permitan evaluar el grado de satisfacción. Problemas como el ausentismo, la baja productividad o el alto índice de desperdicio de materiales, más que problemas terminales en sí, son síntomas de insatisfacción.

- El trabajo en equipo requiere de un diagnóstico completo y oportuno de la etapa de integración de los grupos, la identificación de ello implica el tipo de acciones que deben llevarse a cabo; un grupo transita a equipo cuando existe un compromiso explícito entre los miembros. Entre los prestadores de servicios y la comunidad esto debe ser una constante, para la cual, se debe estar preparado, no es fácil esta vinculación, sin embargo, es indispensable para la sana utilización de los servicios.

- Finalmente, la comunicación, elemento del desarrollo que implica procesos completos de información; retroalimentación en todos los niveles, de manera primordial entre los seres humanos; paradoja importante de vencer entre los integrantes del equipo de salud, entre ellos, las autoridades y la comunidad. Los resultados del trabajo del equipo de salud, integrados en un informe mensual, deben ser utilizados para la adecuada toma de decisiones entre ellos y la comunidad, con apoyo de las autoridades, como ejemplo del ciclo virtuoso de la información.

El concepto de desarrollo humano es obvio, es un componente implícito en la calidad de los servicios para satisfacer las necesidades de salud tanto del personal de los equipos como de la comunidad, ¿por qué?

Porque es producto del trabajo y no sólo de la capacitación, el trabajo debe ser fuente de crecimiento y fortalecimiento, fuente de desarrollo humano. Si el trabajo es un vehículo para la degradación personal y profesio-

nal que limita la superación de los individuos, si el trabajo deja en los usuarios mayor daño que beneficio, la organización está descompuesta. El mejoramiento de las personas que interactúan en un sistema de trabajo, es el resultado primario e inmediato, esperado por todos, en una organización sana.

Por ello, los cuatro componentes básicos del desarrollo humano deben renovar algunas actitudes organizacionales:

- Pasar de la simple administración de recursos a la gerencia de procesos (conducción de la organización);
- De la capacitación a las intervenciones educativas;
- De las definiciones simplistas a conceptos realistas; y,
- Hacer de la interacción proveedor–usuario–autoridades un ciclo de participación social organizada.

La eficiencia de los recursos ha sido siempre una preocupación de los administradores, sin embargo, el desempeño de la organización va hacia la calidad y la productividad de los seres humanos, más que al rendimiento de las herramientas; la nueva gerencia de servicios de salud, es el proceso de conducción de la organización, compartir riesgos, promover a las personas, autogestionar recursos y ser depositario de las iniciativas de la comunidad lo cual puede hacer la diferencia entre la administración simple y la gerencia.

La palabra capacitación lleva a pensar en aula, profesor y alumnos de una manera tradicional, bajo un tema de estudio muchas veces alejado de la práctica cotidiana en salud, transitar hacia intervenciones educativas, puede implicar el establecimiento de procesos enfocados en el aprendizaje, más que en la enseñanza. La ubicación de objetos de estudio y ejes de transformación, más que temas de enseñanza, pueden implicar la modificación de los medios y de las formas en que se trasmite la información.

La mayoría de las personas puede desarrollar los mismos conceptos bajo las mismas circunstancias, no requiere, como grupo, de definiciones elaboradas, es capaz de desarrollarlas de manera inductiva. Los seres humanos funcionamos bajo el dominio de ejes lógicos, esencialmente iguales bajo situaciones iguales. El conocimiento mismo y el planteamiento de problemas (heurística), funcionan en su solución, de manera fundamental bajo los mismos principios en el adulto, y se modifican por situaciones como la explotación, la pobreza y otras, capaces de transformar la claridad del pensamiento. El conocimiento en sí mismo existe como fenómeno de grupo, es liberador pero requiere de un escenario adecuado para su expresión, que no siempre es la clase en el aula.

Las circunstancias hacen que exista la creencia de que la inteligencia es una cualidad de facto al nacimiento. Una mente educada para la aplicación de un método y con capacidad de reflexión, desarrolla la inteligencia. Aquellos que deben desarrollar sus propios métodos para después aplicarlos retardan el proceso de reflexión y la inteligencia, por ello, es mejor compartir un método o un modelo de trabajo para que la reflexión y la inteligencia sean una consecuencia lógica del proceso enseñanza: aprendizaje.

Si la capacitación se limita a la transmisión de conocimientos novedosos, impide el desarrollo del proceso completo del pensamiento. Un conjunto de métodos forma un modelo de acción, un conjunto de modelos integra un paradigma, los paradigmas no son dogmas, su cualidad esencial es la transformación continua, ¿quién mejor para transformar que la praxis?

Lo anterior enlaza la participación social, más que la movilización comunitaria, ello implica tomar en cuenta la opinión de las personas como grupo. Tomar en cuenta a los grupos habitualmente tiene, al principio, el mismo resultado que tomar las decisiones unilaterales.

El tomar decisiones unilaterales es a veces menos complicado, pero hacerlo en grupo, legitima las acciones, permite la maduración de la inteligencia colectiva, genera en el mediano plazo mejores resultados. Muchas veces, el diagnóstico de la situación de salud es técnicamente complicado, una percepción adecuada de la realidad y una buena reunión comunitaria pueden reemplazar métodos epidemiológicos tradicionales.

La nueva educación en salud debe anexar a los contenidos técnicos, los elementos del desarrollo humano que permitan hacer del conocimiento algo propio, anexable a la actitud y aptitud. Es muy importante no perder el tiempo en cursos de aula exclusivos para el desarrollo humano, dado el costo de la educación.

Debe ser vencida la tentación del curso aula, tan vistoso e inmediato, e inclinarse por la formación de multiplicadores docentes en centros de capacitación; por la elaboración de contenidos educativos y de materiales didácticos simples, reproducibles y de alto impacto; por la preparación y utilización de medios de comunicación que mejoren la accesibilidad a las intervenciones educativas de prestadores de servicios y de la comunidad; por hacer del conocimiento un objeto de liberación y bienestar dando acceso universal a éste; y de manera especial por el desarrollo de la investigación educativa como otro medio de comunicación.

Actualmente la organización del sector salud en el país, se basa en el médico como responsable de las acciones ejecutadas para brindar atención a la población demandante de servicios sanitario asistenciales, quien tiene a su alrededor todo un equipo de profesionales de la salud, de la administración, de la jurisprudencia etc. para que colaboren en la prestación de los servicios.

El éxito y el prestigio social logrado por los médicos al paso de los años, difícilmente ha sido logrado por otro grupo de profesionistas; el médico mantiene aun la hegemonía dentro de estos que se puede explicar entre otros, porque es el que en forma directa enfrenta los problemas de salud que sufren los individuos y quien finalmente les puede eliminar el dolor y «retrasar la presencia de la muerte».

Sin embargo, la enseñanza de la medicina presenta problemas graves a nivel nacional y local, la masificación de las escuelas, sin la creación de la infraestructura de apoyo en las áreas materiales, económica y humana, que sirva de soporte para cubrir las exigencias de una formación profesional científica, ha propiciado una devaluación asombrosa en la calidad de la enseñanza, la cual disminuye vertiginosamente, al no poderse resolver algunos de los problemas en que se ven involucrados los docentes de la salud:

1. La improvisación de los maestros;
2. El no ser contratados mediante exámenes de oposición;
3. La educación de los alumnos basada en una bibliografía anacrónica;
4. La existencia de una educación despersonalizada entre alumnos, maestros y enfermos;
5. La tendencia a la especialización;
6. El olvido de la enseñanza de la filosofía, historia y ética de la medicina;
7. La poca importancia curricular a la enseñanza de la medicina preventiva y social;
8. El abandono del entrenamiento de los estudiantes en los aspectos psicológicos de la medicina,
9. La falta de métodos clínicos que permitan ejercitar las habilidades y

destrezas en los procesos diagnósticos;

- 10 La utilización excesiva del laboratorio y gabinete (rayos X, TAC etc.) como apoyo diagnóstico, limitantes de la obtención del criterio clínico;
- 11 La carencia de definición sistematizada de cada una de las fases de la atención médica en la que se interviene y de los límites de cada una de ellas;
- 12 Los bajos salarios de los docentes, que impide una enseñanza de alto rendimiento por falta de dedicación, y muchos otros que sería tedioso anotar y que se incluyen dentro de las políticas educativas del nivel superior.

Existen indicadores nacionales y locales que podemos mencionar como resultado de esta problemática:

a) El índice de deserción a nivel nacional en 1984 era de aproximadamente el 40% y a nivel local de aproximadamente 30%, actualmente no existen datos estadísticos publicados.

b) El rendimiento de los estudiantes en el examen profesional, en la Facultad de Medicina de la UNAM ha ido decreciendo, en 1970 aprobaba el 98%; en 1977 aprobó el 65%, en 1989 aprobó el 50%. En 1988 en sesión de Consejo de Escuela se informó que el examen practicado por la UNAM, clasificado como de dificultad mínima había sido aprobado por solo el 65%. Hoy en día tales indicadores no son señalizados en nuestra Universidad.

Sin embargo las Escuelas y Facultades de Medicina del país siguen siendo las de más alta matrícula. En la UAN junto con las escuelas de Derecho y de Comercio son las que tienen el más alto índice de aspirantes; esto ha permitido que en los últimos años el número de egresados se incremente. Así los médicos internos de pregrado, los de servicio social y los aspirantes a residencia también se han incrementado.

A partir del internado de pregrado se presenta un fenómeno muy particular entre las necesidades de los médicos alumnos que requieren educación y adiestramiento y la necesidad de fuerza de trabajo eventual por parte de las instituciones del sector salud, ya que a los médicos se les cargan largas jornadas de trabajo que en ocasiones dificultan su propia educación, además que desde el punto de vista económico se les remunera con una beca, lo que sirve para eliminar conflictos y prestaciones laborales.

Los médicos de pregrado son el recurso básico en gran cantidad de hospitales del país y generalmente son los médicos pasantes los que cubren la atención médica de las áreas rurales e inaccesibles en el país durante un año. Debo señalar que esta es una exigencia para su titulación.

Aun así, la mayoría de los alumnos egresados de nuestra escuela y en general de las escuelas y Facultades del país, están subeducados. Se les enseña y adiestra insuficientemente. Al finalizar sus ciclos escolares la mayoría tiene serias dificultades para aprobar sus exámenes clínicos y de conocimientos, de tal forma que muchos de ellos no pueden desempeñarse como médicos generales y buscan afanosamente la especialización, pocos la logran.

De esta forma nos damos cuenta que la licenciatura no es suficiente para formar médicos generales competentes y pasa a ser una especie de «preparatoria» para la especialización; así el médico general quien debería ser el eje del modelo de atención médica en el país, cede su lugar, por incompetencia, al especialista, quien generalmente adopta una concepción parcial y fragmentada del ser humano y relega del análisis a los factores sociales que influyen en el estado de salud-enfermedad de los individuos y de su comunidad.

Desde el punto de vista laboral y debido a que los egresados rebasan las plazas institucionales que crea el Sector Salud, una cantidad importante de médicos se encuentra desempleado o bien se dedican al ejercicio privado de la profesión con los inconvenientes de tener una población en crisis económica, que recurre cada vez más a la medicina institucionalizada y que por ello merma su perspectiva de éxito profesional.

Existen algunas áreas donde el médico general tiene un espacio abierto y poco competido por los especialistas y es el campo de la Salud Pública. El rezago que vive el país y nuestro estado es importante y afecta tanto a la educación como a la investigación en esta área, el sector salud no cuenta con suficientes médicos preparados en las áreas de la bioestadística, planeación de la salud, organización de servicios, administración de hospitales, economía y sociología de la salud, atención materno-infantil, salud ambiental, ecología médica, salud ocupacional y medicina del trabajo, medicina física y rehabilitación etc. en consecuencia los niveles de ejercicio profesional en estas áreas, son deficientes. Lo que considero más grave aún, son los programas de los organismos públicos de salud, se elaboran y coordinan por gente incompetente la mayor parte de las veces. En Nayarit este aspecto podría aminorarse si se tiene en cuenta que son ya más de cuatro las generaciones egresadas de cursos de maestría, donde la capacitación en aspectos gerenciales y epidemiológicos es enfatizada, no obstante tales recursos no son utilizados por razones de orden político sexenal, amiguismo, compadrazgo es la constante.

En Nayarit no se tienen espacios académicos y profesionales para la investigación y la producción de conocimientos es estas ramas de la medicina o si se tienen poco se conocen, la **desvinculación existente entre las instituciones educativas y el sector salud** es marcada, aun cuando paradójicamente se trata de uno de los campos científicos más necesarios para el desarrollo sanitario del país.

Es necesario en mi opinión, cambiar las líneas inoperantes del modelo de formación de recursos para la salud en las Universidades, en las instituciones del sector, aprovechar la coyuntura política y económica para reordenar la matrícula en las escuelas e inyectar recursos a la educación superior para mejorar la infraestructura educativa y profesionalizar a los docentes, vincular las acciones sustantivas de la Universidad con los objetivos de las Instituciones del sector salud, lo que redundaría en beneficios para ambos al formar mejores médicos que a su vez mejoren su practica profesional.

No debe asustarnos el hecho de que se privaticen algunos servicios institucionales, siempre y cuando se garantice el acceso a ellos por parte de la población en general.

Debemos crear con base a nuestra experiencia y preparación científica, nuevas alternativas que posibiliten brindar mejor atención médica a quienes la solicitan. Independientemente del sitio donde trabajemos IMSS, ISSSTE, SSN, Pemex, UAN y otras, somos médicos y nuestro compromiso social es trabajar por la salud de nuestros pacientes y comunidad con un alto sentido ético y de responsabilidad profesional.

Un médico bien preparado sea general o especialista es un elemento transformador de la salud de sus pacientes y por lo tanto de su comunidad.

Así nuestro devenir académico, cuando semanas atrás, por el mes de marzo de 2009 el Rector en una conferencia emitió que *la Universidad se encuentra sin rumbo y centralizada*, consideramos que nunca tan atinado y oportuno como en esa ocasión.

Lo anterior es congruente con los autores (Lanz, Fergusson. 2005), quienes nos hablan de que la Universidad no parece estar reformán-

dose en el sentido de programas concertados democráticamente, con agendas estructuradas y liderazgos visibles; la UAN por su primitivismo educativo que ha vivido a lo largo de su historia, que es materia de otros estudios (González, 1998), que coinciden con Derrida (Derrida, 1997), cuando recordamos como es que fue fundada la Universidad con modelos de la educación superior fincados en el autoritarismo y el corporativismo evolucionando sobre modelos clásicos liberales con obsolescencia de los planes de estudio. Quienes tenía a su cargo la cátedra del entonces denominado Instituto de Ciencias y Letras de Nayarit (ICLN) con las escuelas preparatorias de Tepic y Santiago, así como la Escuela de Derecho así como un montón de aspirantes técnicos, profesionistas, normalistas y presbíteros, deseosos de ser empleados, y sin una adecuada y conveniente provisión de intelectuales y artistas calificados, reconocidos en humanidades, artes, filosofía, literatura y demás enfrentaron el momento de la conversión a Universidad de Nayarit (Uni-Nay) sin ese bagaje, y no se dio el debate sobre las ideas que predominan en el mundo académico proporcionando nuestra visión teórica de la Universidad y la sociedad, antes bien habiendo iniciado con presupuestos echeverristas envidiables, favorecidos sin duda a que durante el Movimiento del 68 se había no sólo manifestado al margen del conflicto sino que además, por ignotas razones lo había condenado, constituyendo así una de las más ingratas traiciones a la juventud mexicana que había osado señalar con dedo de fuego la disfuncionalidad del aparato educativo y por ende, puesto que le antecede, la incompetencia del sistema político que a la fecha subsiste.

Suele ajustarse al cambio de los modelos educativos implementados hace cinco años aproximadamente con las introducciones inopinadas del Tronco Básico Universitario y del Tronco Básico de Área Disciplinar, pero el proceso de origen de la reforma, si es que lo hubo, comenzó mucho antes... y fue interrumpido. Esto sucedió cuando quien ejercía la función protagónica del proceso dio inicio a un mal llamado congreso universitario, constituido por foros de expresión principalmente, los que siéndole adversos y sin contar los

universitarios con un correcto desarrollo del pensamiento, de un plumazo se canceló, por lo que tuvo muy poca trascendencia en términos de cambio.

Derrida (1997), de modo heidegeriano, afirma que la Universidad moderna está fundada en el principio de razón para ejercer su misión, y ni tan a la mano la bombardeada idea de Misión con que nos plantean ahora la planeación estratégica (Mintzberg y Voyer, 1997).

La misión universitaria nos dice, es la enseñanza y la investigación; respecto de esta última –sostiene– la Universidad juega en ella de modo central o marginal, progresivo o decadente, en colaboración o no con otros centros de investigación. Nos cuenta sobre la investigación francesa finalizada que se orienta y organiza con vistas a su utilización en economía, medicina, psico-sociología o militar contrapuesta a la otra investigación: la fundamental, desinteresada, sin destino a ninguna finalidad utilitaria cuya única preocupación es el conocimiento, la verdad, el ejercicio desinteresado de la razón, bajo la sola autoridad del principio de razón. Concluyen diciendo que hoy en día, resulta ya imposible distinguir entre ambas finalidades.

Una reforma no puede darse en términos de autoridad, sino de la correcta simbiosis entre quien dirige y quien es dirigido, entre quien coordina y quien opera, por eso es fácil aplicar la problemática enunciada en torno a las especialidades médicas entenderla y cobrar vigencia. Veamos por qué.

Ya quedó claro, pero reafirmemos que en las especialidades médicas nos cuesta mucho hacer entender a las autoridades académicas que son totalmente diferentes a las demás especialidades que se cursan en la UAN, porque la carga curricular sobrepasa con mucho a la de cualquier especialidad de las demás carreras y porque las actividades están siempre normadas por el gobierno federal, convenidas con las instituciones de salud y

nulamente cumplidas (esta es la deficiencia que da origen al título contestatario de mi temática en el libro –... *la continuidad de la traición*).

Recientemente, en el Hospital Civil «Dr. Antonio González Guevara» (HC), algunos médicos me señalaban lo chocante y contradictorio que resultaba para ellos el hecho de que a los estudiantes se les exigiera rigorismo metodológico en sus protocolos de investigación en lugar de enseñarles más clínica, mostrando así ellos la total desvinculación existente entre la docencia y la investigación.

La situación es compleja, pues como ya se mencionó la normatividad es federal, los convenios son con cada una de las instituciones de salud receptoras de estudiantes de especialidad y si bien la propia NOM-090 determina que la regulación es por parte de las universidades, realmente no se funciona así y todas las decisiones son tomadas unilateralmente por las instituciones de salud. El problema se ve agravado por circunstancias adicionales:

- a) El rápido cambio en el campo de la ciencia;
- b) La carencia de infraestructura física mínima indispensable;
- c) El bajo acceso a material bibliográfico;
- d) La disminuida evaluación y certificación de competencias profesionales;
- e) La falta de preparación docente e inexperiencia de los profesores;
- f) Incidencia de los problemas políticos, económicos y sociales en el ámbito académico.

Si se trata de vigorizar el proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos de postgrado en estas dos vertientes que como se ve están añejamente desvinculadas y, lo que es peor, muchas veces son divergentes de la posición universitaria que debe vigorizarse y no tender hacia la flexibilización.

Lo anterior es necesario dada la interactividad de varios factores: universidad, institución de salud, educando, educador con variaciones que van desde la simple actitud pasivo-receptiva, a la enriquecedora activo-participativa.

Las relaciones asimétricas entre investigación y docencia son mencionadas por Juana María Sancho (2001), quien las caracteriza como «de conflicto», dado que la relación es negativa; además, dice que «la interferencia más común entre las dos actividades se encuentra en la dificultad de hacer investigación si se tiene mucha docencia. El tiempo dedicado a la investigación no se puede dedicar a la enseñanza y viceversa».

Esto refleja en síntesis lo que me dijeron los médicos con los que platicué en el hospital. Por supuesto ellos desconocen lo que Sancho abunda: que «si alguien investiga, si está elaborando conocimiento sobre un tema o problema y es capaz de pensar que el conocimiento que se transmite, traspasa o se hace accesible a los y las estudiantes, no es diferente al que se desarrolla en la investigación, en principio, está en mejor situación para hacer vislumbrar al alumnado la complejidad del conocimiento, su provisionalidad, su potencial para explicar el mundo e intervenir en él, así como su capacidad para modelar opiniones y prácticas. Del mismo modo, también podrá hacerles percibir la importancia de la investigación, las dificultades que encierra, sus dimensiones políticas y éticas» Ya que investigar, es:

- Conocer si sirve el criterio diagnóstico, de tratamiento o pronóstico sea actualizado u obsoleto, como punto de partida para elevar la calidad de la medicina que se practica
- Determinar la frecuencia direccional de las enfermedades, particularmente las iatrogénicas como indicador privilegiado de la calidad de la atención.

- Establecer el proceso educativo en que se está inmerso enriqueciendo su experiencia. Si se considera que gran parte de las actividades cotidianas son susceptibles de ser tema de investigación, se infiere que el ejercicio de la medicina es susceptible también de aprenderse por medio de la investigación.

Cabe mencionar que viendo a la investigación como herramienta del aprendizaje, poco importa si las investigaciones responden a necesidades reales y urgentes, si aportan información novedosa y de repercusión inmediata para el quehacer médico. Y no se trata de propuesta al debilitamiento de la investigación de alto nivel sino de promover concepciones y actividades de investigación que incidan en la atención médica y constituyan experiencias de aprendizaje, dejando para los especialistas ya formados y los estudiantes de maestría y doctorado las investigaciones trascendentales de alto rigor metodológico.

El dominio de la metodología de la investigación permitirá que la actividad cotidiana se convierta en objeto de observación rigurosa y metódica significativa, dotada de rigor científico y racionalidad.

El triste cuadro anterior proviene de la mala planeación originada ante el incremento desmesurado de hospitales con el propósito de cubrir servicios de medicina curativa y rehabilitación en segundo y tercer niveles de atención.

Luego la necesidad de concentrar especialistas en estas unidades aumentó como necesidad institucional y esto vino a contribuir en la fragmentación disciplinaria con déficit en la calidad académica.

Este perfil académico se encuentra entonces en circunstancias tan deplorables que vale la pena un nuevo enfoque al respecto, el cual puede ser:

1.- Programas académicos.

- a) No están estructurados con base en la realidad salud – enfermedad que se vive en el país
- b) No están fundamentados en tiempo a fin de que no se sobrepongan en la práctica
- c) Sin desafío interinstitucional y supervisados por la institución de educación superior correspondiente
- d) No hay coparticipación docente de las instituciones y la Universidad;

2.-Recursos bibliográficos. Las hemerotecas y bibliotecas no tienen buen acervo y si están dotadas con acceso a Internet no tienen el suficiente número de computadoras;

3.-Sistemas de evaluación. Uniformidad y ponderación con estructura de la institución educativa;

4.-Proyectos de investigación. No se considera a la investigación biomédica como quehacer prioritario en el ámbito del conocimiento.

Con este amplio panorama nos planteamos la inquietud de saber quién incide sobre quién ¿Son las instituciones de salud quienes rigen autoritariamente en este proceso o es la Universidad quien debe asumir autónomamente y corresponsablemente su pertinencia?

Ante eso pretendo ahora emitir algunas respuestas mediante las siguientes consideraciones.

El estudio de las especialidades y postgrados en salud requiere vigorizar el proceso enseñanza aprendizaje de postgrado en función de que actualmente son vertientes desvinculadas.

Los factores a considerar: la Universidad, aún cuando cuente con profesores con el perfil médico requerido no participa en el proceso de enseñanza y que no obstante debe otorgar un reconocimiento; la institución de salud, donde las más de las veces se trata de médicos especialistas habilitados para fungir como profesores sin tener bases pedagógicas elementales; el educando, ensimismado en sacar adelante el rol de guardias y las actividades clínicas se convierte en autodidacta y pierde la oportunidad de desarrollar un papel genuino de aprendizaje; el educador con actitud que varía de pasivo-receptiva activo-participativa.

Se tuvo un buen principio inicialmente al instituir en la UAN la figura del par académico como figura docente emergente de la Universidad, que permitió un nuevo enfoque en el desarrollo de los programas académicos con base pedagógica, que logre afianzar el vínculo del residente con los recursos bibliográficos y de informática así como los comités de becas universitarias lo cual apoyará más a los residentes en ciernes. Además funja como un elemento de evaluación externa al contexto clínico que rodea al residente. Facilite de la misma manera la vinculación de los proyectos de investigación clínica con las instancias académicas necesarias para fortalecer los protocolos. Esto constituiría por ende una herramienta adicional de aprendizaje ya que actualmente tal investigación aborda únicamente criterios diagnósticos, terapéuticos, pronósticos y iatrogénicos, con ideas muchas veces ajenas al proceso educativo.

Adicionalmente, procurar la vinculación de los residentes con los programas de maestría y doctorado de la Universidad, lo que acrecentaría en ambos polos el interés por el devenir científico como obligación moral de todo especialista.

Entonces para el desarrollo óptimo de estos programas es fundamental establecer la vigencia plena del Programa Académico.

La NOM-090 sustenta que el programa académico es el plan de estudios para una determinada especialidad vigente en la institución de educación superior que reconoce la residencia hospitalaria. Por lo que esta debe ser la respuesta satisfactoria a la exigencia actual de la ciencia dado su explosivo desarrollo y exige una adecuación y modernización conceptual, lo que implica el pleno dominio cognoscitivo de las ciencias básicas como: bioquímica, fisicoquímica, farmacología, inmunología, genética y el abandono de programas de estudios arcaicos y obsoletos que corresponden a otras realidades ya rebasadas.

Vista así, la actividad docente quedaría circunscrita a un área cognoscitiva regulada por el profesor par académico, un área psicomotriz coordinada por el profesor titular institucional y un área afectiva conducida por el jefe de servicio de especialidad.

Durante el año 2005 las autoridades rectorales insistieron en que la Universidad tuviera una participación decidida en el proceso académico de los residentes, donde se contemplaran actividades específicas de enseñanza y evaluación. El diálogo al respecto si bien no fue directo Rector-Profesores, sí se dio entre pares, coordinadores y responsables, aclarando que se enfrentarían graves intereses de diversa índole con las instituciones de salud y se recibieron claras alusiones a lo definitorio de la resolución para que la UAN interviniera decididamente.

Por coincidencia, en agosto de eso año, las autoridades de enseñanza de los Servicios de Salud de Nayarit hicieron saber de la inminente introducción de la especialidad de medicina integrada, de reciente creación por lo que existiría la obligación de la UAN por otorgarle reconocimiento.

Con ese tenor, con motivo de la reforma universitaria, la Unidad Académica de Medicina estableció una nueva conceptualización fincada en la organización de las actividades de enseñanza de los residentes, de acuerdo a los programas académicos emitidos por la Universidad, pretendiendo establecer sistemas adecuados de supervisión y evaluación de los programas operativos de las instituciones de salud para la correcta aplicación del proceso educativo mediante la estructura académica y administrativa del Programa Universitario de Actividades Áulicas (PUAA) el cual iniciaría con tres módulos de enseñanza: Informática, Administración de Sistemas de Salud, y Metodología de la investigación.

Se consideró que la informática, siendo una herramienta habitualmente conocida por los estudiantes, su enseñanza se proporcionaría previo diagnóstico de habilidades que se realizaría en cada estudiante verificando su habilidad para manejar procesadores de texto, hoja de cálculo y bases de datos que le auxilien en sus proyectos de investigación asignando en caso necesario sesiones sabatinas para recibir la asesoría necesaria.

Por lo que a administración se refiere, se pretendió introducir al estudiante de especialidades en el conocimiento de los distintos ámbitos que conforman el entorno actual del Sistema Nacional de Salud y su administración, entendida ésta como la organización de todas las actividades económicas, sociales y políticas que impactan el estado de salud-enfermedad individual y colectiva de los mexicanos.

El contexto de la investigación procuraría que el estudiante manejase los instrumentos metodológicos de probabilidades adecuados para reducir la variabilidad y la incertidumbre en el ejercicio de la medicina mediante la definición de los criterios de selección de una población de estudio, eligiendo técnicas de selección de los sujetos y estimando la magnitud del efecto o respuesta observada, fortaleciéndole en su conocimiento de la

Bioestadística, a fin de que comprenda la importancia y limitaciones de la estadística en las ciencias de la salud aplicando la estadística univariada en la descripción inferencia y pronóstico de los fenómenos de la salud.

Respecto de las tesinas de investigación, la Unidad Académica de Medicina consideró que el plan de investigación de los residentes contemplara que los estudiantes de primer año (R1, R2, etc. en lo sucesivo) asistieran a la facultad para recibir asesoría metodológica en investigación, que en franca congruencia con el programa académico contendría elementos de juicio estadístico y epidemiológico durante todo el primer año.

Así el R-2 debería tener definido en el primer trimestre del ciclo escolar (marzo a mayo) su protocolo de investigación para que cuando fuera R-3 y R-4 en su caso, culminara su investigación durante los primeros diez meses y sustentara a modo de examen oral la defensa de su tesis en los dos últimos meses de su residencia.

No obstante el programa que con denodados esfuerzos durante dos años y medio se pretendió implementar, tuvo desde el principio la oposición de las autoridades de salud, que alentaron la resistencia de los médicos de las instituciones de salud para facilitar la participación de los estudiantes de especialidad en el PUAA, y provocaron situaciones de conflicto, muchas veces interpersonales, que fueron en aumento y culminaron con una mala decisión superior universitaria, no colegiada ni mucho menos reglamentada, de remoción de actividades y el programa completo se discontinuó surgiendo la traición a la palabra reiterada de hacer intervenir a la UAN.

Conclusiones

Si la situación es compleja como ya se mencionó, la solución sin embargo es sencilla pues radica en el fortalecimiento de la endeble reforma universitaria que sigue sin modificar el devenir de los planes y programas

académicos, al continuar con vigencia el autoritarismo que impide la colegiación de las decisiones académicas.

Se considera crítica la calidad de la enseñanza de postgrado de especialidades médicas en la UAN y se afirma la necesidad de cambio en este sentido que se ve entorpecida primordialmente por: 1) la falta de motivación para hacer un análisis crítico, ya que se desconoce la esencia de lo que los estudiantes de especialidad médica aprenden, y 2) La falta de compromiso con el cambio de la gente involucrada (funcionarios, tanto universitarios como de las instituciones de salud) que muestran su baja disposición volitiva. Con ello disminuye el compromiso académico en aras de los intereses políticos, lo que despierta intereses ajenos a los propiamente relacionados con el devenir universitario, y traicionan así compromisos fijados con quienes intervinieron en ello. Consecuentemente se provoca de algún modo su deterioro académico y social que forma parte de la filosofía del maestro, el cual dirige, acompaña, enseña, corrige, aconseja, limita, y autoevalúa, transmitiendo al estudiante los principios que forman a los estudiantes, los cuales deberán ser protagonistas en su momento, y en quienes, seguramente, la imagen del maestro siempre estará presente. Esa imagen, lamentablemente, con la decisión tomada, de un modo o de otro, se deterioró y esa es una traición continuada.

Bibliografía

- Derrida, Jacques. 1997 «Las pupilas de la Universidad. El principio de razón y la idea de la Universidad». <http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/universidad.htm>
- González-Angulo Ignacio-Javier. 1998. «La modernización de la educación superior pese a sus contradicciones ideológicas y sociales, es alternativa viable para la Universidad Autónoma de Nayarit». Ensayo. Publicado en *Boletín Avances*. Escuela de Medicina Humana, 1998 http://nayar.uan.mx/~indalex/siglo_pasado/avances.htm

Lanz, Rigoberto y Alex Fergusson. 2005. «La reforma universitaria en el contexto de la mundialización del conocimiento (documento rector)» (consultado diciembre 2008) en http://www.unimet.edu.ve/globalizacion/reformacurricular/informe_lanz_2.pdf

Mintzberg Henry, John Voyer Quirm. *El proceso estratégico, conceptos, contextos y casos*. México, Prentice Hall, 1998, disponible en la Biblioteca Magna HD30.28.M5 1993.

Sancho Gil, Juana María. 2001 «Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos» en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=276693>

El Posgrado en la Unidad Académica de Derecho de la Universidad Autónoma de Nayarit

Celso Valderrama Delgado

Dalia Elizabeth Lara Martínez

Resumen

A partir de la propuesta planteada en el nuevo modelo universitario en el que la investigación y el posgrado se conciben como los ejes articuladores de las funciones sustantivas que propician el trabajo colegiado multi, inter y transdisciplinario, se busca que los resultados sean útiles para la solución de problemas del entorno y contribuyan a mejorar la calidad de los programas educativos.

Una de las funciones sustantivas de la Universidad Autónoma de Nayarit, y en consecuencia de la Unidad Académica de Derecho, es la generación y el desarrollo de nuevos conocimientos en todos los ámbitos de la sociedad a través de la investigación del más alto nivel, como el que proporcionan los estudios de posgrado. Esta misión representaba un reto inaplazable que debía atender de inmediato nuestra Unidad Académica. Esta

situación demandaba una importante generación de esfuerzos para fortalecer el posgrado e incentivar la formación de cuadros especializados, y situar a nuestra Facultad auténticamente en un plano competitivo de carácter nacional e internacional.

Presentación

Como parte del Sistema Educativo Nacional, la Universidad Autónoma de Nayarit está regulada por el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la cual representa el nivel normativo más elevado y constituye el fundamento general de la validez para todas las demás áreas que integran el orden jurídico mexicano.

El artículo tercero establece que para el caso de la educación superior, las instituciones tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio.

La Ley General de Educación, por su parte, reglamentaria del artículo 3° constitucional, señala que la función social educativa de las universidades estará regulada por las leyes que rigen a dichas instituciones; además, señala que las Instituciones de Educación Superior Autónomas forman parte del Sistema Educativo Nacional y que la educación de tipo superior estará compuesta por la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado, y que los contenidos de la educación serán definidos en planes y programas de estudio.

Esta ley regula además la expedición de certificados y el otorgamiento de constancias, diplomas, títulos o grados académicos a las personas

que hayan concluido sus estudios de acuerdo con los requisitos establecido en los planes y programas de estudio. Dichos certificados, constancias, diplomas, títulos y grados tendrán validez en toda la República.

En Nayarit, la Constitución Política del Estado, en su artículo 136, remite a lo dispuesto por el artículo 3º de la Constitución Federal para regular todo lo relativo a la educación.

Por su parte, la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Nayarit, señala en su artículo 7º que para la realización de su objeto, nuestra Institución tendrá, entre otras, las siguientes atribuciones: integrar sus planes y programas de enseñanza e investigación, así como los de extensión de la cultura y los servicios (fracción II); elaborar y aplicar sus programas educativos y de investigación de acuerdo con el principio de respeto a la libertad de cátedra y de investigación (fracción III); celebrar y cumplir convenios de intercambio y colaboración con instituciones afines, así como con dependencias y organismos de los sectores público y privado y con cualquier otra institución para fomentar la cultura, el deporte y la extensión de los servicios académicos universitarios (fracción VII) y las demás que se establecen en la presente ley, el Estatuto de Gobierno y la reglamentación respectiva (fracción VIII).

Asimismo, en su artículo 15, otorga al Consejo General Universitario la facultad de aprobar todos los planes y programas de estudio de nuestra institución.

En cuanto al marco normativo de la reforma académica en que se encuentra inmersa nuestra Universidad, cabe mencionar que en la propuesta de nuevo modelo curricular se menciona que para alcanzar y fortalecer los ejes estratégicos de formación integral, flexibilidad, reorganización del conocimiento, pertinencia, evaluación y rendición de cuentas, gobierno y gestión institucional y articulación de funciones, «se requiere contar con

una estructura académica que posibilite crear las condiciones de trabajo para flexibilizar procesos e impulsar el trabajo colegiado y colaborativo entre el profesorado en torno a programas y proyectos académicos de mayor impacto en el desarrollo integral de la Universidad».

Dicha estructura -continúa el documento-, son las áreas académicas, que «como *forma de organización*, contempla la optimización y potenciación de los recursos disponibles para elevar la calidad de la educación»¹ que se ofrece y el desarrollo articulado de las funciones sustantivas universitarias y han sido determinadas en función de cuatro ámbitos de conocimiento:

Área de Ciencias Básicas e Ingenierías
Área de Ciencias Biológico Agropecuarias
Área de Ciencias de la Salud
Área de Ciencias Sociales y Humanidades

«En estas áreas se incluirán:

Los programas académicos de licenciatura, técnico superior universitario y posgrado que deberán tener como sustento:

- La articulación de la docencia, investigación, difusión y extensión – vinculación.
- Una estructura curricular innovadora e integradora de conocimientos, procesos y prácticas educativas.
- La investigación como herramienta propiciadora de aprendizajes y cuyos resultados enriquezcan el currículum.
- La difusión, extensión–vinculación, como actividades estrechamente relacionadas con la formación de profesionales y como referentes para monitorear su pertinencia social.

¹ Universidad Autónoma de Nayarit. *Documento Rector para la Reforma Académica*, 2002. p. 5

El nuevo modelo curricular demanda la formación integral de los estudiantes, lo que implica desarrollar equilibrada y armónicamente, diversas dimensiones del sujeto que lo lleven a formarse en lo humano, lo social, lo intelectual, lo técnico y lo profesional».

Finalmente, como proyectos coadyuvantes al nuevo modelo, y entre los cuales podemos considerar al presente estudio, se mencionan:

«Nuevas formas de organización de posgrados por área académica que permita formar recursos humanos de alto nivel de preparación y una diversificación que responda a las necesidades del desarrollo científico y del contexto social»;

«Modalidades de oferta educativa no tradicionales, fundamentalmente opciones de licenciatura y posgrado en educación abierta y a distancia, a fin de ampliar la cobertura estatal de educación superior».

La Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) tiene como misión principal formar profesionales de calidad a través de Programas de Investigación y Posgrado; dichos profesionales serán capaces de contribuir a la solución de problemas sociales, a la generación y aplicación de conocimientos de interés regional e internacional, que contribuyan al desarrollo humano, económico y social del estado y del país.

Bajo esta perspectiva la Unidad Académica de Derecho (UAD) de la UAN, vinculada a los principios universitarios de excelencia educativa; consciente de la necesidad apremiante de satisfacer la amplia demanda de especialización profesional en el campo de la ciencia jurídica; ha asumido el reto y la obligación de mantener una elevada calidad académica formando y preparando profesionales con el desarrollo de programas de posgrado; lo cual tiene como finalidad formar Maestros y Doctores de alto nivel dentro del Derecho.

Antecedentes

A partir de la propuesta planteada en el nuevo modelo universitario en el que la investigación y el posgrado se conciben como los ejes articuladores de las funciones sustantivas que propician el trabajo colegiado multi, inter y transdisciplinario, se busca que los resultados sean útiles para la solución de problemas del entorno y contribuyan a mejorar la calidad de los programas educativos.

Una de las funciones sustantivas de la Universidad Autónoma de Nayarit, y en consecuencia de la Unidad Académica de Derecho, es la generación y el desarrollo de nuevos conocimientos en todos los ámbitos de la sociedad a través de la investigación del más alto nivel, como el que proporcionan los estudios de posgrado. Esta misión representaba un reto inaplazable que debía atender de inmediato nuestra Unidad Académica. Esta situación demandaba una importante generación de esfuerzos para fortalecer el posgrado e incentivar la formación de cuadros especializados, y situar a nuestra Facultad auténticamente en un plano competitivo de carácter nacional e internacional.

El día 27 de octubre de 1995 se celebró un Convenio Específico de Colaboración entre la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Autónoma de Nayarit para crear el área de Posgrado en la Escuela Superior de Derecho de la U.A.N.

El Acta de Celebración del Consejo Técnico, para el efecto anterior, se llevó a cabo el día jueves 24 de abril del año 1997, dentro de los asuntos a tratar como tema prioritario destacó lo siguiente: a) análisis, discusión y aprobación, en su caso, de las normas complementarias respecto de la Maestría en Derecho Público y del Doctorado en Derecho por Investigación.

En 1995, la Unidad Académica dio el primer paso para consolidar los estudios de posgrado y dejar de ser Escuela Superior, y convertirse en Facultad de Derecho. El primer programa que se ofertó para entrar en esta modalidad, fue la Maestría en Derecho Público, en donde a través de acuerdos entre la Universidad Autónoma de Nayarit y la Universidad Nacional Autónoma de México, como ya se mencionó, se logró formar la planta de profesores que cubrirían cada uno de los módulos que ofertaría este programa, dada la falta de profesores con grado en esta área y debido al impacto y su aplicabilidad en el campo jurídico, esta Maestría tuvo una segunda generación en los años 1997-1999.

Posteriormente, del año 1999 al 2001 se ofertó una Maestría en Derecho Penal y del año 2004 al 2006 se ofreció el Programa de la Maestría en Administración e Impartición de Justicia.

Desde el inicio de los estudios de posgrado y hasta la fecha, como ya se mencionó, se han ofertados tres programas de Maestría: Derecho Público, Derecho Penal y en Administración e Impartición de Justicia, como una oferta educativa acorde con las necesidades de la sociedad en Nayarit. El Derecho en lo general es un área que permite abordar diversos problemas de las instituciones, que van desde los poderes del Estado, hasta aquellos organismos descentralizados y desconcentrados de la vida pública, como pueden ser, los Tribunales Electoral y Administrativo, el Instituto Estatal Electoral, el Órgano de Fiscalización, la reciente Comisión de Transparencia y Acceso a la Información, entre otros, y hasta la vida interna de las instituciones educativas como la universitaria; y desde las áreas de especialización como serían los conflictos laborales, el derecho procesal, administrativo, fiscal, constitucional, parlamentario, penal, y hasta el derecho civil y mercantil, dada la justificación que existe en que no hay diferencia entre derecho público y privado, entre otras.

Actualmente han egresado de los programas en mención un total de 42 alumnos en la Maestría en Derecho Público (primera generación); 50 alumnos en la misma Maestría en Derecho Público (segunda generación); 76 alumnos en la Maestría en Derecho Penal y 72 alumnos en la Maestría en Administración e Impartición de Justicia y han obtenido el Grado 21 alumnos en la Maestría en Derecho Público (primera generación); 15 alumnos en la Maestría en Derecho Público (segunda generación); 16 alumnos en la Maestría en Derecho Penal y 8 alumnos en la Maestría en Administración e Impartición de Justicia.

Las cifras anteriores arrojan un porcentaje de obtención del Grado con las características siguientes:

Maestría en Derecho Público Generación 1995-1997.- 50%
Maestría en Derecho Público Generación 1997-1999.- 30%
Maestría en Derecho Penal Generación 1999-2001.- 21.1%
Maestría en Administración e Impartición de Justicia generación 2004-2006.- 11.1%

El resultado anterior demuestra la importancia de este Proyecto de los Programas de Maestría que se han ofertado en esta Unidad Académica de Derecho. (Cifras obtenidas al 30 de junio de 2009).

Por otra parte, de estudios derivados de la información proporcionada por los egresados de los Programas de Maestría acerca del campo laboral en que se encuentran, se identificó que poco más del 90% de ellos se encuentran desempeñando sus funciones dentro de los diversos organismos pertenecientes a los tres poderes del Estado, por lo que los programas fueron enfocados al campo profesionalizante.

Los Programas de Maestría que se han ofrecido en esta Unidad Académica han estado orientados primordialmente a la profesionalización, por ello forman profesionistas de alto nivel y capaces de aplicar de manera innovadora el conocimiento científico y técnico relacionado con el desarrollo de las organizaciones públicas y privadas.

En este sentido, de acuerdo a los lineamientos del Programa Nacional de Posgrado, los programas de Maestría Profesionalizantes tienen como objetivos los siguientes:

I. Maestría enfocada a lo Profesionalizante.- Proporcionar conocimientos en una disciplina o área interdisciplinaria, profundizando en los aspectos teóricos, metodológicos o tecnológicos para ponerlos en práctica en el desempeño profesional, en las materias profesionalizantes.

La administración de esta Unidad Académica y de los Programas de Posgrado que ofrece, reconocen la necesidad de generar condiciones para que los estudiantes egresados de sus programas de Maestría, realicen trabajos de graduación de alta calidad académica y constituyan una aportación derivada de la recuperación sistematizada de la experiencia profesional.

La oferta educativa de posgrado que se ha ofrecido en esta Unidad Académica, surgió como respuesta a las demandas de la nueva realidad que viven las instituciones y a las propias transformaciones de éstas, las que requieren de profesionales que cuenten con capacidades para desempeñarse en contextos diversos y en constante cambio. Dicha oferta constituida por tres programas de Maestría, mismos que ya han sido enunciados: Maestría en Derecho Público, Maestría en Derecho Penal y Maestría en Administración e Impartición de Justicia.

Así mismo los dos programas de doctorado establecidos han atendido las características de los demandantes, estos programas educativos se desarrollaron con la modalidad educativa semiescolarizada y se realizaron en dos y tres años, respectivamente.

A continuación se describe de manera sucinta en qué consistieron los Programas de Maestría y Doctorado que se impartieron en esta Unidad Académica.

Maestría en Derecho Público

Resulta indudable que existe una conexión muy importante entre los dos aspectos de la actividad académica: la docencia y la investigación, en tal sentido puede afirmarse que una alta calidad en el trabajo de investigación suele llevar una mejora progresiva en la docencia, se alimenta en la medida en que se convierte en una constante de la actualización de los estudios de posgrado que se han ofertado. La maestría en Derecho Público sería el bastión necesario y fundamental para que los profesores que obtengan el Grado Académico de Maestro pudieran:

- a) Profundizar en los problemas que se les presenta en su trabajo de investigación.
- b) Actualizar el trabajo en el área Profesionalizante en la que están participando.
- c) Realizar actividades con carácter científico, procurando intercambiar puntos de vista y opiniones en relación con temas de actualidad.
- d) Se contó con la posibilidad de que los profesores de la Unidad Académica, así como los diferentes maestrantes que fueron seleccionados, pudieran publicar artículos con una visión crítica de los problemas de nuestra sociedad en el área del derecho, con una metodología de investigación acorde con los lineamientos de las revistas arbitradas.

-
- e) La consolidación de los cuerpos académicos en formación.
 - f) La integración de la planta académica del Posgrado.
 - g) Ofertar el mapa curricular en cursos ordinarios.
 - h) Concursar en la presentación de proyectos de investigación en las diversas instancias.
 - i) Vincular los estudios de posgrado con la licenciatura.

El objetivo de esta Maestría fue la formación de personal capacitado para desarrollar trabajo de investigación en el área profesionalizante respectiva, y en su caso, formación para el ejercicio de docencia de alto nivel, desarrollando una alta capacidad de reflexión cognitiva para el ejercicio profesional, brindando las capacidades necesarias para resolver los problemas teóricos y prácticos del derecho que se plantea la sociedad contemporánea.

El Perfil de egreso de la maestría

El egresado poseería los siguientes saberes:

- a) Realizar investigaciones en el ámbito de la ciencia jurídica del Derecho Público.
- b) Participar en la formación de recursos humanos y asesorar a Instituciones dentro de su ámbito jurídico,
- c) Identificar la problemática del ámbito legal en sus diversos campos de aplicación y dar solución a los problemas mediante el uso del criterio y la técnica jurídica, impulsando innovaciones para que los preceptos emanados de la Constitución se apliquen en los procesos de impartición de justicia en beneficio del entorno social.
- d) Fortalecer la cultura humanística y social comprometiéndose con el entorno político, económico y social en que se aplica el derecho.
- e) Asesorar, formular o proponer directrices que mejoren el funcionamiento de las diversas instancias del sistema jurídico.

Maestría en Derecho Penal

Conscientes de la necesidad apremiante de satisfacer la amplia demanda de especialización profesional en el campo de la ciencia jurídica; se asumió el reto y la obligación de mantener una elevada calidad académica formando y preparando profesionales e investigadores de alto nivel científico con el desarrollo de otro curso de Posgrado; integrando la formación de una Maestría en Derecho Penal, entendida como la concreción del estudio que se nutre del rigor científico y de la técnica, en la voluntad de actuar de los agentes sociales, en una contribución universitaria fundamental para un desarrollo en la entidad con mayor justicia social y respeto por los valores humanos; con el compromiso de ofrecer especialistas a las instituciones gubernamentales procuradoras e impartidoras de justicia dentro de la sociedad, formando peritos que respondan a las necesidades sociales como expertos teóricos y metodológicos en Derecho Penal; desde una perspectiva interdisciplinaria, profesionales de alto nivel académico en el estudio, análisis, interpretación y prospectiva de los procesos sociales jurídicos; agentes con capacidad innovadora; que contribuyeran al fomento de la investigación incrementando la producción, publicación y análisis, profundizando los conocimientos de quienes se dedican y laboran en esta disciplina; del mismo modo, con el objeto de optimizar la formación de excelentes maestrantes que desarrollarán su quehacer profesional con calificación científica y ética, adentrándose en el conocimiento del área penal con sentido crítico versátil y compromiso social humanista; desarrollando habilidades en el manejo ágil y eficaz, fundamentando científica y jurisprudencialmente los casos teóricos y prácticos que se presenten en el litigio, judicatura, academia o investigación; actualizándolo en las corrientes intelectuales y adjetivas que estudian el cambiante mundo de las conductas humanas ilícitas, su tendencia, prevención y sanción; que representen la contribución universitaria a las expectativas de la sociedad de una mayor y mejor impartición de justicia; por ello las líneas de formación curriculares contemplaron ir de lo general a lo particular, esto es del nivel na-

cional al regional y finalmente estatal, con la finalidad de promover egresados que conociendo su entorno se pudieran vincular a diversos medios donde su preparación fuera eficiente y sus conocimientos actuales en el contexto; esta Maestría tuvo el propósito de contribuir en la formación integral de magistrados, jueces, postulantes y en general personal jurisdiccional para todos los niveles y áreas del derecho, su instrumentación constituyó una necesidad ante las notorias deficiencias doctrinales, legislativas y jurisdiccionales sobre la materia.

El objetivo de esta Maestría estuvo centrado en la formación de recursos humanos de alto nivel: profesores e investigadores así como profesionales con perfil académico, metodológico, científico y humanista; en el estudio, análisis, interpretación y prospectiva del Derecho Penal de manera integral rigurosa, sólida, jurídica y ética; que les permitiera elaborar estudios y proyectos de investigación tanto de corte académico y profesional, ejerciendo la profesión con dominio de conocimientos y habilidades propias de su área, consolidando la formación teórica y metodológica de la investigación con miras a continuar estudios de Doctorado; que participen en el estudio de los problemas sociales para evaluar, desarrollar y proponer acciones que requiere la sociedad, el Poder Judicial de la Entidad y Federación; bajo las líneas de investigación de procuración e impartición de justicia, su diagnóstico, perspectivas y proyección e institucionales.

El alumno egresado de la Maestría en Derecho Penal estaría capacitado y actualizado académicamente con habilidades de rigor científico y sentido práctico en los aspectos teóricos de la praxis profesional penal con un sentido crítico, ético, humanista y de compromiso social; con estudios profundos en el cambiante mundo de las conductas ilícitas: su tendencia, prevención, sanción y evolución de la jurisprudencia; capacitado en todos los aspectos de la procuración y la impartición de la justicia con conocimientos,

destrezas, vivencias, experiencias y actitudes ante la vida en general y el servicio jurisdiccional en particular. Con una sólida formación metodológica en la investigación jurídica que incrementará la producción y publicación del conocimiento social-jurídico, con capacidad para formar cuerpos de Investigadores-docentes e investigadores profesionales en el área penal.

Maestría en Administración e Impartición de Justicia

La Universidad Autónoma de Nayarit, como ya se comentó, tiene como principal misión formar profesionistas con alto sentido de responsabilidad social que apliquen sus conocimientos «en la solución de problemas estatales, regionales y nacionales» (LOUAN, art. 6°); pero además, debe buscar vincularse con el mercado laboral, no en un sentido estrictamente económico sino de respuesta a una necesidad específica.

En este sentido, se presentó la vinculación de nuestra Unidad Académica con el Poder Judicial del Estado, ante la coincidencia de observar un problema y detectar una necesidad, ofrecer soluciones conjuntas que unan la vocación académica de nuestra institución, con la atención a problemas ciudadanos en que se involucran todos los días cualquier funcionario del poder judicial, o en que se involucrará quien aspire a ingresar a prestar sus servicios en él.

El programa en cuestión tuvo salidas laterales de Especialidades con opción a Maestría, cuya finalidad fue formar profesionistas con el perfil que la función jurisdiccional demandaba. El proyecto consideró que si tomamos en cuenta que el Poder Judicial del Estado es parte del Sector Público (o gubernamental) de la entidad, el cual, según datos del INEGI emplea grandes sectores de la población ocupada de la Entidad. Debemos tomar también como referencia entonces que la demanda potencial para ingresar a las Especialidades y/o la Maestría, estuvo dada no sólo por los egresados de la Facultad de Derecho que ya obtuvieron su título de licenciatura, sino

por todos aquellos servidores públicos que dentro o fuera del Poder Judicial tenían estrecha relación con las diversas actividades de la administración e impartición de justicia.

Los objetivos de este programa fueron los siguientes:

De la Especialidad

Estos son estudios de un año donde se fomentaba el desarrollo profesional con excelencia en el ámbito de la administración e impartición de justicia, mediante la formación de especialistas en el ámbito jurisdiccional. Asimismo, desarrollarían habilidades de investigación para contribuir a la generación del conocimiento jurídico. Cabe destacar que ninguno de los alumnos que cursaron este programa de Maestría optó por esta opción.

De la Maestría

Desarrollar una alta capacidad innovadora para el ejercicio profesional, brindando en el ámbito de la investigación jurídica, una sólida formación teórica metodológica orientada a la docencia y la profesionalización, vinculándola con su entorno, para impulsar el desarrollo de la ciencia jurídica en la región.

Doctorado en Derecho por Investigación

La característica de este Doctorado en Derecho es que sería un Programa de Investigación en el que a cada alumno se les asignaría un tutor que respaldaría y avalaría la investigación del Doctorante. Los tutores serían docentes de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de México y estarían en calidad de maestros invitados de la Universidad Autónoma de Nayarit. Con la creación de este programa de Doctorado se complementó la oferta del Posgrado y se inscribieron inicialmente 16 alumnos y sólo se titularon 10 de ellos.

Alumnos titulados del doctorado

José Miguel Madero Estrada
Raúl Eduardo López Betancourt
Ernesto Gutiérrez y González
Marco Antonio Pérez de los Reyes
Javier Álamo Gutiérrez
Ismael Hermosillo Hernández
José Guadalupe Hernández Torres
Catarino Jiménez Castañeda
Juan Silvestre Peña García
Rubén Hernández De La Torre

Doctorado Interinstitucional

En Agosto del 2004, se firmó un convenio de colaboración entre seis Universidades del Occidente del país para ofertar un programa de Doctorado en Derecho y coadyuvar a la formación de personal altamente capacitado de las universidades participantes e incrementar la calidad de sus docentes, por la Universidad Autónoma de Nayarit terminaron sus estudios en este programa Alfonso Nambo Caldera y Pedro Antonio Enríquez Soto, cabe destacar que por los lineamientos del programa ellos estuvieron inscritos en otras universidades participantes. En la Unidad Académica de Derecho de nuestra Universidad estuvieron inscritos Mario Alberto García Herrera y Octavio García Maldonado.

Universidades Participantes

Universidad de Guadalajara
Universidad de Colima
Universidad de Aguascalientes
Universidad de Guanajuato
Universidad de Michoacán
Universidad de Nayarit

Debo resaltar que en la segunda promoción de este programa, que inicia en agosto del 2009, ya no participa la Universidad de Guadalajara por haber impulsado su propio programa de Doctorado en Derecho.

La dimensión de los estudios de Posgrado en las distintas ramas del Derecho, han permitido la formación e integración de redes de Investigación Jurídica Interinstitucionales, coadyuvando a una mejora continua que integre una formación de conocimientos jurídicos con el fin de alcanzar un saber exhaustivo y profundo respecto al tema investigado.

Atendiendo a las demandas de la nueva política educativa, esta acción permitirá reactivar los cuerpos académicos, sustentando la generación y aplicación de líneas de investigación en la Facultad de Derecho, permitiéndole tener presencia y proyección a nivel local, nacional e internacional.

Para llevar a cabo esta acción, se establecieron vínculos académicos con otras Instituciones de reconocido prestigio, para fortalecer dicho programa, aprovechando al máximo el recurso humano formado en la Universidad Autónoma de Nayarit.

En la actualidad, existe un sistema jurídico con principios y planteamientos ambiguos, el cual ocasionan tomas de decisiones públicas complejas, donde los ciudadanos no confían en las instituciones; en este sentido, se pretende ofertar un nuevo programa de Maestría en Derecho Constitucional y Administrativo, donde el maestro especialista podrá intervenir a través del mejoramiento de los procesos de servicios públicos y con la creación de mecanismos que permitan al ciudadano llevar un proceso administrativo con mayor confianza.

La intervención del maestro en derecho se funda en el conocimiento amplio que tiene de la norma jurídica y del sistema administrativo mexicano.

En este mismo sentido, dicho maestro al conocer la estructura del sistema político mexicano, puede intervenir desde la formación de mecanismos de selección de servidores públicos hasta la creación de mecanismos de comunicación con las instituciones gremiales y organizaciones sindicales, donde la finalidad sea fomentar la identidad institucional, el servicio público y la ética profesional de los servidores públicos. Otra parte muy importante a señalar es la contribución que tiene la Maestría en Derecho con orientación en derecho constitucional y administrativo, en materia de cultura de la legalidad, respecto al logro de la mejor formación académica posible y con estricto apego a los códigos de ética, puesto que una cultura de la legalidad inicia desde las prácticas del derecho y se va transmitiendo en relación a las disposiciones que emanen de dichas experiencias y a los modelos sociales de construcción del derecho.

En esta perspectiva, el maestro en derecho con profesionalización en derecho constitucional y administrativo puede intervenir en el aseguramiento irrestricto de los derechos humanos y en la actualización del marco normativo para el respeto a los demás y el reconocimiento de una sociedad cada vez más preocupada por los derechos fundamentales de los individuos, todo esto desde una visión humanista y bajo la rectoría de los valores de la justicia, tolerancia, transparencia y democracia.

La Maestría en Derecho con esta orientación permitirá al egresado obtener un alto nivel profesionalizante y especializado sobre las principales políticas en que se sustenta el quehacer del estado mexicano, la composición y actuación del poder público, los medios y sistemas de control de la constitución, los derechos ciudadanos fundamentales, las facultades legislativas, jurisdiccionales y administrativas, el régimen de responsabilidades de servidores públicos, el sistema de planeación para el desarrollo económico y social y el municipio libre. La Maestría tendrá en cuenta también la realidad constitucional de la entidad federativa y su inserción en el contexto regional.

Todas estas actividades dan espacio de intervención al maestro en derecho especialista en derecho constitucional y administrativo, debido a que dominará las competencias relacionadas con el conocimiento y aplicación de la norma jurídica y el sistema administrativo mexicano.

Sin lugar a dudas las necesidades del estado de Nayarit reclaman un profesionista del tal magnitud, ya que el estado se encuentra en proceso de fortalecimiento económico a través de inversión privada y pública, por lo que necesita, de manera urgente, conocedores del sistema administrativo, que promuevan la creación de normas legales que regulen los procesos administrativos necesarios para dar rapidez y flexibilidad a los mecanismos de crecimiento económico y consolidarse como un estado económicamente fuerte. En congruencia a lo anterior, el programa de Maestría contribuirá a la formación de capital humano capaz de generar, orientar e impulsar el proceso de modernización del marco jurídico que requiere nuestro estado.

Por último, se debe mencionar que los programas de Posgrado tuvieron un fuerte impulso bajo la Dirección de los siguientes Docentes que estuvieron al frente de la dirección de la Unidad Académica: Ismael Hermosillo Hernández (1994-2001), José Miguel Madero Estrada (2002-2004) y Salvador Madrigal Martínez (2004-). Por otra parte, la característica que ha hecho únicos a los programas de Posgrado que se han ofertado en esta Unidad Académica de Derecho se basa en que nuestra Institución se ha esforzado por desarrollar una actividad ininterrumpida a lo largo de los últimos cincuenta años, preparando a los profesionales del derecho que se encuentran laborando en los distintos ámbitos de procuración e impartición de justicia, principalmente, y en distintos ámbitos de los tres niveles de gobierno en la entidad. Cabe destacar que, además, se respalda con el prestigio y la calidad académica que ofrece la Universidad Autónoma de Nayarit, como Institución líder en la impartición de educación, en este caso, de nivel superior.

Bibliografía

Constitución del Estado de Nayarit, 1917 (con reforma).

Documento Rector de la Reforma Universitaria de la Universidad, UAN (2004).

Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Nayarit, 2003, Congreso del Estado de Nayarit, Tepic, Nayarit.

Plan de Desarrollo Institucional 2004-2010: Universidad Autónoma de Nayarit, 2004.

Reglamento de Posgrado de la Universidad Autónoma de Nayarit(1999).

DIVULGACIÓN Y EXTENSIÓN



Historia de las Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Nayarit

Clara Orizaga Rodríguez

Resumen

La historia de las bibliotecas de la Universidad Autónoma de Nayarit, es un campo de estudio que se aborda desde la perspectiva de su desarrollo, el cual inicia a partir del año 1998, luego de cuarenta años de existencia, se destacan los cambios en la forma de brindar servicios bibliotecarios, el número de bibliotecas que vieron dignificadas sus condiciones de consulta, las bibliotecas Magna y Electrónica-Hemeroteca (antes Biblioteca Central) como unidades de información destacadas de entre el resto de las bibliotecas, la capacitación de personal y la formación de usuarios como estrategia para ubicar a la información en el centro de atención de la academia y la certificación de procesos como testimonio de calidad, son algunos de los aspectos más acentuados en este documento.

Un poco de historia general sobre bibliotecas

La Universidad Autónoma de Nayarit, cumple en este año 2009, cuarenta años de existencia, cuatro décadas de ser en el estado la mejor opción educativa en el ámbito de la educación superior. De acuerdo a Fer-

nández (1994), es en los años cincuenta cuando inicia el ciclo de apoyo a las bibliotecas universitarias y es a lo largo de estos años cuando se manifiesta su desarrollo, especialmente en las bibliotecas de la Universidad Nacional Autónoma de México. A partir de esos años, surgen también importantes bibliotecas especializadas particularmente de organismos oficiales del campo científico-técnico, incrementadas más tarde al establecerse el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología en 1970.

Las bibliotecas universitarias mexicanas ofrecen un campo muy rico para los estudios históricos que no ha sido explorado (Fernández 1994). Tal es el caso de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), en donde las bibliotecas han jugado un papel decisivo para su desarrollo académico y cuya historia es necesario escribir. El objetivo primordial de la biblioteca universitaria, es ser un espacio de aprendizaje, como lo es la propia universidad. La biblioteca universitaria es una unidad funcional cuyos acervos son aquellos materiales bibliográficos, en diversos soportes y que son idóneos como apoyo a los programas de estudio, así como para la extensión de la cultura, sus servicios son esenciales y de la oportunidad de los mismos depende muchas veces el éxito e impacto de un trabajo académico.

Sobre las bibliotecas de la UAN

Las bibliotecas de la UAN se crearon a la par que la universidad crecía y se desarrollaba en cada escuela (hoy unidad académica), ya sea preparatoria o de nivel superior, se destinaba un espacio para la biblioteca, dicho espacio fue siempre algún salón de clases; se adquirían algunos acervos y mobiliario y se enviaba a una o dos personas a la biblioteca, sin previa capacitación alguna, a brindar servicios bibliotecarios, estos servicios eran generalmente improvisados y limitados a ofrecer sus materiales en sala, ya que pocas veces se implementó el préstamo a domicilio. El desarrollo de sus colecciones siempre, supeditado al exiguo presupuesto que se destinaba para ello, y su selección, estuvo a cargo de los directivos de cada unidad

académica en turno y de algunos docentes que se sentían atraídos hacia la biblioteca, el personal bibliotecario no era tomado en cuenta para tal fin; no se originaban elementos de medición como reportes, registros entre otros que proporcionaran información sobre el número de usuarios atendidos o los servicios ofrecidos.

Cabe decir que la buena intención de las personas que se dedicaron al desarrollo de colecciones rindió frutos importantes, pues generalmente las obras clásicas de diversas materias en particular, formaron parte de estos acervos aunque se carecía de la adecuada armonía que debe existir entre la ciencia y la técnica en general, así como las obras destinadas a la cultura y el arte.

Toda esa forma de funcionar, sin modelo y sin rumbo a seguir, tuvo una oportunidad única de replantearse a partir del año 1998, con la llegada de Javier Castellón Fonseca como Rector, quién recordando su vida de estudiante y su deseo de que la UAN dispusiera de un sistema bibliotecario digno de ella, convierte a las bibliotecas en uno de sus objetivos principales de trabajo, creando para ello la Dirección de Desarrollo Bibliotecario (DDB) y dándome el privilegio de ser la titular de dicha Dirección y es a partir de ese impulso que se empieza a gestar la historia del cambio. Cabe agregar que ese privilegio ha sido para mí una oportunidad para devolverle a la UAN, algo de lo mucho que me brindó, al darme todo su apoyo para lograr mi formación como bibliotecóloga en la UNAM.

Cuando se crea la DDB, la UAN contaba con más de treinta bibliotecas distribuidas en todo el estado, siendo la principal biblioteca de la universidad, la Biblioteca Central, la cual me hace recordar el debate permanente que existe en las universidades entre los Bibliotecólogos en cuanto a centralizar o descentralizar sus servicios bibliotecarios, que es lo mismo que crear bibliotecas especializadas en cada unidad académica, o bien bi-

bliotecas generales para atender un sinnúmero de programas académicos y evitar la duplicidad de colecciones y por ende, los gastos que ello implica; dicha biblioteca es una de las más antiguas dentro del campus Ciudad de la Cultura (la de la Preparatoria 1, fue antes) y era la más amplia, rodeada de los murales del pintor Juan Lamas y situada estratégicamente como el primer edificio de la universidad y teniendo colindantemente a las unidades académicas. Como sucede en otras instituciones educativas, en la biblioteca que resulta ser la más representativa, se ubica a las oficinas de la Dirección, lo cual sucedió también en la UAN, albergando en la Biblioteca Central a la DDB, la cual inicia sus funciones haciendo un recuento de bienes, encontrando que dicha biblioteca sólo contaba con poco menos de diez mil ejemplares, y que más que una biblioteca propiamente dicha, hacía la función de ser un repositorio de libros francamente tradicional y con mínimos servicios pues sólo se proporcionaba consulta en sala bajo el esquema de estantería cerrada y fotocopiado. Por otra parte, ninguno de los pocos equipos de cómputo que se encontraba en el lugar, funcionaba. Dicho en pocas palabras, el reto era enorme, pues había que empezar de cero.

Al menos dos años antes, es decir en el año de 1996, en las bibliotecas destaca un notable esfuerzo, ya que con la intervención del doctor Arturo Murillo, se lleva a cabo un proyecto financiado por el gobierno federal para dotar a las bibliotecas de un equipo de computo y del *software* bibliográfico SIABUC (Sistema Automatizado de Bibliotecas de la Universidad de Colima), acompañado por supuesto, de la capacitación al personal de todo el sistema bibliotecario para su uso, con las intención de que éstas elaboraran el ansiado catalogo de sus acervos; a pesar de este gran esfuerzo, sólo en la biblioteca central fue posible elaborar una parte de dicho catálogo en tarjetas, aunque con ciertas deficiencias en cuanto a la normatividad bibliotecaria, sin embargo fue muy notable esa voluntad de hacer ese trabajo de catalogación y clasificación, considerando la falta de personal bibliotecario profesional. Asimismo, debido a la falta de personal que brindara soporte

técnico, tanto a los equipos como a la base de datos bibliográfica, provocó que esta tarea no diera los frutos que se esperaban, pues todo el esfuerzo realizado se perdió y no fue posible rescatar ese trabajo. En el resto de las bibliotecas no se obtuvo producto alguno, la constante rotación de personal y el desconocimiento de la normalización bibliotecaria, como guía básica para la catalogación y clasificación de los materiales, fueron los elementos que hicieron desistir para iniciar esa tarea. En síntesis, la principal biblioteca de la Universidad no tenía casi nada, sólo equipos de cómputo inservibles y menos de diez mil libros, la mayoría deteriorados y de ediciones atrasadas, la situación en el resto de las bibliotecas no era diferente.

El recurso humano que laboraba en la Biblioteca Central fue vital para el inicio del proyecto de modernización bibliotecaria, varios de ellos habían tenido la oportunidad de realizar cursos sobre temas de la bibliotecología pero no se habían puesto en práctica, ya que se carecía de los apoyos fundamentales para ello. Se emprendió la tarea de buscar las relaciones con otras instituciones llegando así a la Universidad de Colima, donde conocí a la sin igual Lourdes Feria y a la siempre dispuesta a apoyar Evangelina Serrano, a quienes comenté de nuestros planes para iniciar el proyecto para automatizar las bibliotecas de la UAN, para lo cual habíamos decidido utilizar el SIABUC, que es el *software* de automatización para bibliotecas de la Universidad de Colima. Para iniciar dicho proyecto se adquirió la versión que en ese entonces tenían (versión cinco) y con un equipo de computo 486, y una impresora se dio inicio desde cero, a la creación del primer catalogo automatizado de la UAN. Con el fin de no cometer los errores que resultan por la falta de soporte técnico, se contó con becarios como Alejandro Ruíz Bernés quien con su empeño, logro restaurar dos equipos de computo dañados y la nueva máquina que se nos había asignado, hacía la función de servidor. En ese mismo equipo se hacían las labores administrativas, así que organizando los horarios se daba buen uso a la mínima infraestructura con la que iniciamos.

Inicio de la dignificación de las condiciones de las bibliotecas

Por el mes de octubre del primer semestre del gobierno del Rector Francisco Javier Castellón (1998-2004), se inicia el Plan de Desarrollo Bibliotecario donde la Biblioteca Central sería el primer edificio que se remodelaría con el apoyo del *Patronato Administrador del Impuesto a Favor de la UAN*. Lo primero que se pensó fue en tener un segundo piso, pero la estructura del edificio lo impedía y los riesgos eran demasiados, así que el proyecto se limitaría a la remodelación total del edificio, es decir: pisos, techo, baños, ventanas, electricidad, etc. Dicho proyecto dio inicio en el mes de enero de 1999.

Para iniciar el proyecto de remodelación fue necesario desocupar dicho edificio (para que se efectuara la remodelación), así que, buscando posada para funcionar provisionalmente, encontré el apoyo de la doctora Lourdes Pacheco, quien me ofreció un espacio en el entonces Archivo Histórico Universitario, ahí montamos lo que por siete meses fue la oficina de la Dirección de Desarrollo Bibliotecario; una parte de los pocos libros que se tenía, se enviaron al Edificio Administrativo ubicado junto al Boulevard Tepic-Xalisco, en el espacio donde ahora funciona la Oficina de Protección al Salario de la UAN, ahí se montó una especie de sala de lectura y se seleccionaron algunos libros para dar servicio de consulta en sala con una parte del personal de que se disponía. El personal con preparación más técnica, se reservó para capacitarlo y realizar el proceso técnico de los materiales existentes y de algunas compras de libros que se fueron haciendo con un pequeño fondo que se asignó proveniente de diversos proyectos.

Mientras se avanzaba en la remodelación de la Biblioteca Central, la discusión del presupuesto que se asignaría para el amueblado de esa biblioteca dio origen a varias llamadas de parte del Rector para confirmar si el proyecto era el correcto, ya que parecía muy elevado a los ojos del Patronato,

el mejor argumento que se tuvo fue, que treinta años de universidad merecían una biblioteca de ese estilo, así que bajo la protección del aniversario de la institución, fue posible superar todo el entramado que significa la licitación y cotización, y por fin, en el mes de julio, se trasladó personal y acervo a la biblioteca central recién remodelada, para organizarlo y disponerlo para el servicio. Las instalaciones quedaron estupendas, el mobiliario lucía fabuloso y lo mejor de todo, era que contábamos ya con un catálogo automatizado con varios cientos de títulos, el primero en la historia de la UAN, ya que nunca se había contado con un medio de recuperación de información, y como decimos los bibliotecólogos, dicho catálogo será su memoria bibliográfica, de ahí en adelante.

Y así, el 19 de agosto de 1999, en el treinta aniversario de la UAN, la Biblioteca Central abrió sus puertas ante múltiples invitados que acudieron a la inauguración, se hizo la prueba de búsqueda automatizada en el catálogo, cámaras y micrófonos eran testigos de los exitosos resultados de dichas búsquedas y estudiantes y maestros vivieron por vez primera la experiencia de contar con una biblioteca que brindaba el servicio de estantería abierta dejando atrás el acceso restringido y dependiente del bibliotecario. A partir de ese día, con misión difusora, investigadora y formadora, se puso a disposición de sus usuarios los fondos bibliográficos mediante el esquema de *estantería abierta*, cambiando de una buena vez, toda la estructura organizativa anterior, provocando que el lector entrara en contacto no sólo con los libros que pueden interesarle (aunque antes no supiese de ellos) sino incluso por *serendipity* (casualidad).

Pasada la ceremonia de inauguración de inmediato se abrió el servicio, los estudiantes al ingresar volteaban a todos lados como buscando algo, ¿pues de qué se trataba? ¿Acaso ellos solos buscarían sus libros? Fue necesario que el personal bibliotecario capacitado estuviera permanentemente junto al equipo de cómputo para enseñar al usuario la mejor forma de utilizar el catálogo. De acuerdo a las cifras de ese día, solo se recibieron

a un poco de más de 300 usuarios, la mayoría pensó que de la ceremonia de inauguración seguiría una especie de fiesta y hasta el día siguiente estaría la biblioteca disponible; pero al día siguiente, minutos antes de las ocho de la mañana, decenas de muchachos esperaban afuera, todos querían hacer uso de la biblioteca y así, un promedio de 500 a 1,800 usuarios se atendían diariamente, las escenas de consulta eran dignas de pasar a la historia y así fue, cotidianamente se exhibían en la televisión local, las salas de consulta repletas, incluso estudiantes que se acomodaban en el piso a hacer sus consultas a falta de espacio, los usuarios encontraban un lugar para hacer su trabajo académico, el personal bibliotecario tenía jornadas de mucha carga de trabajo pues inexplicablemente los libros no aparecían en el lugar que les correspondía, se estaba viviendo «el síndrome del libro perdido» que no era otra cosa que libros mal intercalados por los usuarios que no los depositaban en los carritos, sino que ellos mismos les buscaban un lugar aunque no fuese el correcto, había mucho trabajo por delante, el primero, establecer una cultura de consulta adecuada lo que dio origen a varias campañas, incluyendo la del respeto al libro, pues las mutilaciones estaban a la orden del día.

La Biblioteca Central fue por mucho tiempo el espacio consensado de los universitarios, las agendas de las diversas dependencias que tenían visitantes de otras instituciones, contemplaban una visita a sus instalaciones, era obligada la visita guiada, todos querían mostrar que en el aspecto bibliotecario la universidad tenía un avance y que se estaba a la altura de las mejores universidades; para ese entonces ya se gozaba de presupuesto obtenido vía proyectos FOMES o PIFI nunca, desafortunadamente por presupuesto ordinario. Es posible que el éxito de los proyectos transversales de bibliotecas, para la obtención de recursos federales, pudo haber contado con la intervención rectoral, ya que como se dijo antes, las bibliotecas fueron una parte fundamental en su Plan de Desarrollo, ¿pero que más justificación se necesitaba que la de dotar a las bibliotecas del sistema bibliotecario de acervos adecuados a sus programas de estudio, así como el de dignificar

sus condiciones en general? el acervo antes disponible era muy escaso y disponer de acervo bibliográfico actualizado es el sueño de todo programa académico, así que libros, revistas y bases de datos, provocaron la euforia de docentes y estudiantes, ya se tenían aquí los acervos necesarios, ya no había que salir a otras universidades para hacer sus consultas, decenas de maestros se acercaban a la dirección para preguntar la posibilidad de que se atendiera una lista específica, por ello, el Comité de Bibliotecas tenía una función muy sencilla solo debería de aprobar la compra de los listados provenientes de los coordinadores de programas académicos, así como de los docentes que en forma directa realizaban sus solicitudes, pues al no existir prácticamente acervo bibliográfico ideal para los diversos programas de estudio, el hecho de atender las peticiones de los solicitantes, aseguraba su consulta continua, y se considera, que gracias a estas nuevas posibilidades de acceso a la información actualizada, varios investigadores pudieron iniciar o concluir sus trabajos académicos.

El proyecto bibliotecario del sexenio rectoral seguía su curso, luego del éxito de la remodelación de la Biblioteca Central le siguieron otras, en total, del año 1999, al año 2004, se dignificaron las condiciones de consulta de 21 bibliotecas y se construyó una, la Biblioteca Magna.

Se trató de adaptar en todos los casos, un modelo semejante al de la Biblioteca Central en cuanto a remodelación de pisos, electricidad, muros, mobiliario, entre otros, dichas bibliotecas en el nivel de la Educación Superior fueron.

Unidades Académicas de:

- 1.- Agricultura
- 2.- Ixtlán (Unidad Académica del Sur)
- 3.- Ahuacatlán, (Unidad Académica del Sur)
- 4.- Veterinaria

5.-Ingeniería Pesquera

6.-Derecho

7.-Medicina

8.-Enfermería

9.-Biblioteca de Alimentos perteneciente

a la Secretaría de Investigación y Posgrado.

10.- Biblioteca Marx-Lenin donada por Don Alejandro Gascón Mercado a la UAN y que se encuentra en el centro de la ciudad. En dicha biblioteca cabe mencionar el trabajo profesional que se realizó para organizar el Archivo personal de su donador, labor que es competencia de un Archivólogo, pero, con la asesoría y coordinación del Maestro Pedro López González, distinguido investigador de la institución e historiador nayarita, fue posible realizar dicho proyecto del cual se publicó un libro numerado de diez ejemplares uno de sus ejemplares, fue enviado a la Biblioteca Nacional. La obra de remodelación recibió además el apoyo del Ayuntamiento de Tepic en el periodo de Don Justino Ávila (q.e.p.d) y Doña María Eugenia Jiménez Valenzuela, en la Presidencia Municipal.

En cuanto a bibliotecas de Unidades Académicas de Preparatorias estas fueron:

1.-Acaponeta

2.-San Blas

3.-Santiago Ixcuintla

4.-Ruíz

5.-Compostela

6.-Valle de Banderas

7.-Tecuala

8.-Ixtlán del Río

9.-Ahuacatlán

10.-Preparatoria número Uno, Julián Gascón Mercado

11.- Preparatoria número 13

Sólo la biblioteca de la unidad académica del Norte quedó fuera por no contar con edificio propio, aunque se le dotó de mobiliario para brindar mejores condiciones de estudio así como la dotación de acervo en forma continua.

El éxito de la mencionada Biblioteca Central continuaba sin pausa y un día, al observar junto con el Rector el vaivén de los estudiantes, comentamos sobre la necesidad de ampliar la biblioteca, para lo cual se vislumbraron varias posibilidades, pero al final se concluyó que ese edificio no podría crecer más debido a su cimentación e intentar adecuaciones podría ser peligroso a la larga, por lo que esa posibilidad de ampliación no ayudaría mucho, pues ya era perceptible que los estudiantes preferían la biblioteca central a la biblioteca de su unidad académica, a pesar de haber sido remodeladas y contar con mejores acervos de los que constantemente se les dotaron, producto de los proyectos federales mencionados, tratando de satisfacer sus necesidades de información.

La Biblioteca Magna

A finales del año 2001, se acordó la construcción de una nueva biblioteca, más grande que la Biblioteca Central. Sólo hasta que él mismo Rector Castellón hizo dicho anuncio ante los medios, sopesé la responsabilidad que eso representaba, claro que sentí la alegría de ese nuevo reto, ya para ese entonces se tenía cierta experiencia por las diversas remodelaciones de bibliotecas en las que se trabajaba en forma constante y se tenían en mente muchos modelos de grandes bibliotecas del país y del extranjero. Con un trabajo conjunto con ingenieros, arquitectos y múltiples lecturas sobre construcción de edificios de bibliotecas se fueron tejiendo las ideas hasta que en el año dos mil dos, se inicia la construcción, del edificio que ahora lleva el nombre de Biblioteca Magna, nombrada así siguiendo ejemplos de otras universidades quienes han denominado así a un edificio, distinguido no sólo por su tamaño, sino por lo que este significa para la comunidad a la que sirve.

El financiamiento para ese regio proyecto provino de cuatro fuentes: gobierno federal, gobierno estatal, Patronato Administrador del Impuesto a Favor de la UAN y una destacada acción en el año 2002 que consistió en agregar una cuota especial de cincuenta pesos por cada alumno de nivel medio superior y superior haciendo así participes de dicho proyecto a los estudiantes.

Después de todas las vicisitudes que significa una construcción de este tipo, por fin y sin mayor protocolo, el 26 de mayo del año 2003, se inaugura la nueva biblioteca. El nuevo modelo de sus servicios continua llamando la atención a los universitarios y a los nayaritas en general, ya que se dispone de una amplia sala de lectura informal donde es posible reunirse para diversos tópicos académicos y conversar sin la limitante de guardar silencio, y cuenta además con un auditorio que es utilizado prácticamente todos los días del año; todo evento académico que se desee destacar se realiza en dichas instalaciones; igualmente, en dicha sala se dispone de la Librería Universitaria, se conoce que no es la primera librería en su tipo que la universidad ha puesto en marcha, pero sí la que se ha mantenido con éxito, a pesar de la crisis por la que atraviesan este tipo de empresas; asimismo, otros eventos de gran renombre han sido efectuados en dicha sala ejemplo de ello es que desde el año 2004, ha sido recinto del Consejo General Universitario para efectuar los informes rectorales, así como para otorgar grados de Doctor Honoris Causa.

Y así, con la apertura de la Biblioteca Magna, las bibliotecas de la UAN se encaminaron hacia otro giro que significó dejar atrás el modelo donde el libro como objeto físico era el centro de atención, para desplazarse hacia la información propiamente dicha.

La Biblioteca Electrónica-Hemeroteca

La pregunta que se repetía en pasillos era, ¿qué iba a pasar con la recién remodelada Biblioteca Central? la nueva biblioteca Magna parecía

tan espaciosa, que sin lugar a dudas sería suficiente para albergar un cumulo de acervos, así como atender un mayor número de usuarios, los comentarios sobre su destino no se hacían esperar, era la solución a la falta de espacios administrativos; sólo que desde que se planeó la construcción de la Biblioteca Magna, acción idéntica se hizo con la Biblioteca Central, y en una charla de acuerdos con el Rector, se convino en convertir ese digno edificio en la Biblioteca Electrónica-Hemeroteca, era necesario separar así los servicios que se planeaban ofrecer, la parte electrónica tan necesaria en estos tiempos, donde a la tecnología debe estar constantemente tomándosele el pulso, no podía tener mejor recinto y así, contando nuevamente con el apoyo del Patronato Administrador del Impuesto a Favor de la UAN, se sometió al edificio a una nueva remodelación y en el mes de junio del año 2004, minutos antes de que el Rector Castellón acudiera a su penúltima reunión de Consejo General Universitario (la última fue su sexto y último informe) y acompañado del nuevo Rector electo, el Maestro Omar Wicab, se inaugura la Biblioteca Electrónica-Hemeroteca donde se dispone de un gran número de equipos de cómputo para brindar los servicios que el avance de la tecnología demanda. De esta manera se logra un equilibrio entre el acceso electrónico y las publicaciones en papel, conviviendo a la vez con numerosas revistas, con periódicos regionales, con mapas y con tesis, en un ambiente sumamente confortable para la consulta. A la entrada de esta biblioteca se admiran desde el año de su primera inauguración (agosto 19 de 1999), dos bellas vitrinas que muestran una serie de adornos regionales en chaquira, máscaras y otros materiales que Lourdes Pacheco, distinguida universitaria investigadora, obtiene para la Universidad pues son objetos ganadores de diversos concursos y dignos de exhibirse para el deleite de todos los visitantes quienes conviven ahí con la tecnología, el papel y el arte Cora y Huichol.

**Las bibliotecas del campus Ciudad de la Cultura
trasladan sus acervos a las bibliotecas
Magna y Electrónica-Hemeroteca**

La mayoría de las bibliotecas universitarias del campus Ciudad de la Cultura empezaron a tener problemas de baja afluencia, ya que los usuarios simplemente dejaron de asistir, a pesar de los esfuerzos por mantenerlas y de continuar dotándoles de acervos pertinentes. Los pocos usuarios que asistían a estas y la falta de espacios en las propias Unidades Académicas, indujo a que los directivos tomaran la decisión de trasladar sus acervos a los nuevos edificios y así ellos podrían utilizar dicho espacio para sus diversas necesidades, la primera en hacerlo fue la Biblioteca de la Unidad Académica de Comercio, cuando fungía como Director el Maestro Ramón Nolasco (q.e.p.d.), quien en su momento me comentó que él quería ser el primero en sumarse al proyecto de una biblioteca general, y por las mismas razones siguieron el mismo camino las bibliotecas de Derecho, Ciencias e Ingenierías y Economía. Actualmente se conservan como salas de lectura, las bibliotecas de Medicina, Enfermería y Derecho pues dichos programas académicos con sus requisitos de egreso, consiguen acervos a partir de donaciones de sus egresados, lo que permite que los universitarios dispongan de alternativas de consulta en el aspecto bibliotecario.

La formación de Usuarios

La biblioteca universitaria, tiene una misión especial como difusora de la información en esta sociedad del conocimiento en que vivimos, la transmisión del conocimiento en forma repetitiva por parte del profesor es ahora sustituida por nuevos ambientes de aprendizaje y la biblioteca juega un importante papel, ya que en estos nuevos ambientes se incluyen las fuentes de información y el conocimiento para acceder a ellas, así como el uso de la información científica contenida en las diferentes bases de datos con que se cuenta, para que sea comparada reflexionada y discutida. Para ello, la biblioteca, adecuadamente equipada y con personal capacitado, proporcio-

na su apoyo para que el usuario, adquiera las habilidades que le permitan identificar y resolver sus necesidades de información, mediante los cursos de Formación de Usuarios que se ofrecen. La formación de usuarios en la UAN no ha sido un trabajo aislado, desde siempre, su pretensión es la de encuadrarse en los objetivos institucionales como apoyo a la docencia; se destaca que estos cursos se han impartido en forma exitosa desde el año 2000 y que la suma de los mismos, a la fecha de este escrito, es de cerca de mil cursos, igualmente, personas con talento como Fabiola Martínez Castillo han colaborado fuertemente en la materia Gestión de Información, en donde el contenido íntegro relacionado con la Biblioteca, es de su autoría.

Nos queda pendiente en este asunto de la Formación de Usuarios, un capítulo muy importante, y es el de introducir de lleno al docente en el manejo de las Tecnologías de la Información y en el uso asiduo de la Biblioteca, ya que el éxito depende mucho del profesor y vencer su resistencia es todo un reto, por lo que se trabaja en vencerlo todos los días, convencién- dolo de que los recursos de las bibliotecas se encuentran a disposición de todos los docentes, quienes darán vida a los recursos de información de que se dispone cuando los utilicen y recomienden su uso a los alumnos.

La Normatividad

En el año dos mil, el Consejo General Universitario aprueba por unanimidad el Reglamento General de Bibliotecas, documento que permite regular los derechos y obligaciones de los usuarios de las bibliotecas. Se han realizado a la fecha diez reglamentos específicos de bibliotecas, mismos que han sido solicitados por los directivos de las diferentes unidades académicas; sin embargo, sólo la Unidad Académica de Agricultura lo ha revisado y aprobado por su propio Consejo de Unidad Académica, el resto utiliza el Reglamento General para efectos de control de los servicios que proporcionan, pero sin dar el paso que dio la mencionada Unidad Académica.

El préstamo a domicilio

El préstamo a domicilio es el medio más eficaz para fomentar la lectura, y un gran apoyo para todos los universitarios. Aunque parezca difícil creer, es hasta el año dos mil cinco cuando se inicia el préstamo a domicilio en forma automatizada y conforme al Reglamento General de Bibliotecas, antes no fue posible por diversas causas. La primera es que el acervo requería ser organizado, el personal debía ser capacitado y quizá la más importante es que el acervo debía ser lo suficiente grande, que permitiera atender la demanda que se preveía. Si nos remontamos a los inicios de esta gestión, en donde la biblioteca sólo disponía de menos de diez mil ejemplares sin catalogar y clasificar y que la ardua tarea de capacitación de personal se torna más difícil cuando se carece de personal bibliotecario profesional, quizá pueda entenderse. El préstamo a domicilio en el resto de las bibliotecas del sistema no es algo regular, la escasez de acervo provoca que realmente los materiales deban permanecer en sala para dar oportunidad a que la mayoría los consulte, la falta de un presupuesto específico, provoca que la mayoría de las veces sólo se adquiera un ejemplar por título y eso limita el brindar otro servicio que no fuese el de consulta en sala, sin embargo algunas bibliotecas como la de Ingeniería Pesquera, la de Agricultura y la sala de lectura de Medicina, lo realizan de manera regular, bajo lineamientos tomados del Reglamento General de Bibliotecas, lo cual les ha venido funcionando bien, por lo que se espera que todas las bibliotecas del sistema consideren trabajar bajo dichos lineamientos, aunque la constante movilidad del personal requiere, con frecuencia, volver a empezar.

Los Recursos Humanos de las Bibliotecas

Las bibliotecas son similares a una empresa de servicios, la calidad de estas dependerá de sus recursos humanos. Sin duda alguna, los cambios que se manifiestan en la Educación Superior, muestran su impacto en las bibliotecas ya que son lugares donde se refleja y se vive la academia. En junio del año 1998, se recibió la Biblioteca Central con doce personas inclui-

do el personal de servicios generales; por supuesto, ninguno de ellos contaba con estudios profesionales en bibliotecología, aunque varios de ellos habían tenido la oportunidad de tomar varios cursos sobre el tema.

Si se analiza la situación, y en virtud de que sólo se brindaba en ese tiempo, servicio de consulta en sala así como de fotocopiado, podría decirse que dichos recursos humanos eran suficientes,, si se considera que no realizaban tareas técnicas, básicamente se limitaba a atender al usuario, proporcionarle el libro solicitado y el servicio finalizaba. El proyecto de Desarrollo Bibliotecario estaba iniciando y en el mismo se consideraba el papel fundamental que los recursos humanos iban a desempeñar en ese proyecto, sin embargo el factor de la movilidad del personal jugaba en contra del mismo, ya que aunque no se tiene el dato exacto de la movilidad del personal de 1998 al presente año, sí se tiene presente el alto porcentaje de solicitudes de cambio de adscripción del personal que ingresa a las bibliotecas. Los motivos son muchos, pero el que más destaca es que como las bibliotecas son dependencias de servicio académico deben prestar dichos servicios de forma oportuna y diligente así como contribuir a la mejora académica, cultural y social de la universidad y por ello se requiere de la asistencia oportuna, puntual y eficiente de cada colaborador, la ausencia de alguno de ellos o el brindar un servicio de manera poco cortés o ineficiente es algo que hoy, bajo los esquemas de calidad no es posible permitir.

Con excepción de la que esto escribe, la universidad no cuenta con personal bibliotecario profesional, por ello, se trabaja cotidianamente para lograr que los colaboradores adquieran las competencias necesarias para ejercer la función de bibliotecario y se mantenga una conducta ética profesional. Se tuvo la suerte de contar con varias personas que apoyaron sin pausa el proyecto Bibliotecario, destaca, Juana Simón, Fabiola Martínez, René Ruiz y Beatriz Carrillo, todos ellos, teniendo como base diversos cursos sobre el área, aunados a su experiencia laboral, pero sobre todo, una enorme disposición, han sido un gran apoyo; sin embargo, es necesario

que la universidad considere integrar en las filas de personal bibliotecario, los servicios de bibliotecólogos profesionales para que se efectúen con mayor calidad las tareas técnicas. pues es preciso contar con alguien del área para coadyuvar de mejor manera al desarrollo de la profesión y por ende, al de la universidad y sus servicios bibliotecarios.

Con el fin de prestar los servicios de la mejor manera y contando con los recursos económicos provenientes de FOMES y PIFI fue posible que cincuenta personas cursaran un diplomado en Servicios Bibliotecarios impartido por la Universidad de Guadalajara. Se incluyó en dichos diplomados al personal bibliotecario de todo el sistema que deseaba cursarlo, con ello se mejoraron sustancialmente los servicios y fue posible incrementarlos hasta llegar a un nivel de especialización con énfasis en las bibliotecas Magna y Electrónica-Hemeroteca. Se insiste cotidianamente con los bibliotecarios en funciones para que cursen una licenciatura, pues el nivel de estudios que se tiene actualmente entre los miembros del personal, puede decirse que es básico pues sólo el quince por ciento tiene una carrera profesional y el resto sólo cuenta con estudios de secundaria, bachillerato trunco o carrera trunca. Por otro lado, los salarios asignados a los bibliotecarios son una limitante importante pues pocos pueden interesarse en realizar un esfuerzo académico adicional, si al final la diferencia salarial no es compensada. El número de recursos humanos se ha incrementado substancialmente en virtud del horario y servicios que se ofrecen, por lo que a la fecha, se cuenta con casi setenta personas que laboran en las dos unidades de información más importantes de la universidad, las Bibliotecas Magna y la Biblioteca Electrónica-Hemeroteca. En el resto de las bibliotecas, el número de colaboradores suma alrededor de cuarenta y cinco, lo que hace un total de ciento quince personas, que trabajan para la Universidad con funciones de bibliotecarios en las diferentes bibliotecas universitarias que son, hoy por hoy, espacios académicos, diferentes e insuperables por el privilegio que significa convivir cotidianamente con la información.

La certificación

En mayo de 2005 la máxima casa de estudios alcanzó la certificación en algunos procesos, y en enero del año 2006, se incorpora a esta certificación la Dirección de Desarrollo Bibliotecario donde se integraron cinco procedimientos: Recuperación de Documentos, Préstamo a Domicilio, Préstamo de Servicios Hemerográficos, Préstamo de Servicios de Cómputo, y Procedimiento para Abastecer de Materiales Informativos Técnicamente Procesados al Sistema Bibliotecario. Lo anterior ha permitido que la dependencia aplique la mejora continua y ello ha provocado que todos los miembros del personal sientan el reto de mejorar el trabajo que realizan, a favor de los múltiples usuarios que atienden diariamente.

El presupuesto para las bibliotecas

La política educativa del país es vertical, valora proyectos, acciones y resultados es decir, está enfocada en la evaluación lo cual ejerce una presión constante a la UAN, que busca afanosamente financiamiento de diversos proyectos, en donde sin duda figuran las bibliotecas; sin embargo, los servicios bibliotecarios no deben tener su dependencia exclusiva en dichos proyectos, sino disponer como lo ordena la normatividad bibliotecaria, de un presupuesto ordinario específico porque sus bibliotecas, deben ser un reflejo de la prosperidad de los programas académicos de la universidad en razón de ser éstas espacios de aprendizaje permanente. Es indiscutible que los recursos destinados a los servicios de información son bastante elevados y por ello el reto cotidiano consiste en gestionar constantemente para disponer de ellos y no permitir que las bibliotecas dejen de ser vigentes, ya que por ejemplo la infraestructura de cómputo se vuelve obsoleta en un promedio de dos años, al igual que los acervos, ya que si no se cuenta con la edición actualizada, simplemente no se está al día. Por otro lado la contratación de bases de datos es por suscripción anual, así, cuando apenas se está creando una costumbre y promoviendo una cultura para el uso de las bases de datos, llega el vencimiento y si se carece de los recursos necesarios para su renovación, pues se

provoca en el usuario incertidumbre y desmotivación para iniciar o concluir los trabajos de investigación, por lo que es necesario en este aspecto, insistir en que las bibliotecas deben disponer de un presupuesto ordinario, ya que es difícil avanzar en la academia, si no se dispone de los recursos de información necesarios y la garantía de su continuidad en su consulta y disposición.

La promoción del Arte y la Cultura

La UAN, es la institución educativa más importante del Estado de Nayarit, tiene, entre sus muchos objetivos, la promoción del arte y la cultura, y en ese aspecto, los espacios de las Bibliotecas Magna y Electrónica-Hemeroteca han sido escenarios ideales para la exposición de artistas de gran renombre, representativos de la plástica nayarita, así como de artistas que se inician en este rubro, los cuales han llenado las áreas de dichas unidades de información, para deleite de sus usuarios, ya es usual que al ingreso de ambas bibliotecas, lo primero que luce es la serie de obras del artista en turno, pues mensualmente se inaugura una nueva exposición, así, el usuario convive todos los días con el arte, la cultura y el conocimiento, en un ambiente que es idóneo para ello.

La digitalización de periódicos regionales

En el año 2002 se recibió por parte del Periódico el Meridiano, la donación de sus diarios los cuales se recibieron apolillados y con hongos. Fue necesario someterlos a varios tratamientos hasta que estuvieron aptos para digitalizarlos; así, se cuenta hoy, con la digitalización de dicho Diario desde los años 1948 a 1980, el trabajo continúa y el proyecto es, que dichos periódicos puedan ser consultados vía intranet.

Los servicios bibliotecarios

Se ha mencionado que los servicios bibliotecarios que se ofrecían en las bibliotecas consistían en el préstamo en sala y fotocopiado, en la actualidad, es posible disponer de lo siguientes servicios en beneficio de la comunidad universitaria:

-
- Catálogo Automatizado
 - Consulta/Referencia
 - Digitalización de Imágenes y Textos
 - Formación de Usuarios
 - Fotocopiado
 - Impresión
 - Sala Tiflotécnica (espacio para débiles visuales y ciegos)
 - Préstamo de equipo de Computo en Sala para Débiles Visuales
 - Impresión en Braille
 - Préstamo de Equipo de Cómputo en sala.
 - Préstamo Interno o en Sala
 - Servicios Electrónicos de Información (consulta a bases de datos contratadas por la UAN)
 - Préstamo a Domicilio (exclusivamente en la Biblioteca magna)
 - Préstamo de Servicios Hemerográficos (exclusivamente en la Biblioteca Electrónica-Hemeroteca)

Conclusiones

A sus cuarenta años, la UAN dispone de más de cincuenta mil títulos, y poco más de cien mil ejemplares son los acervos que a través del Sistema Bibliotecario están al alcance de los universitarios y la sociedad nayarita, lo que la convierte en la institución más importante del estado en materia de bibliotecas. Sus materiales pueden ser consultados a través de su catálogo automatizado, el cual ha sido creado siguiendo los lineamientos de la normatividad internacional.

A cuarenta años de Universidad, los servicios bibliotecarios que ofrece la UAN, son similares a los que se brindan en otras instituciones a nivel mundial, el usuario que los utiliza, estará familiarizado para utilizar las bibliotecas de cualquier institución educativa, la cultura del uso de la biblioteca es algo que busca arraigarse con mayor fuerza. Falta comprometer a un

mayor número de docentes para que hagan de los espacios bibliotecarios su primera aula.

A cuarenta años, la utilización efectiva de las tecnologías de la información son una realidad en las bibliotecas, mantener la información actualizada y relevante para la gestión académica es todo un reto. Detectar puntos débiles y oportunidades de mejora, forman parte del aprendizaje cotidiano.

La investigación y creación de nuevo conocimiento que se genera en las universidades se realiza a partir de la fortaleza de sus bibliotecas, generar certidumbre en sus usuarios para mantener la vigencia y permanencia de sus colecciones obliga a que se destine a las bibliotecas un presupuesto digno y suficiente, por lo que el respaldo de la academia para este fin es fundamental.

Bibliografía

- Becerra Juárez, Efraín (1992), *Historia de las bibliotecas en Nayarit*. México: CNCA. DGB, 172 pp.
- Benson, Nettie Lee (1971), *La historia de las bibliotecas en América Latina. Una evaluación crítica*. Apuntes bibliotecológicos. (Biblioteca Lincoln, Buenos Aires). No.3, 113 pp.
- Fernández de Zamora, Rosa María. (1994), *60th IFLA General Conference—Conference Proceedings* — agosto 21-27.
- Fernández de Zamora, Rosa María. (1976), *Apuntes para la historia de las bibliotecas universitarias en México*. México: ABIESI, 37 pp.
- Ladrón de Guevara, Helen y Lina Rendón García (1988), *Historia de las bibliotecas en Jalisco*. México: SEP. DGB, 266 pp.
- _____. *Historia de las bibliotecas: ¿Para qué?* (1986), Memoria. XVI Jornadas Mexicanas de Biblioteconomía, México: AMBAC 1986.
- Plan de Desarrollo Institucional 1999-2004: reto y compromiso.- Universidad Autónoma de Nayarit, 1999. 161 pp.

De la teoría a la práctica en materia de vinculación universitaria¿Cómo, con quiénes y para qué se vincula la Universidad Autónoma de Nayarit?

Patricia Ramirez

Resumen

Al acuerdo inicial «moderno» sobre las tres funciones sustantivas y una adjetiva de la universidad, deviene un desacuerdo generalizado sobre las prácticas o quehaceres que en consecuencia con ellas, se debe tener, específicamente en las universidades públicas, cuyo origen y filosofía se acerca más a lo que se espera de tales instituciones en esos ámbitos (docencia, investigación, extensión).

Sin embargo, el acuerdo inicial es aparente. Al menos para lo que en los últimos cuarenta años se ha venido conceptualizando ya como «extensión de la cultura y los servicios», ya como «vinculación», correspondientes a la tercera función sustantiva, los desacuerdos o polisemia, son evidentes.

Diversos estudiosos y analistas del tema hacen notar este panorama, pero casi siempre, en lo teórico-conceptual. Muy pocos estudios ingresan en el terreno de las prácticas con que se corresponden esos acuerdos o desacuerdos.

El presente trabajo pretende abonar a esto último, en el caso particular de la Universidad Autónoma de Nayarit. No obstante, se inicia también con un panorama de las discusiones teóricas sobre el deber ser de la universidad, para luego esbozar el camino a seguir en el análisis de los quehaceres específicos de vinculación de nuestra institución con el entorno.

Introducción

Las principales instituciones que rigen la vida política, social, cultural, económica e incluso religiosa de nuestro país, atraviesan una crisis de credibilidad social. En el «deber ser» de dichas instituciones hay dos presupuestos básicos: fungir como mediadoras en la representación de intereses y formas de organización colectiva de diverso orden (de un continente, país, estado, comunidad, grupo o familia, por ejemplo), o como ejecutoras de prácticas encaminadas a solucionar problemas del entorno en que ellas mismas se desenvuelven. La crisis actual se deriva de un imperativo a la mediación o la práctica esperadas: atender las leyes del mercado. El orden global en detrimento de las localidades.

La escuela es una de las principales instituciones¹ en el orden sociocultural y se le atribuyen diversas funciones. La visión más influyente

1 El término «institución» será entendido aquí como una «estructura cultural» que involucra «sistemas de relaciones interactivas» donde se comparte el significado de símbolos y objetos materiales que son esenciales para el funcionamiento de una sociedad. Para una discusión más amplia sobre el tema, ver Smith, Harold E. (1961) «El concepto de institución: usos y tendencias». Leído en la reunión anual de la American Sociological Association. España, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, disponible en http://www.cepc.es/rap/Publicaciones/Revistas/2/REP_125_095.pdf

proviene de las teorías sociológicas estructural funcionalistas, las cuales le adjudican la tarea principal de generar movilidad, es decir, ascenso, en la escala social, vía el acceso al conocimiento mediado/regulado por intereses de estructuras superiores como el Estado capitalista.

Sin embargo, dicho discurso tiene diferentes implicaciones conforme las condiciones y expectativas particulares de una sociedad. Así, mientras para algunos países el dominio de la lectura y la escritura representan el máximo escalón de movilidad social posible, al pasar del analfabetismo al alfabetismo; en el extremo opuesto, la enseñanza superior, merced a los imperativos de la sociedad del conocimiento «reviste capital importancia para el desarrollo económico y social» (Banco Mundial, 1996). La lógica es fortalecer por esta vía las economías globalizadas, y garantizar la posibilidad de tránsito a éstas, de las economías emergentes.

Pareciera que sigue vigente entonces la visión estructural funcionalista de la escuela, pero aderezada con proyectos de política pública de emergencia mundial para el desarrollo, y focalizada en las instituciones de educación superior (en adelante IES) como los instrumentos más viables para ello, particularmente en países del tercer mundo donde los devastadores efectos del neoliberalismo en crecientes y cada vez más profundas brechas de desigualdad social, han encendido los focos de alerta para los organismos internacionales y los gobiernos involucrados.

En los hechos, hay una transferencia (en realidad «abandono», corrigen algunos analistas) importante de las que hace apenas unas décadas se consideraban funciones ineludibles del modelo de estado «benefactor», no sólo hacia las IES sino a otras instituciones sociales como las organizaciones no gubernamentales (especialmente en el plano político-electoral, de defensa de los derechos humanos y la protección del medio ambiente), la iglesia (como mecanismo de contención social) y el sector privado (como

abanderados de políticas asistenciales tan variadas como las posibilidades de injerencia les brinde el propio Estado, acciones por lo demás inherentes a la lógica del dominio del mercado no sólo en lo económico sino en lo social). Para algunos analistas políticos y económicos, el papel del Estado mexicano por ejemplo, se ha reducido a dos funciones: policía y fiscalizador.

Pero dicha transferencia de responsabilidades a las IES no es nueva. De acuerdo con Gibbons (1994:100), la tendencia empezó en la década de los 40 en el siglo pasado:

«hubo una serie de fuerzas más o menos independientes [que contribuyeron a ello]: la democratización de la política y de la sociedad que siguió a la Segunda Guerra Mundial; el crecimiento del sector público, que exigió más trabajadores de cuello blanco y graduados universitarios; una creciente economía industrial que empleó a trabajadores más altamente capacitados y educados; la difundida convicción de que el fomento del desarrollo económico dependía de la mano de obra educada, y especialmente, de los científicos e ingenieros; y, finalmente, el atractivo mismo de la educación como un importante elemento del nuevo estado de bienestar, que mantiene y legitima a las sociedades democráticas».

Ahora bien, dentro de las ahora denominadas IES, las universidades y en particular las de régimen público para el entorno latinoamericano, se convierten en las depositarias de tales expectativas de progreso porque históricamente se han configurado no sólo como instrumentos de movilidad social de acuerdo a los requerimientos de cada época, sino de incidencia política.

En la América Latina de la colonia *«el principal detonante fue la acción evangelizadora»*; en las épocas independentistas y de conformación de los estados nacionales *«se estructura, como hecho inédito, políticas públi-*

cas de educación superior de creación de universidades republicanas. Ya en el siglo XX, las luchas autonomistas y su asociación a un nuevo modelo de desarrollo en el marco de la conformación de los Estados modernos fueron la génesis del modelo universitario latinoamericano» (Rama, 2006:34).

Sin embargo, esto que hoy la OCDE (2008) llama «*mixture of many demands*» (mezcla de muchas demandas) y para la cual dicta una variedad de propuestas, ha devenido también en una «*mixture*» de escenarios de fracaso o incumplimiento de una o todas las expectativas puestas en la universidad pública, cuyos análisis van desde la configuración histórica del papel de la universidad en el pensamiento y el desarrollo de las sociedades² hasta la perspectiva de un derrumbe de la misión ética de éstas,³ pasando por el fracaso, en las sociedades latinoamericanas, de los intentos de ponerlas al servicio exclusivo del sector privado.⁴

En este último sentido Giroux (2001:45) alerta:

«La decadencia de la política como fuerza progresista de cambio dentro de la esfera cultural se hace especialmente evidente en los intentos recientes de corporativizar la educación superior. Ésta, que representa una de las pocas entidades en que se puede vincular el aprendizaje con el cambio social, se está redefiniendo cada vez más en términos mercantiles a medida que la cultura corporativa empresarial absorbe a la cultura democrática y que el aprendizaje crítico es reemplazado por una lógica instrumenta-

2 Ver *El mito de la universidad*, coordinado por Claudio Bonvecchio y publicado por Siglo XXI Editores en México, 1991 (1ª edición en italiano, 1980).

3 Ver *Perfiles ético-políticos de la educación*, de Carlos Cullen. Buenos Aires, Paidós, 2004.

4 Ver *Universidad y empresa. Cómo hacer crecer habas en Liliput*, de Dante Avaro y Gabriela Iglesias, quienes sin tapujos proponen: «[el sector privado debe] orientar los procesos de apertura de la universidad, debiendo ésta evaluar por su parte las condiciones que tiene que enfrentar para un intercambio exitoso, como también las formas de articular la relación con la empresa que posee su propia racionalidad» (p.13). Argentina, Libros del Zorzal, 2002.

lista que celebra los imperativos del balance final, el redimensionamiento y la externalización».

No importa la disciplina o la visión desde la cual se le analice, parece existir un consenso acerca de que la universidad pública atraviesa una crisis que puede caracterizarse como un «*empobrecimiento de su poder simbolizante, que servía para identificar sus actores y para llevar los problemas al campo del intercambio y la discusión; [o una] sobre determinación de significantes, para ocultar cada vez más el sentido de la propia identidad e impedir la comprensión; borradura de la frontera o bordes, que la institución sabría o podría poner entre lo privado y lo público, lo social y lo individual*» (Cullen, 2004:17).

En este contexto, avivado además por las políticas económicas transnacionales del libre mercado, la explosión de la tecnología y la informática como herramientas fundamentales de éste y su carga axiológica vinculada a la individualidad y la competencia, en deterioro de la comunidad y la cooperación como formas socialmente útiles para la pervivencia como tales, las universidades públicas están ahora siendo urgidas – sin dejar de cumplir con tal «*mixture*» de demandas – a recuperar para sí y desde sí, esa credibilidad social. A legitimarse, que es decir, a *vincularse socialmente* y quizá, con más precisión, *comunitariamente*. ¿Con quiénes, cómo, con qué y para qué? Justo son éstos los ejes de discusión que se pondrán en juego enseguida.

La función social originaria de la universidad pública

Todo lo anterior implica el análisis de varios *deber ser* de la universidad, es decir, en el plano de las intenciones, las prescripciones e incluso lo normativo. Así por ejemplo, en el análisis de la historicidad de las universidades podemos encontrar toda una gama temática de *apuestas* o *intencionalidades* hechas explícitas en los para qué de la creación de éstas; igual ocurre en el caso de las políticas públicas, que se *dictan* desde fuera (y desde arriba)

para que las universidades las cumplan, las operen e incluso las normen, y en el caso del discurso educativo/pedagógico, éste tiene, por antonomasia, una carga *aspiracional* histórica tal, que podría hablarse incluso de una *función social* propia del discurso educativo/pedagógico.

Así, a las universidades públicas, incluidas hoy en la denominación genérica de IES, se les atribuyen tres *funciones sustantivas* (o tres *deber ser*): docencia, investigación y extensión de la cultura y los servicios.⁵ En el caso de las dos primeras, parece haber un consenso sobre su quehacer y significados, merced a las demandas específicas de indicadores de «calidad» a cumplir y los sujetos claramente identificados con sus prácticas (docentes, investigadores y transversalmente, estudiantes). No ocurre así para la extensión. Esto último ha generado un debate vigente – si bien no urgente– no sólo de tipo conceptual (¿qué se entiende por extensión?), sino operativo (¿cuáles son las prácticas pertinentes de extensión y además inherentes a la universidad, a quiénes están dirigidas, cómo y quiénes las realizan o deben realizarlas?).

Existe además una cuarta función denominada *adjetiva*: la administración o gestión administrativa. No importa tanto su definición como su calificativo: lo adjetivo, que se entiende como «accidental, secundario, no esencial» (*Diccionario de la Lengua Española*, 2001).

Ahora bien, por sobre las tres *funciones sustantivas* e incluso la *adjetiva*, todas de uso corriente en el lenguaje universitario y en el discurso de las políticas públicas para el nivel superior, se encuentra la llamada *función social* de la universidad, atribuida o vinculada casi de manera exclusiva con la pública, dado que este carácter se lo da el financiamiento de parte del

5 Debe anotarse que las atribuciones de docencia y vinculación que se dan a la educación superior en el artículo 3° constitucional, fracción VII, están referidas como «educar» y «difusión de la cultura», respectivamente. (*Diario Oficial de la Federación*. Última reforma 14/08/2001).

Estado y ello implica contribuciones ciudadanas de las cuales hay que rendir y entregar cuentas, o dicho en el lenguaje axiológico que involucra el «bien común»: hay que retribuir.

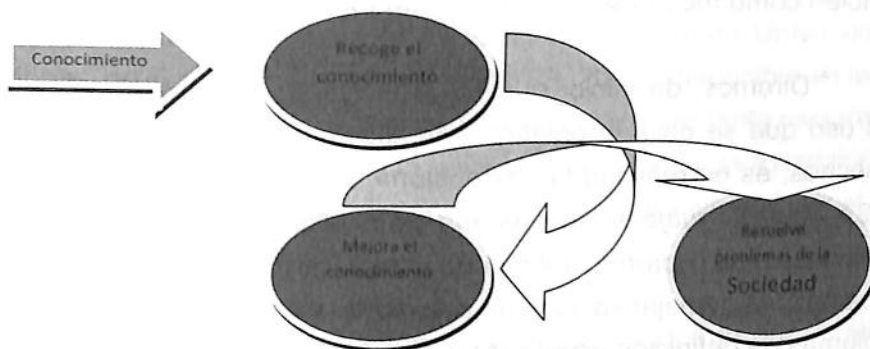
Si bien la *función social* no forma parte del «lenguaje oficial» de los deberes y haceres de la universidad pública, enlistados en las ya enunciadas funciones sustantivas y en la adjetivas, está implícita al relacionarse con el *todo* universitario, es decir, con el *deber ser* de la universidad, o dicho en mejores términos, con su *razón de ser*. Parecería que con ello entramos en el terreno de la discusión filosófica sobre la universidad, lo cual es parcialmente cierto, por lo que exige en sí misma la discusión del *ser* no en sentido ontológico sino institucional o institucionalizado; pero interesa a los propósitos de este trabajo hablar de esta *razón de ser* a la luz del concepto acuñado por Guillermo Villaseñor (2003:83) de «Función Social Originaria» (FSO) y que si bien el autor desglosa en «dos ejes», desde nuestro punto de vista, engloba en realidad las tres funciones sustantivas. Dichos ejes son:

- **El conocimiento**, es decir, la función social originaria de las universidades de «recoger el conocimiento acumulado siglos atrás» e «incrementarlo con el mayor rigor científico»; y
- **El servicio a la sociedad**, que implica vincular el conocimiento «con las realidades sociales», para «abordar de manera más adecuada y satisfactoria los problemas o deficiencias que afectaban a los diversos grupos sociales (...) de la población».

Decimos que la FSO abarca las tres funciones sustantivas, porque, como se esquematiza en la Figura 1, la labor de «recoger el conocimiento acumulado» implica una labor docente en el sentido tradicional del que «enseña»; la de «incrementarlo (el conocimiento) con el mayor rigor científico» refiere la tarea de investigación; y el servicio a la sociedad como ya se explica por sí misma, se relaciona con la vinculación y requiere como insumo, el resultado de las dos primeras.

Figura 1.

**Papel de la universidad en la vinculación
docencia-investigación-sociedad**



Fuente: Construcción propia. Junio de 2008.

Si dejamos estas relaciones establecidas o «resueltas así», podremos acordar que la FSO es en realidad la más compleja y demanda por tanto, resolver no sólo cuestiones teóricas sobre lo que se planteaba al inicio con relación a la extensión, sino con el resto de funciones sustantivas, pero sobre todo, decantar el debate hacia quién lo hace, cómo lo hace, para qué lo hace, con base en qué lo hace y sobre todo, para quién.

Parecería lógico que si la universidad responde con claridad estas preguntas, si bien operativas, con base en una filosofía también clara, se estaría resolviendo una parte de la crisis de credibilidad que viven las principales instituciones mediadoras en lo social, expuesta al principio.

¿Extensión o vinculación?

Nos centraremos ahora en la discusión conceptual que mencionábamos sobre la tercera función sustantiva: extensión de la cultura y los servicios. Pallán (1993), asegura que en los llamados «tiempos modernos» de la universidad mexicana que él mismo ubica a partir de los años 70 del siglo XX, surge una nueva forma de extensión a partir de la necesidad de

promover una verdadera política de fomento a la investigación en las universidades, no sólo como actividad sino como generadora de «materia prima de intercambio». Es decir, la investigación como función básica en sí misma, pero también como mecanismo o práctica de extensión.

Diremos, de inicio, que en el lenguaje universitario, es mayoritario el uso que se da a la palabra «vinculación» para referirse a lo que, en los hechos, es en realidad la «extensión». Aunque bien advierte Foucault (1966:49): *«si el lenguaje no se asemeja de inmediato a las cosas que nombra, no está por ello separado del mundo»*, de lo que aquí hablamos no es un simple cambio de semejanza, sino un cambio de concepción del mundo. Así, los problemas de definición no se resolvieron sino que se agudizaron. Según una caracterización de Campos y Sánchez G. (2005)⁶, estudiosos del tema en la Universidad Autónoma de Baja California, hay dos perspectivas de las cuales se entiende o se estudia hoy a la vinculación universitaria:

- 1) Desde una visión socio histórica, y
- 2) Desde una problemática de definición conceptual.

La posición en común entre ambas perspectivas, dicen Campos y Sánchez, es *«la idea de que la vinculación alude siempre a las relaciones que existen –o deben existir– entre la universidad y la sociedad de la cuál forma parte. Adicionalmente, existe otro aspecto compartido: considerar a la vinculación como axiológicamente positiva, como una función deseable o un elemento de «virtud» en las instituciones de educación superior»*.

No nos detendremos aquí en la visión socio histórica de la vinculación, pues importa más a los propósitos de este apartado hacer algunas

⁶ Explican los autores sobre el sugerente título de su trabajo: «La vinculación universitaria: ese oscuro objeto del deseo» en clara alusión a un filme del cineasta español Luis Buñuel, que la intención fue «proponer que en la vinculación universitaria existe una metáfora similar a la que este cineasta plantea en su filme y que, desde nuestro punto de vista, es la imposibilidad de alcanzar lo deseado cuando el entorno está marcado por el consumismo».

referencias al problema conceptual que señalan Campos y Sánchez, el cuál, aseguran, empieza por confundir *«la vinculación (...) con otras actividades, básicamente las de extensión y las de prestación de servicios»*.

Un documento de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2008), disponible en la página oficial de la misma en la red y destinada a informar y por tanto esclarecer, los propósitos que se persiguen con la «vinculación» y «con la extensión de los servicios», tratados por separado, nos da la pauta para ejemplificar el problema de definición conceptual.

Primero, la vinculación no aparece en «forma pura», sino con implicaciones directas para evitar confusiones: «vinculación con el sector productivo» y se define así:

*«Es la estrategia institucional que involucra a investigadores, docentes y alumnos de todas las disciplinas, con el propósito de ofrecer soluciones a problemas específicos de los diversos sectores y programas, fortaleciendo la actualización, capacitación y profesionalización y coadyuvando al desarrollo económico y social del entorno, así como al enriquecimiento de la formación académica de los estudiantes a través de las prácticas profesionales, programas de emprendedores, estancias en empresas y residencias profesionales. Para esta estrategia las IES han definido **programas específicos** como son: Institutos interfase, empresas universitarias, incubadoras de empresas, parques científicos y tecnológicos y centros de investigación y asistencia técnica».*

El sector productivo es, por tanto, la empresa privada, por más que en las definiciones económicas clásicas los sectores productivos incluyan a los sectores primario, secundario y terciario. Pero el resto de los sectores, no sólo productivos, sino sociales en general, tienen cabida en los propósitos del apartado «Extensión de los servicios» que son aquellos:

«Dirigidos al entorno social [y] son de carácter académico-profesional, con los que las IES fomentan y contribuyen al desarrollo cultural, humanístico, científico y tecnológico de sectores y comunidades específicas de la sociedad; a través de ellos se ponen en práctica los conocimientos teóricos y las competencias que adquirieron los alumnos en sus respectivas disciplinas, al mismo tiempo que se coadyuva al estudio y atención de las necesidades y expectativas sociales. El ejercicio de la extensión de los servicios implica que las instancias académicas interactúen permanentemente con el entorno social».

Dicho discurso oficial de la ANUIES toma cierta distancia del que ya se había ofrecido en 1995, al aprobarse el «Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios (PNECyS) » donde se señalaba como uno de los propósitos centrales del mismo, dar claridad conceptual al tema:

«Se puede señalar que históricamente la función que ha sido definida como “extensión universitaria”, “extensión cultural”, “difusión cultural”, “difusión cultural y extensión de los servicios», ha arribado, finalmente, al concepto único de «extensión de la cultura y los servicios”, aun cuando se utilicen todos los anteriores de manera indistinta y análoga. Sin embargo, la operación institucional, se organiza a partir de dos vertientes de acción:

- Aquella en que predomina la difusión cultural y por tanto el énfasis es mayor en la difusión (...), y*
- Aquella en que el mayor peso está orientado hacia la extensión universitaria, con énfasis en las acciones relacionadas con la educación continua, los servicios a la comunidad, los servicios a los estudiantes y la prestación de servicios profesionales que algunas instituciones reconocen como vinculación»⁷. (ANUIES, 1995:23).*

⁷ Subrayado propio.

Es decir, en 1995, la extensión de la cultura y los servicios incluía a las actividades de vinculación; hoy, ésta última adquiere un carácter y sentido propios al proponerse prácticamente como el instrumento de enlace con el sector productivo que, como podemos inferir por la lista de instituciones referidas para ello en la propia página electrónica de la ANUIES,⁸ se refiere exclusivamente al sector privado.

Regresa el «fantasma» de la «mercantilización» de los servicios universitarios merced a las tendencias del libre mercado ya descritas, que las ha obligado también a «ofertarse» como un servicio más, que compiten por atraer a clientes que demandan una mercancía novedosa y potencialmente rentable en la sociedad del conocimiento: el conocimiento mismo, mediado por estructuras de poder que imponen lo que *debe* conocerse, transfigurado sobre todo en innovación tecnológica.

Según expone Sarukhán (1995:147) *«todas las universidades tienen la obligación de proveer respuestas a las necesidades de la sociedad, pero estas respuestas son diversas, según el contexto cultural y social donde se formulan. Así, esta función universal de contribuir con soluciones adquiere un carácter local y una diversidad notable por el contexto social en el que se produce el conocimiento»*.

El problema viene entonces cuando se trata de definir, para cada universidad en particular, ubicadas en regiones muy específicas con distintos grados de desarrollo social, político, económico y cultural: ¿cuáles son o debieran ser esos objetivos sociales? En suma: ¿tienen o debieran tener una función social específica, o deben guiarse por los dictados generales de las políticas públicas internacionales que dominan el lenguaje de lo que «debe» hacerse en tal sentido?

⁸ Ver convenios y programas de vinculación en http://www.anui.es.mx/f_extension/?clave=bienvenida.php.

En sentido, no para esclarecer sino para complejizar aún más el problema, resulta interesante rescatar del PNECyS, la incorporación del valor «socio-contextual de la extensión de la cultura y los servicios:

«Un valor socio-contextual: la fórmula sugiere la docencia universitaria, organizada de manera distinta que la enseñanza escolarizada o formal, y la investigación, por cuanto hace a la prolongación de la aplicación y la divulgación de sus contenidos, con una finalidad de servicio que fortalezca una mayor articulación de la universidad con la sociedad y con su tiempo» (Fernández Valera, 1981, en ANUIES, 1995:27).

De lo anterior podemos concluir entonces que para ver más allá de problemas conceptuales, la extensión de la cultura y los servicios, y por ende la vinculación, requieren, primero, reconstruirse en sus sentidos más que en sus definiciones. Paulo Freire (1973:21) llamó la atención sobre aclarar, justamente para la extensión –que en su crítica llama «extensionismo»–el «campo asociativo de significado», pues en él se encontraría que:

«...el término extensión se encuentra en relación significativa con transmisión, entrega, donación, mesianismo, mecanicismo, invasión cultural, manipulación, etcétera. Y todos estos términos envuelven acciones, que transformando al hombre en una casi «cosa» lo niegan como un ser de transformación del mundo (...) Es por esto que la primera reflexión crítica de este estudio viene incidiendo sobre el concepto mismo de extensión, sobre su “campo asociativo” de significado».

Cuando tengamos claridad sobre ello, iríamos entonces a la necesidad de que como función sustantiva, la vinculación deba articularse con las otras dos funciones sustantivas de la universidad: la docencia y la investigación. Así, la universidad tiene tres medios de acción para contribuir al desarrollo de las sociedades y diríamos más puntualmente, de las comunidades en que se inscribe.

Ahora bien, si la función social de la universidad pública en general, se ha configurado históricamente en los planos discursivo y operativo, conforme a los requerimientos del entorno, y si a ello abonan las políticas públicas para el desarrollo sin importar el modelo económico dominante, es preciso indagar por qué la universidad pública, desde las distintas perspectivas en que se le evalúa-juzga-estudia no ha contribuido al desarrollo social en la medida esperada.

Función social originaria y vinculaciones de la Universidad Autónoma de Nayarit

Para la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), de origen y carácter público, la función social tiene profundas raíces. Se fundó en el mes de agosto de 1969 con una intensa vocación social desde su origen, pues a su establecimiento contribuyeron los ejidatarios de Los Fresnos quienes donaron los terrenos para construir las primeras escuelas, y la población participó entusiastamente aportando dinero de su bolsillo en lo que se conoció como «camino de plata hacia la cultura»⁹ (Morales, 1999:90).

Se funda en un contexto nacional de expansión de la oferta educativa de nivel superior y creación de universidades públicas estatales a raíz del parteaguas social, político y cultural que representó el movimiento estudiantil del 68 en México. En esos años, el Instituto del Estado de Nayarit sólo ofrecía los dos primeros años de la carrera de Derecho para concluirse en la Universidad de Guadalajara, y la carrera de Contador Privado. En la Se-

9 Recuerda Julián Gascón Mercado, entonces gobernador del estado, en el libro *La conciencia histórica de la Universidad Autónoma de Nayarit*, de Elvia Morales Acosta et al. (1999): «(...) un metro eran veinticinco pesos más o menos, si lo apretábamos cabía uno más, unas personas ponían un metro de plata, a veces dos, algunos solamente tres o cuatro pesos de plata (...) Al terminar, después de diez o doce días, habíamos recogido \$800,000.00 y dije no puede detenerse el inicio de la Universidad ni un sólo (sic) día».

cretaría de Salubridad se formaban enfermeras y en la Normal Estatal a los maestros (Castellón, 2007: 87).

Con la creación de la UAN, las expectativas crecieron de manera importante, principalmente entre aquellos que de no existir la universidad pública, jamás hubieran podido estudiar una carrera profesional y aspirar con ello a mejores estadios de vida. La función social originaria entonces de la UAN, fue «arraigar» en el estado a los jóvenes tras una tradición de casi medio siglo de emigración académica a Jalisco y otros estados del país, ofreciéndoles además carreras profesionales pertinentes a las vocaciones productivas del entorno que además, en aquel momento, eran rentables y de gran auge económico no sólo para Nayarit sino para México. Estaba implícita por supuesto, la movilidad social ascendente.

La universidad nace «con el sello de pública y popular, en el sentido que le abriera las puertas a amplias capas de la población» (Morales *et al.*, 1999), «permitiendo el acceso a hijos de pescadores, campesinos, obreros y mujeres (...) cuando la universidad de los setenta a nivel nacional sólo daba espacio a la burguesía».

En este contexto, la creación de tres escuelas superiores ubicadas en zonas estratégicas productivas del estado, pensadas justamente para impulsar éstas y convertirlas prácticamente en unidades de producción y desarrollo, parecía la fórmula perfecta para vincular a la UAN con el impulso al desarrollo del estado. La primera fue la Escuela Superior de Agricultura, en 1969¹⁰ en el municipio de Xalisco, ubicado apenas a pocos kilómetros de Tepic y hoy prácticamente conurbado a la capital. La zona de Xalisco era de las más importantes productoras de caña de azúcar y café, y por su cercanía

¹⁰ Universidad Autónoma de Nayarit. *Informe final de autoevaluación*. Programa Académico de Ingeniero Agrónomo. Plan 2003. Septiembre de 2007. Documento de trabajo para CIEES.

con los ingenios azucareros representaba el inicio de la ruta estratégica del ciclo producción-comercialización.

La segunda fue la Escuela Superior de Oceanografía, en el año de 1970,¹¹ ubicada en el ejido de Matanchén, en el municipio costero de San Blas, uno de los productores camaronícolas y otros recursos acuícolas y marinos más importantes del estado y altamente competitivo en la región. Se ubica a 45 kilómetros de Tepic. En esa zona se ubica el 60% de la zona de manglares de todo el país, los cuales constituyen las «incubadoras» naturales para la reproducción de diversas especies marinas.¹²

La tercera fue la Escuela Superior de Veterinaria, creada en 1972¹³ en el municipio ganadero de Compostela; sin embargo, a diferencia de las otras dos escuelas, la de Veterinaria no fue pensada para atender una «vocación productiva» del lugar, si bien los médicos veterinarios se han especializado en la atención ganadera. Se atendió ahí entonces una necesidad de servicios profesionales para la producción.

Ningunas otras escuelas o unidades académicas de la Universidad Autónoma de Nayarit, fueron concebidas con tal carga de función social: no sólo contribuir a la formación profesional sino vincular a ésta con las vocaciones productivas de la región. En los primeros años, cumplieron su misión porque el entorno de auge económico que tales actividades productivas redituaban, lo permitía y realimentaba. Hoy comparten el escenario de crisis de las universidades públicas en general, pero aunado además a la

11 Universidad Autónoma de Nayarit. Informe final de autoevaluación. Programa Académico de Ingeniero Agrónomo. Plan 2003. Septiembre de 2007. Documento de trabajo para CIEES. 11 12 Información obtenida del diario *Emprendedor*, consultado el 31 de marzo de 2008, disponible en http://empresarios.mundoejecutivo.com.mx/articulos.php?id_sec=7&id_art=676&id_ejemplar=17.

13 Universidad Autónoma de Nayarit (1999). *30 años de Universidad. Lo que somos. Lo que queremos ser.* p. 374.

recesión de las actividades productivas agrícolas en México, lo cual ha tenido efectos visibles en una disminución de la matrícula en carreras de esa área de conocimiento.

Es conveniente antes de continuar dejar anotado lo siguiente para futuros análisis y referencias en el mismo contexto de discusión que aquí proponemos: hoy, cuando el turismo es declarado la «vocación económica número uno» del estado, aunque «no perdamos de vista que la columna vertebral de la economía está en el campo»,¹⁴ la UAN se apresta a abrir la Unidad Académica del Sur, ofertando carreras que respondan a esta «vocación natural» de la zona sur del estado realizando para el efecto un estudio de pertinencia que en realidad es de mercado (se consulta a los micro, medianos y grandes empresarios) ¿Otra función social originaria?

Pero si regresamos a los tres casos iniciales (Agricultura, Pesca, Veterinaria), y vemos lo que ha pasado 40 años después de su fundación: ¿quiere decir que la universidad fracasó en su intento? ¿No hizo suficiente o no lo hizo bien? ¿Podría ser que la UAN adquirió su propia dinámica y siguió otros imperativos, quizá con éxito? Las respuestas pueden variar, por supuesto, desde la Institución, desde los actores universitarios, desde los probables receptores/beneficiarios, desde el Estado incluso.

Faltaría revisar por supuesto qué ha pasado con el resto de la oferta educativa de la UAN pensada en los mismos términos de atención a una función social originaria. Con los elementos centrales de análisis que proponemos en la Introducción y el primer apartado de este trabajo, queremos abonar a encontrar algunas respuestas a las preguntas planteadas, si bien tales cuestionamientos se inscriben en otros más amplios:

14 Discurso del gobernador del estado para el periodo 2005-2011, Ney Manuel González Sánchez, en la presentación del Fondo Nacional de Garantías de la Secretaría de Agricultura. Nuevo Vallarta, Nayarit. 23 de abril de 2008, disponible en <http://www.nayaritpunto.com/?seccion=79&articulo=5059>.

1. ¿Adquieren o construyen los actores universitarios y los actores sociales del entorno universitario la idea de función social de la Universidad Autónoma de Nayarit?, ¿A partir de cuáles prácticas se identifica esta función social?

2. ¿Existen determinadas condiciones contextuales que favorecen o limitan la posibilidad de función social de la universidad entendida como solución a problemas del entorno? ¿Cuáles y porqué?

3. ¿Cuál es entonces la perspectiva de éxito o fracaso para la función social de la universidad en campus rurales con demandas localizadas, frente a los urbanos con alta dispersión de intereses comunitarios o individuales?

Partimos de la idea de que las condiciones para analizar la función social originaria de la UAN han estado dadas de manera más clara en las escuelas de pesca y agricultura por su intencionalidad histórica de atender vocaciones productivas e incidir en el desarrollo económico en Nayarit, y que por tanto, conociendo su génesis y evolución a partir de las voces de todos los involucrados (es decir, ir más allá de una evaluación de indicadores institucionales), pero también analizando los resultados (a partir de pero no sólo de indicadores), podremos tener elementos para empezar a caracterizar también, y estudiar a profundidad, lo que ocurre alrededor de la ciudad de la cultura «Amado Nervo», el campus urbano, con una mayor dispersión de oferta y demanda que atender.

Nuestra hipótesis es que la Universidad Autónoma de Nayarit se ha alejando en mayor grado de las necesidades y atención a la comunidad o de lo que podríamos denominar como la función social originaria (FSO) en términos de Villaseñor, debido a las condiciones cambiantes de las demandas del Estado hacia ésta; es decir, que se ha ido adecuando a lo que el Estado espera de la formación profesional y del trabajo docente, y por tanto,

olvidándose de la vinculación comunitaria que en su origen, parecía darse de manera «natural», casi a la manera de un *habitus* conceptualizado por Bourdieu. Remítase tan sólo para un ejemplo al llamado programa «Durmiendo y comiendo en el campo» que fue parte central de la formación del ingeniero agrónomo de la UAN en los años 70 y que hoy ha quedado en el olvido.

Intentaremos establecer también que a partir del proceso de reforma universitaria iniciada en el 2003 en la UAN, con claras tendencias a una visión eficientista de la educación superior, este alejamiento de la función social originaria se ha agudizado.

Para el análisis de las prácticas universitarias que privilegian de alguna manera la vinculación con el exterior (bien sean sujetos, comunidades, agrupaciones, instituciones, otras universidades, sectores, ONG, etc.), nuestro estudio se centrará en tres: el servicio social universitario, las prácticas profesionales y la investigación aplicada. Debe hacerse notar en todo momento que aludiremos a prácticas de vinculación y no de extensión de la cultura y los servicios, como ya quedó asentado en la discusión conceptual previa.

Elementos de análisis preliminar

En un acercamiento preliminar a las que denominaremos comunidades universitarias (para referirnos a profesores, estudiantes y trabajadores en su conjunto) de San Blas –ingeniería pesquera– y Xalisco –ingeniero agrícola–, hemos encontrado las siguientes características similares:

- Las prácticas profesionales están fuertemente vinculadas a la posibilidad de obtener un empleo previo al egreso;
- El servicio social se ve como una extensión o compensación de lo que no se logró u obtuvo en las prácticas profesionales;
- En algunos casos, ambas actividades están ligadas a los proyectos de investigación del profesorado;

- Los proyectos de investigación aplicada están fuertemente mediados por dependencias gubernamentales como SAGARPA, SEDER y CONAPESCA; algunos ayuntamientos y paraestatales como la CFE;
- Los grupos sociales con quienes se vinculan, sobre todo a través de la investigación aplicada, están claramente delimitados en ambos casos: cooperativas en ingeniería pesquera, y sociedades de producción rural en ingeniería agrícola;
- La vinculación a través de las prácticas profesionales y el servicio social, ocurre de manera privilegiada con empresas privadas o dependencias gubernamentales;
- Los estudiantes de ambas carreras no provienen en su mayoría del sector en el que se pretenden involucrar; tampoco del municipio en que se ubica la escuela o del estado de Nayarit. El caso más drástico en cuanto al origen de los estudiantes es el de Pesca como se muestra en el Cuadro 1.

Cuadro 1.
Relación de estudiantes por estado de origen,
inscritos a la Escuela Nacional de Ingeniería
Pesquera, 2000-2006

Entidad Federativa	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Total	%
Nayarit	23	16	17	21	14	9	13	113	49
Colima	5	1	3	1	1	4	6	20	9
Michoacán	6	4	3	1	1	0	5	22	9
Jalisco	1	0	1	1	1	1	1	8	3
Tabasco	1	4	0	1	1	0	0	7	3
Sonora	0	2	1	3	3	5	8	25	12

Sinaloa	3	4	3	0	0	3	2	17	7
Querétaro	0	0	0	1	1	0	0	1	0
Chiapas	0	1	1	0	0	1	0	3	1
Edo. México	1	1	0	0	0	0	1	4	2
Distrito Federal	0	2	0	1	1	0	1	4	2
Guanajuato	0	0	0	1	1	0	1	2	1
Veracruz	0	1	0	0	0	0	0	1	0
Quintana Roo	3	2	0	0	0	0	0	5	2
Yucatán	0	1	0	0	0	0	0	1	0
Guerrero	1	0	0	0	0	0	0	1	0
TOTAL	44	39	29	37	24	23	38	234	100

Fuente: Universidad Autónoma de Nayarit/Datos estadísticos básicos/Comportamiento de la inscripción 2000 al 2006. Escuela Nacional de Ingeniería Pesquera.

En el discurso de algunos funcionarios universitarios de las unidades académicas de estudio, algunas prácticas de vinculación tienen una clara acepción y finalidad:

- *« fuimos los primeros en pensar y hacer investigación (...) y desde entonces empezamos a pensar en la investigación, aunque claro, no se hacía como se hace ahora... yo considero que empezamos a entenderle bien a esto de la investigación cuando empezamos a validar al gobierno»;*¹⁵

- Derivado de o en concordancia con lo anterior, los sectores, sujetos o comunidades con que se vinculan por cualquiera de estas tres prácticas, son secundarios a los proyectos o programas de trabajo; casi nunca, son el origen, a partir de sus necesidades o demandas, de la planeación de tales proyectos o programas;

-
- En todos los casos, la *vinculación* se entiende como algo normativo, que *debe* ocurrir no que se puede construir.

A manera de conclusiones

El estudio de la vinculación como función sustantiva de las universidades o como parte de las funciones sustantivas, tiene una complejidad de análisis, pues requiere explicar a la universidad como institución; a la vinculación como «función social» que supera mecanismos de reproducción; y a los profesores y estudiantes involucrados en actividades de vinculación, como sujetos de acción intencional y comprensiva. Al mismo tiempo, esas actividades características de la vinculación se representan como acciones que articulan expectativas de sujetos externos a la universidad e intencionalidades de sujetos internos de la universidad.

Y entre las intencionalidades externas a la universidad, debe destacarse el papel del Estado que dicta políticas públicas, pues:

« (...) Las políticas públicas representan en realidad presiones de un actor externo que es el gobierno federal, el cual por razones históricas ha tenido un alto grado de influencia y control en México sobre las orientaciones del cambio de las universidades públicas, los objetivos y metas que éstas deben alcanzar. Tales políticas en el campo educativo forman parte del entorno social que influye en el cambio institucional que constituyen el marco y la referencia en que ocurre la acción de quienes conforman la comunidad universitaria y entre la institución, quienes deciden las políticas y los demás actores sociales» (Muñoz, 2002:12).

Esto es, si los actores universitarios se configuran en comunidades institucionales de demandas; si el gobierno federal hace sus propias demandas a través del dictado de políticas públicas, ¿cuáles son, si las hay, las demandas de la comunidad social a la que se espera que sirva la univer-

sidad? Pareciera que está implícita la idea de que las demandas comunitarias están dictadas también por las políticas públicas, es decir, por el Estado y no la comunidad.

Creemos que de manera general, mientras la Universidad Autónoma de Nayarit busca maneras «innovadoras» de cumplir con una función social que la vincule a la contribución de solución de problemas del entorno, y responder con ello al llamado de los organismos internacionales y sus correspondientes políticas nacionales, no está viendo con suficiente claridad hacia algunos de sus propios procesos internos, donde ya ocurren estas vinculaciones, las cuales, además, surgieron de manera «natura» y al margen de las actuales urgencias coyunturales.

El estudio que a partir de estas reflexiones se propone, va en la idea de construir escenarios y modelos propios para la solución de problemas educativos de diverso orden, conocer a fondo cómo hemos evolucionado en esta materia y qué estamos haciendo ahora, lo cual además, podría dar luz, porqué no, al estudio del resto de funciones sustantivas y/o adjetivas de la universidad, dado que hemos acordado que están inmersas en las actividades de vinculación o que por lo menos hay áreas de articulación posible.

Los actores sociales, sus acciones y sus interacciones, dentro y fuera de las instituciones y con las instituciones, son ahora un objeto de estudio complejo cuya fundamentación teórica no sólo es multidisciplinar sino de diversidad teórica. Así, conceptos como «intencionalidad», «sentido» y «comprensión», introducidos por la sociología comprensiva de Weber, adquieren relevancia como categorías de estudio sociológico.

Ya hay por supuesto diversidad de aportaciones reflexivas y analíticas sobre el papel de la universidad en el siglo XXI que apuntan a esos caminos; nuestra intención es llamar la atención sobre los procesos

internos de la UAN teniendo en cuenta este amplio campo teórico-conceptual que denominaremos «aparato analítico» (Ornelas, 1994:68), pero sobre todo prestando atención a nuestra propia historia, a nuestra propia historicidad, a nuestros 40 años de prácticas como comunidad universitaria con y en las comunidades en que nos inscribimos.

Parece pertinente entonces, para concluir, retomar lo dicho por el Dr. Enrique Luengo González en su conferencia a propósito del Diplomado por los 40 años de la Universidad Autónoma de Nayarit:

«No debemos responderle a la sociedad del todo, ni tampoco debemos negarnos a ella en todo (...) La universidad tiene vida propia (a partir de que) la hace vivir la sociedad que la aloja y el modo como revierte la universidad sus acciones sobre este contexto. La Universidad y la sociedad no marchan uniformemente, se niegan y se afirman parcialmente, al mismo tiempo se interconstituyen y se complementan; en ocasiones la universidad abre caminos a la sociedad, y en otros le exige respuestas. Lo que es más importante para nuestro tiempo: en este contexto difícil, la universidad está elementalmente llamada a reforzar su mensaje, (a) alzar su voz» (Luengo, 2009).

Bibliografía

- ANUIES (1995). *Programa Nacional de Extensión de Cultura y los Servicios*. Col. Temas de hoy en la educación superior, No. 11. México, ANUIES.
- ANUIES (2008). «Fomento a la extensión» y «Vinculación con el sector empresarial», disponible en http://www.anui.es.mx/f_extension/?clave=bienvenida.php
- Banco Mundial (1996). *World Development Report 1996. From Plan to Market*, Washington, D. C.
- Bonvecchio, Claudio (coord.) (1991). *El mito de la universidad*. México, Siglo XXI editores-CESU-UNAM.

-
- Campos, G. y Sánchez Daza, G. (2005). «La vinculación universitaria: Ese oscuro objeto del deseo». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-campos.html>
- Castellón F., Francisco Javier (2007). «Economía, sociedad y universidad en Nayarit. 1970-2000». Tesis doctoral en Ciencias Económicas dirigida por Alejandro Mungaray Lagarda. México, Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Economía y Relaciones Internacionales.
- Cortés Vargas, Daniel (2006). «Proceso de constitución de la institucionalidad universitaria. De la universitas a la posuniversitas». Ponencia presentada en el VI Congreso Internacional «Retos y Expectativas de la Universidad». Universidad de Guadalajara. Memorias (archivo electrónico).
- Cullen A., Carlos (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Col. Cuestiones de educación 44. Argentina, Paidós.
- Diccionario de la Lengua Española (2001). Madrid, Espasa, Calpe. Versión electrónica disponible en <http://www.academia.org.mx/rae.php>
- Freire, Paulo (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México, siglo XXI Editores, 10 ed.
- Focault, M. (1966). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Argentina, Siglo XXI Editores Argentina.
- Gibbons, Michael; Limoges, Camille et al. (1994). *La nueva producción de conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Colección: Educación y conocimiento. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, S.A.
- Giroux, Henry (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, Grao, Biblioteca de aula.
- Luengo, Enrique (2009). «Pertinencia de la Universidad Regional. *El papel de la Investigación*». Conferencia en la UAN, 3 de marzo.

-
- Morales A., Elvia Nolasco G., María Susana et al. (1999). *La conciencia histórica de la Universidad Autónoma de Nayarit*. México, UAN, Dirección Editorial Universitaria.
- Muñoz G., Humberto (coord.) (2002). *Universidad, política y cambio institucional. Seminario de educación superior*. México, CESU-UNAM.
- Navarro H. Ma. del Refugio (2008). *Una universidad con sentido propio. La Universidad Autónoma de Nayarit ante la reforma institucional*. Tesis doctoral en Educación Internacional, dirigida por el Dr. Luis Porter Galater, Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- OCDE (2008). *Tertiary education for the knowledge society. Thematic review of tertiary education: synthesis report*. Disponible en <http://www.oecd.org>.
- Ornelas, Carlos (1994). «Educación y sociedad. ¿Consenso o conflicto?», en González R., Guillermo y Torres, Carlos A. (coordinadores) (1994). *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. Col. Estudios educativos. Buenos Aires, Miño y Dávila, editores.
- Pallán F., Carlos (1993). «La planeación en la historia del desarrollo universitario», en Fernández Alfredo L. y Laura Santini, compiladores (1993). *Dos décadas de planeación de la educación superior*, México, ANUIES. pp. 35-52
- Rama, Claudio (2006). *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Sarukhán K., José (1995). «La universidad, conceptos y funciones», en Pérez Tamayo, Ruiz y Florescano, Enrique (coords.) *Sociedad, ciencia y cultura*. México, 1995. Cal y Arena. pp. 143-155.
- Smith, Harold E. (1961) «El concepto de institución: usos y tendencias», leído en la reunión anual de la American Sociological Association. España, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, disponible en: http://www.cepc.es/rap/Publicaciones/Revistas/2/REP_125_095.pdf

Universidad Autónoma de Nayarit (1994) *Segunda Jornada de Investigación Científica 1994 (Memoria)*. México, Coordinación de Investigación Científica-UAN.

Villaseñor G., Guillermo (2003). *La función social de la educación superior en México. Lo que es y lo que queremos que sea*. México, UAM/ CESU-UNAM/CESU-Universidad Veracruzana.

***Publicaciones periódicas:
una experiencia entre el ensayo y el error***

*Pedro Luna Jiménez**

*Para Lourdes Consuelo
en reconocimiento a su
dedicación al quehacer
editorial en Nayarit.*

Introducción e intención

La comunicación al interior de las comunidades universitarias y de éstas para con las sociedades de que forman parte, cada día asume modalidades anteriormente poco imaginadas, como resultado del desarrollo de los medios electrónicos. No obstante lo anterior, aún no pasa de moda la comunicación escrita por medio de revistas o publicaciones periodísticas, como forma privilegiada para dejar constancia del quehacer académico realizado en el aula, en los campos experimentales, en los cubículos o en la comunidad. Por medio de este quehacer, estrechamente relacionado con la función sustantiva de la difusión de la cultura y la extensión de los servicios, los universitarios que dialogan con ellos mismos y con la sociedad, así como también se cubre otro propósito como es el de documentar los procesos que

*Unidad Académica de Economía

se viven en la institución. No obstante lo anterior, la historia particular de tales esfuerzos editoriales, está permeada por la ausencia de una política institucional que les otorgue la importancia que éstos tienen en el avance del trabajo académico en general. De esta forma, no hay continuidad en los proyectos, lo que impide que se les transforme en espacios a partir de los cuales se identifique a una particular Institución de Educación Superior. Dado lo anterior, las presentes notas dan cuenta de las diferentes tentativas que en la Universidad Autónoma de Nayarit han existido por realizar este tipo de publicaciones.

Revista para la universidad

La historia de la universidad nayarita aún es de corto aliento. Su nacimiento, cuando transcurre el año de 1969, se enmarca en la sentida necesidad de parte del Estado mexicano por crear alternativas de educación superior en las entidades federativas, y con ello disminuir este tipo de demandas en el centro del país. Este ambiente, en que a las autoridades universitarias se les ve más preocupadas porque las iniciales escuelas cuenten con instalaciones e infraestructura para sus particulares senderos docentes, manifestó escasa preocupación por diseñar un órgano de comunicación que cumpliera con los propósitos arriba indicados. Sin embargo, en la gestión rectoral de Joaquín Cánovas Pouchades, en octubre de 1972 surge una revista de información trimestral conocida como *Difusión*. Al parecer que únicamente aparece el primer número en una particular coyuntura política motivada por la asamblea general ordinaria que la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior celebrará en Tepic en esos días. Quienes aparecen en el directorio de esta primigenia experiencia son Benjamín Cortina, Jorge A. Bañuelos, Catarino Jiménez, Ignacio Oropeza, Enrique Hernández Zavalza, Antonio Echevarría Domínguez y David Trejo, este último como encargado del departamento editorial. El contenido que este material presenta es realmente de gran utilidad para el conocimiento de la evolución de la educación superior en Nayarit desde la puesta en marcha del Instituto del

Estado en la gubernatura de Luis Castillo Ledón. Por lo demás, en diciembre de 1975 la Universidad adquiere su autonomía. Con lo anterior se manifiestan una serie de conflictos que impiden avanzar en la definición de un proyecto de universidad, y como consecuencia, la presencia de un trabajo editorial, en general, está ausente.

Un importante periodo de estabilidad se inicia a partir de mayo de 1979 cuando asume la rectoría Germán Rodríguez Jiménez. En ese ambiente tienen lugar diversas reflexiones tendientes a impulsar la investigación como parte sustentable de las funciones de la universidad. Se crea la Coordinación de Investigación Científica, que busca atraer personal académico con formación profesional en esa línea, se imparten cursos y seminarios para sensibilizar a la institución sobre dicha labor y se gestiona infraestructura material para tal trabajo. Como resultado de esta labor cinco años después, en junio de 1984, aparece la revista **Convergencia**, con una periodicidad semestral y bajo la responsabilidad de la indicada Coordinación. Inicialmente, su contenido se agrupaba en varias secciones. Estaban los artículos y ensayos, proyectos de investigación, investigador invitado y reseña de libros. Posteriormente, a partir del número cuatro, se procura modificar la administración de contenidos. De esta forma, los artículos y ensayos se agrupan en las diversas áreas del conocimiento en que se ubican las diferentes escuelas. Así, se hacen presentes las ciencias sociales, las ciencias agropecuarias, ciencias de la salud e ingenierías. Lo anterior, sin duda fue resultado de la creciente participación de colaboradores, que de una u otra forma, realizaban un quehacer docente cada vez más articulado con la investigación. Cabe señalar que esta primera experiencia editorial logró cohesionar un destacado grupo de académicos dentro del cual se puede citar a Pedro Ponce de León, Martha Alvina Aguiar, Carlos D. Aguirre, Raúl Pérez González, Javier Castellón, Jorge Aguirre, Rubén Pérez González, Jorge Iniestra, Guadalupe Arreola, Roberto Padilla, Felipe Álvarez Lozano, Arcelia González, Rafael Arreola, Lourdes C. Pacheco, Benito García y Arturo Murillo, entre otros, quie-

nes permitieron que la institución avanzara en la difusión del conocimiento a través de la comunicación escrita. En este proyecto, tan generoso por el lado que se observe, se inician en el particular arte de dibujar letras, a partir de la redacción de ensayos o reseñas bibliográficas, Armando Ulloa, Ana Lilia Velázquez, Alma Rosa Hernández, Jesús Caro, Everardo Rodríguez, Diego García, Saúl Hernán Aguilar y Pedro Luna. Para ese tiempo, vale la pena señalarlo, varias de las personas aquí enunciadas regresaban de cursar estudios de posgrado en instituciones donde la práctica de publicar libros y revistas era algo prioritario. La revista *Convergencia* permaneció hasta junio de 1986, es decir, sólo dos años, periodo en el cual se publicaron cinco números resultado, en su mayoría, de investigaciones regionales con las que de una u otra forma se iniciaba la profesionalización de la investigación en Nayarit.

Después de tres años en que se discuten diversas formas de organizar la investigación en la universidad, y por tanto, el instrumento editorial que dé cuenta del desarrollo y resultados de dicha labor, se decide finalmente por un periódico, mismo que recibe el nombre de *Universo*. Su primer número sale a la luz pública el 18 de septiembre de 1989, se trata de una publicación quincenal e inicialmente tiene como colaboradores a Gilberto Cervantes Rivera, Luis Arturo Peña Arcadia, Raúl Pérez González, Arturo Orizaga, América Becerra y Pedro Luna Jiménez, mientras que como directora está Lourdes C. Pacheco. Los perfiles de quienes se incorporan a dicho proyecto, permiten pensar en lo general, que se trata de un periódico orientado a el arte y la literatura. De cualquier forma, está ausente un avance editorial que refuerce la investigación que no únicamente realiza la Coordinación de Investigación, sino las diferentes escuelas. Este periodo coincide con la administración rectoral de Salvador Villaseñor Anguiano quien inicia funciones en junio de 1986.

Posteriormente, cuando el reducido grupo de académicos que escriben cae en la cuenta de que *Universo* es lo único que va a existir para

publicar pequeñas notas de indagaciones pasajeras sobre una diversidad temática, se ve la necesidad de nombrar responsables de las secciones que de una forma natural ya ocupaban un lugar en sus páginas. Así, María Teresa Espinosa, está *En busca de Nayarit*; César Ricardo Luque, en *Anecdotario*; Raúl Pérez González, en *Artículo de fondo*; Javier Castellón, en *Economía*; Eduardo Corona, en *Medicina*; Herón Aguilar, *Enfermería*; Enrique de la Tejera, *Turismo*; América Becerra, *Noticias universitarias*; Luis Arturo Peña, *De artistas*; Arturo Murillo, *Noticias Científicas*; Arturo Orizaga, *Para disfrutar y aplaudir* y, Pedro Luna Jiménez, *Por entregas*. De esa manera se consiguió un gran avance en la organización y diseño del rotativo, aunque en dicha división del trabajo hubo escasa claridad. Raúl Pérez González, por ejemplo, encargado de la sección de *Artículo de fondo*, ¿A él corresponde escribir dicho artículo o promover a que alguien de Economía, Medicina o Turismo lo escriban? ¿Una participación de Javier Castellón, por ser de Economía, no puede ser artículo de fondo? Así las cosas, entre varias notas que abordan noticias universitarias, aparecen con cierta regularidad otras que buscan problematizar diferentes realidades. En esta línea fueron de gran valía los aportes de Omar Wicab, Norberto Vibanco, Benito García, Salvador Zepeda, Jorge Iniestra, Manuel Blanco, Saúl Hernán Aguilar, Luis Arturo Peña, Pedro López, Arturo Orizaga, Roberto Padilla, Felipe Álvarez, Hermilio Hernández, Diego García, Arturo Murillo, Mario Coz, Bertha Villaseñor, Enedina Heredia, Rubén Pérez, Javier Castellón, Raymundo Flores, Ricardo Luque, Juan Lamas, Hortencia Bonilla, Lidia Hernández, Pedro Luna, Guadalupe Vizcarra y Yadira Aguilar, entre otros, quienes le imprimieron a este impreso, gran parte de su identidad. Los temas por ellos tratados fueron de gran heterogeneidad. Hablaban de historias comarcales, nutrición humana y animal, conductas individuales y sociales, ecología, literatura, economías regionales, epistemología, educación, suelos, bosques, cultivos, la crisis del socialismo, etcétera.

De esta forma *Universo* se perfiló como gaceta académica, sin dejar de lado su información ordinaria de acontecimientos institucionales, a

partir de la inclusión en sus páginas del suplemente **Notas**, lo cual tiene lugar a partir de octubre de 1989. Los temas tratados en estos complementos hemerográficos regularmente tienen que ver con quehaceres de investigación que los docentes llevan a cabo. Así, el primero estuvo dedicado al *Día mundial de la alimentación*, luego vinieron los *Veinte años de la UAN*. Posteriormente se abordó *El Ceboruco*, *La Sierra de San Juan*, *El municipio número veinte*, *El puro cuento*, *Amado Nervo*, *Las venas del tabaco*, *Los marginados de la ciudad*, *La Universidad en Solidaridad*, *Etnias de ayer y hoy* y *Reforma y Utopía*. Cabe señalar que la mayoría de las reflexiones aquí abordadas fueron resultado de indagaciones interdisciplinarias en relación a particulares fenómenos. Por ejemplo, en *El municipio número veinte*, se analizaron las circunstancias económicas, sociales y culturales, en que emerge la municipalidad de Bahía de Banderas. En *La Sierra de San Juan* se presentan, por medio de una apretada síntesis, los conocimientos que investigadores de la U.A.N. y la U.N.A.M. habían generado sobre esta serranía que dos años antes el gobierno del estado la había declarado Zona de Reserva Ecológica. Finalmente, por citar otro ejemplo, en *Las venas del tabaco*, se da cuenta del drama que ha vivido buena parte del pueblo nayarita cuyas diferentes dimensiones de su identidad guardan relación con dicha solanácea, cuando aún no se hablaba de la desincorporación de la paraestatal *Tabamex*.

El último número de **Universo** salió el 26 de noviembre de 1990, es decir, únicamente se llevaron a cabo veinticinco ediciones. De cualquier forma su presencia, al igual que **Convergencia**, significó la posibilidad de que en él se iniciaran como escritores varios académicos de la institución, que al paso del tiempo, transitarían a la manufactura de libros. Su desaparición, por lo demás, también coincide con el ascenso a la administración rectoral de Alberto Rivera Domínguez, en el mes de junio de 1990. Es decir, nuevamente se hace presente la transición, y con ello, la incertidumbre que acarrea. Las preguntas que en estos casos se hacen son, por ejemplo, ¿es realmente necesaria una revista para la Universidad? ¿Cuál sería su periodi-

cidad? ¿Quiénes integrarían el consejo editorial? ¿Quiénes serían los colaboradores? ¿Qué temáticas priorizaría en su contenido? ¿Quién ocuparía el cargo de director o directora de la misma? Aunque las interrogantes remiten a pensar en un trabajo editorial realizado a profundidad, lo que más pesaba en el ánimo en esa particular toma de decisiones tenía que ver con la posible dirección de un nuevo órgano editorial. Resolver este conflicto llevó su tiempo, mientras tanto, hubo proyectos que sólo en eso quedaron. De esta forma, en julio de 1990 *Universo* avisaba a sus lectores que se había publicado el primer número de la *Revista de la Universidad*, en la que figuraban como consejeros Carlos Aguirre, José Eduardo Romero, Javier Castellón, Omar Wicab, Pedro Luna y Raúl Aguirre, y como directora, Lourdes C. Pacheco. Aquel número, dedicado al complejo tema de los alimentos, señalaba en un corto texto de presentación que la revista estaba diseñada y abierta a «cualquier miembro de la comunidad universitaria, permitiendo con ello, contar con un medio de comunicación ágil». Al respecto, cabe preguntar, ¿era lo más conveniente dejar abierta la revista a la comunidad universitaria en general? Quién sabe. La realidad es que los proyectos editoriales escasamente operan así. Éstos, son impulsados y orientados por grupos académicos que generan conocimiento y que comparten cierta visión y problematización de los entornos. La *Revista de la Universidad*, en un único acto, presentó su debut y despedida, y con ello, la institución se quedaba nuevamente sin tales espacios que motivan a transitar a esta particular forma de comunicación.

Cuatro años después de esta fallida experiencia, en septiembre de 1994, aparece *Unir: ciencia, tecnología, sociedad y cultura*, a la cual en los ocho años que se mantuvo en circulación, comúnmente se le identificó con el acortado nombre de *UNIR*. En comparación con experiencias anteriores éste fue un prolongado trabajo que temporalmente cubrió parte del rectorado de Alberto Rivera y de forma completa el de Francisco Javier Castellón. En su vigencia tuvo como directores en diferentes periodos a Rubén Pérez González y a Lourdes C. Pacheco; con el primero arribó a la vigésima

edición, mientras que con la segunda a la trigésima cuarta; además, es de señalar, que cada una de las direcciones le imprimió características particulares al trabajo. Desde su inicio y con escasas modificaciones, tuvo prácticamente cinco secciones a las que se identificó con los nombres de *Ensayos*, *Testimonios orales*, *Reseñas*, *Entrevista* y *Biografía de una planta*, cada una, exceptuando la primera, identificada con académicos que habían madurado investigaciones en particulares segmentos de la realidad. Así, nadie mejor que Saúl Hernán Aguilar, para hablar de la diversidad de usos habidos y por haber, que las gentes ordinarias dan a las plantas, o bien, la *Entrevista* realizada a profundidad que Lourdes C. Pacheco lleva a cabo con diversos personajes y mediante la cual se abordan realidades que trascienden los ámbitos inmediatos del entrevistado. Sin duda, la parte nodal de la revista es la correspondiente a *Ensayos*, misma que al dar cabida a un importante grupo de investigadores del Instituto Nacional de Antropología e Historia, adquiere más relevancia. En este grupo de participantes externos vinculados la mayoría al quehacer de la arqueología regional están Gabriela Zepeda, Lorena Gámez Eternod, José Beltrán Medina, Raúl Méndez Lugo, Mauricio G. Garduño, Celia Islas y Lourdes González Barajas. La mayoría de ellos con temáticas específicas abordadas a partir de coyunturas que si bien fueron sumamente desfavorables al patrimonio arqueológico, si permitieron el acceso a recursos para tales investigaciones, como fue la construcción de autopistas y los desarrollos turísticos. Así, por medio de estas frecuentes entregas, se supo que Raúl Méndez participa en un movimiento de carácter internacional que empezaba a pensar en una nueva museología, mucho más desprendida de la ordinariedad de las gentes. También los lectores se percatan de los esfuerzos que realiza Gabriela Zepeda por avanzar en la elaboración del ***Atlas Arqueológico de Nayarit***, también conocido como Catálogo de Sitios Arqueológicos de Nayarit, que con media década de antelación lleva a cabo. Por su parte, Celia Islas, desde Puerto Vallarta, envía sus participaciones sobre la minería prehispánica y colonial; por citar algunos casos de este segmento de *Entre-*

gas a la revista. También en esta línea de colaboradores hay que citar a Mario Contreras y Jorge Alberto G. Galván, el primero gran conocedor de la vida nayarita en el porfiriato, mientras que el segundo, especialista en derecho consuetudinario, fue una lástima que sólo haya participado una vez –en la edición Número 2– con esta problemática tan asociada con Nayarit.

Por su parte, el grupo residente en la institución a los ya multicitados nombres de Lourdes C. Pacheco, Enedina Heredia, Rubén Pérez, Javier Castellón, Raúl Pérez, Omar Wicab, Pedro Luna, Pedro López, Arturo Murillo, José María Castro y Saúl Santos, se suman Rosa María Aragonés, Fabiola González, Refugio Navarro, Bertha Alicia Villaseñor, Javier Barrera, Irán Bojorquez, Raúl Rea, Emma Lorena Sifuentes, Arturo Aguirre, Rubén Bugarín, Lidia Hernández, Carlos Rafael Rea, Jesús Amaro, Gomelia Borrego, Narda Yadira Aguilar y Ramón Rodríguez Blanco, entre otros. Comentar de los aportes que en su momento cada uno de ellos lleva a la revista para su enriquecimiento, bien vale la pena, sin embargo, por motivos de tiempo y espacio, sólo se dirá que José María Castro recuerda que en la mágica sierra nayarita todavía están los pueblos indígenas con sus ancestrales tradiciones. Lamentable, por su parte, que Francisco Javier Barrera haya publicado únicamente en dos ediciones sus reflexiones sobre los paradigmas existentes para el análisis educativo.

En su primera época **UNIR** tiene una periodicidad trimestral y sus veinte ediciones son financiadas por el Fondo para la Modernización de la Educación Superior, que en la U.A.N. tiene como coordinador a Arturo Murillo. Posterior a esta experiencia se hace semestral, aunque se procura incluir dos números por cada edición. Lourdes C. Pacheco como directora, forma un consejo editorial que si bien en la práctica poco participa en las decisiones en torno al rumbo de la misma, sí es de gran importancia para quienes lo integran pues tienen más cosas que informar en los formatos de las Becas al Desempeño Académico. La pluralidad disciplinaria del consejo

se hace presente en su conformación; ahí están Diego García Paredes, Saúl Hernán Aguilar, Elvia Morales, Omar Wicab, Narda Yadira Aguilar, Saúl Santos, Arturo Murillo, Rubén Pérez, María del Refugio Navarro, Eutimio Gómez, Celso Valderrama, Irán Bojorquez, Lourdes Robledo y Alma Vidal. Pedagogos, economistas, agrónomos, lingüistas, biólogos, químicos, urbanistas y poetas en ella tienen un lugar. Por su parte, los cambios en la estructura de la revista en un principio tienen poco peso. Se abren nuevas secciones como *Educación y tecnología*, *Arqueología*, *Conociendo nuestros pueblos y caminos* y la de *Arte y cultura*; que, sin duda son espacios que los colaboradores de la primera época a pulso se los habían apropiado. No obstante, algo nuevo en este cambio, son las ediciones temáticas. A partir de los números 27 y 28 se inicia con el abordaje de la *Sierra de San Juan*, cuya coordinación general está a cargo de Irán Bojorquez. Saúl Santos, por su parte, es responsable del siguiente número dedicado a los *Asuntos relacionados con la enseñanza de una segunda lengua*. Finalmente, hacen acto de presencia los *Estudios de género* y el *Río Mololoa*, cuyos editores fueron Lourdes C. Pacheco y Pedro Luna Jiménez. Cabe señalar que la mayoría de estos materiales orientados a problemáticas específicas como las enunciadas, han jugado un papel importante a la hora de plantear proyectos de investigación en torno a ellas, como pueden ser las tesis para la obtención de grados académicos. No obstante, un primer síntoma de que las cosas ya no van bien para **UNIR**, se presenta en su periodicidad. En este sentido llama la atención, por ejemplo, que los números 29 y 30 correspondientes a los meses de julio-diciembre de 2001, hayan salido de la imprenta universitaria en el mes de febrero de 2003, posteriormente, cabe aclarar, en las últimas dos ediciones esa diferencia temporal se acortó a sólo un año. Terminaba también una administración rectoral y se iniciaba otra. En las oficinas del tercer piso del edificio central del campus, ahora despacha Omar Wicab, conector, como pocos, de la importancia que adquieren estos medios para la comunicación académica al interior de la institución, y de ésta, para con la sociedad regional. ¿Qué hacer con la revista **UNIR**? ¿Va a continuar? ¿Sólo cambiará su nombre y dirección? ¿Se deman-

da una publicación de excelencia? Muchas interrogantes se hacen presentes. Las repuestas tienen que esperar.

Para cerrar este apartado que busca dar cuenta de diferentes esfuerzos que han existido por dotar a la institución de un órgano editorial con identidad propia, es conveniente recordar una propuesta editorial que tiene lugar en 1995 de una forma paralela al inicio de *UNIR*. La revista que en ese tiempo aparece lleva por nombre *Revista de Investigación*, como director se encuentra Omar Wicab, también es auspiciada por el Fondo para la Modernización de la Educación Superior y tiene en el comité editorial a Arturo Murillo, Humberto González Vega, Roberto Gómez Aguilar, Roberto Valdivia, Lourdes C. Pacheco, Lourdes Robledo, Emma Lorena Sifuentes, Francisco de Jesús Caro, José Ramón Nolasco y Pedro Luna Jiménez. Éste, como se puede observar, es un grupo de académicos procedentes de diversas escuelas y de la Coordinación de Investigación, que en su mayoría ha presentado escasa relación con *UNIR* y en general con experiencias editoriales anteriores. El propósito que se tiene es claro, se trata, en palabras de su director, de «una revista formal que pudiera ser el órgano de difusión y discusión sobre avances y presentación de investigaciones científicas». También se ve la posibilidad de que la nueva revista consolide «prácticas sanas de discusión académica en torno a temas de frontera y se constituya en un medio que permita evaluar también, el valor científico de los trabajos que se realizan en la Universidad Autónoma de Nayarit». Es decir, se quiere avanzar en la consolidación de un instrumento cada vez más relacionado con la generación de conocimiento científico. De esta forma, por primera vez un comité editorial se reúne para definir sus posibles rumbos. Los dos números que salen a luz pública, en ésta que se pensaba sería una novedosa experiencia, sólo reciben participaciones de investigadores que ya colaboran en revistas anteriores. Nuevamente ahí están, particularmente en el primer número, Pedro López, Gabriela Zepeda, Emma Lorena Sifuentes, Lourdes C. Pacheco, Saúl Aguilar, Salvador Zepeda y Pedro Luna. En relación a las ciencias sociales abordadas en y desde Na-

yarit, esta primera edición bien puede ser de colección dados los temas ahí abordados. Es de señalar, que cada uno de los autores presenta resultados de investigación ya con buen tiempo de tratamiento y madurez.

El número dos, por su parte, abre sus páginas a investigadores de la propia universidad que regularmente no se les identifica por los senderos de la comunicación escrita. Ahí se presentan, por ejemplo, Hermilio Hernández, Candelario Rubio, Pompilio Arteaga, Clemente Lemus, Carlos González Morteo, Marisa González Momita, José Carmen Ramírez, Francisco Ulloa y Octavio Camelo Romero. Sin embargo, lo anterior no es lo único novedoso, también difícilmente pasa desapercibida la participación de investigadores del Departamento de Botánica del Instituto de Biología de la UNAM y la Facultad de Ciencias de aquella misma institución, o bien, quien señala como lugar de precedencia la Universidad de Zaragoza, España. Es decir, se observan circunstancias que hacen pensar en la perdurabilidad de la **Revista de Investigación**. ¿Qué fue lo que pasó para que ésta no continuara? Existen diversos factores que ayudan a explicar dicha realidad, sin embargo, es común afirmar que el éxito de un trabajo de esta naturaleza regularmente radica en que cuando aparece el primer número, ya se cuenta con un inventario de artículos y ensayos para los siguientes cuatro o cinco números.

Revistas de escuelas y grupos académicos

En este último periodo de análisis, no obstante las adversidades cotidianas, se han presentado esfuerzos que tienen como origen las unidades académicas de Economía, Medicina y Ciencias de la Educación. Estas propuestas se hacen presentes a partir de particulares liderazgos que las promueven y orientan. Para el caso de Economía se encuentra Ricardo Berra; en Medicina, José Horacio Barraza e Ignacio González; mientras que en Ciencias de la Educación, Arcelia López. La revista **Encuentros**, originaria de la primera de ellas, aparece cuando ya avanza el segundo semestre de 2005 y se ha sostenido –regularmente con un chorro de adversidades– con

una periodicidad semestral. Desde sus inicios, según palabras de su director; ésta se podía concebir «como el espacio donde se pudieran difundir los productos del trabajo académico y de investigación del Área de las Ciencias Sociales...» Además, si el tiempo lo permite, se considera importante que se transforme en «un instrumento para difundir las ideas de quienes en ella escriban, los resultados de investigación que en la universidad se generen». Es decir, aspira a rebasar los marcos, no únicamente geográficos, de la unidad académica que la origina. Todo parece indicar que dicho propósito se ha logrado. Entre sus cercanos colaboradores se encuentran Javier Vizcarrá, Pedro Luna, Carlos Barrón, María Elena Medina, José Manuel Sánchez, Ricardo Becerra, María de Lourdes Montes, Héctor Ramón Ramírez, Víctor Javier Torres, Ulises Castro, Roberto González Bernal, Bertha A. Villaseñor, Marco A. Chávez, Marco Antonio Cuevas, Roberto Padilla, Felipe Hernández, Jesús Madera, Salvador Zepeda, Francisco Javier Barrera, Karla Barrón y Juan José Mendoza, entre otros, de los cuales, varios presentan adscripción diferente a la escuela matriz. Dicha tendencia, ciertamente saludablemente, se ha visto favorecida a medida que un grupo de académicos se reincorpora a la Universidad después de cursar posgrados en diferentes disciplinas de las ciencias sociales.

La Escuela de Medicina, por su parte, de el año 2003 a la fecha ha visto el surgimiento de dos herramientas para la difusión de estas labores: la **Gaceta Académica** que se auto reconoce como el «órgano oficial de difusión de la Unidad Académica de Medicina» y **Humanitatis**, que ha construido vínculos con investigadores de la salud pública de diferentes partes de México y fuera del país. La **Gaceta...**, cuyo origen tiene que ver con establecer un medio de comunicación al interior de la Unidad Académica y de ésta para con la Universidad, al paso del tiempo, sin prisa pero sin pausa, se ha transformado en un espacio de comunicación académica desde el cual la salud, la medicina y la práctica médica, son vistas desde varias perspectivas disciplinarias. De forma paralela a esos cualitativos cambios en su contenido, también se

modifica su directorio. De contar con un Comité Editorial integrado por Adolfo Romero Garibay, Mario Pérez Nuño, Francisco Solís Gadea, Cecilio Paredes Estrada y Refugio Muro Lepe, a él se incorporan un Cuerpo Consultativo y un Comité Científico.

Por su parte el cuerpo académico de Ciencias de la Educación, en diciembre de 2002, inicia con la publicación de una gaceta informativa, de periodicidad bimestral, que llevó por nombre *¿Quiénes somos?* A mediados de 2005, cuando lleva su quinta edición, también se ha transformado en una revista con ensayos y artículos de fondo donde la problemática educativa, observada desde diversas aristas, no ha dejado de ser su centro de atención. El Comité Editorial, integrado en un principio por Rosa María Jiménez, Josefa Zepeda y Marco A. Hernández, da paso a uno diferente en el cual aparecen los nombres de Arturo Murillo, Luis Arturo Peña, Juan García Gutiérrez y Raúl Calixto Flores. *¿Quiénes somos?* transformada en revista, también dio cabida en sus secciones a investigadores de otras entidades de la república así como de las demás unidades académicas de la universidad.

Finalmente, en este orden de ideas, es importante señalar que la Academia de Investigación Educativa también ha dejado un valioso testimonio de la importancia que tiene la perseverancia para desarrollar este tipo de propuestas. Sus integrantes, con el lema de «Investigar para unir, unir para construir» han buscado a cada momento espacios para actualizar-se y han creado instancias desde las cuales realizar investigación educativa y difundir los conocimientos en ella logrados. De esta forma, promueven la creación del Centro de Innovación Educativa en 1994, y en diciembre del año siguiente, aparece *¿Investigar?*, revista de periodicidad semestral, con su director René Avalos y donde se difunden proyectos y trabajos académicos. Los primeros números dieron sus páginas a trabajos presentados en el *Foro Regional de Investigación Educativa* realizado a mediados de junio de 1994. Todo mundo sabe las dificultades que hay que enfrentar para sostener la

periodicidad de estos materiales de difusión, por ello para diciembre de 2004, en un ambiente de bienvenida a una nueva administración rectoral, se publica lo que pudiera ser su número seis, es decir, sólo media docena de ediciones en una década. De cualquier forma este particular número, a cuyo título se le cambia el signo de interrogación (?) por el de admiración (!), es de necesaria colección. En él viene la historia de la Academia narrada por una de sus primeras presidentas, entrevistas a protagonistas de la educación superior en Nayarit, análisis sobre el proceso de reforma universitaria y otras entregas más. Como nuevo director aparece Sergio Ramón Olivares y en el Comité Editorial Elva Anzaldo, María Susana Nolasco y Elvia Morales.

Para una perspectiva

La revisión de esta particular experiencia hemerográfica en la que hay nacimientos y desapariciones de órganos de difusión escrita del conocimiento, permite plantear algunas reflexiones que ayuden a elaborar una posible perspectiva. En las notas que anteceden se prioriza la información sobre quiénes impulsan los proyectos editoriales, quiénes escriben y qué es lo que escriben o difunden. De esta forma, ahora es necesario preguntarse sobre quién es el público lector o receptor de la información en ellos vertida. Para iniciar se tiene que un primer grupo de consumidores de estos bienes está integrado por el restringido segmento de la comunidad académica local que por diversas circunstancias posee hábitos de lectura. Otro agrupamiento lo integran los escasos especialistas que buscan información para particulares proyectos de investigación; en el cual también pueden ser incluidos ciertos funcionarios públicos que demandan información para evaluar alguna toma de decisiones. Finalmente, debido al costo que significa hacer llegar estos productos a lugares geográficamente más allá del campus universitario, éstos se convierten en elementos privilegiados de autoconsumo y que regularmente operan para la promoción curricular del investigador. De esta forma, no se sabe con certeza para quien se escribe, pues no hay comunicación con los lectores y por tanto las revistas no generan discusión; se trata, pues, de un proceso de información unidireccional.

En términos de aportar elementos para una perspectiva se considera que es necesario compartir experiencias con otras Instituciones de Educación Superior en relación a impulsar proyectos institucionales que perduren, pero también, para conocer posibilidades de desarrollar propuestas interinstitucionales en tan particular rubro. Esto último también facilitaría la unificación de esfuerzos en el desarrollo de procesos técnicos, y sobre todo, la posibilidad de ampliar el radio de difusión que permita romper con el tan marcado consumo doméstico que regularmente se observa. También se recomienda establecer foros para el diálogo con lectores, de tal forma que el proceso unidireccional en que regularmente transita la corta vida de estas revistas, se cambie por otro donde creativamente se interactue, además, con otros órganos de difusión no académicos y diversos organismos sociales preocupados por la dinámica sociocultural regional. De esta forma se pueden acopiar lineamientos que orienten potenciales temáticas a desarrollar como puede ser la crisis en el agro, los impactos que acarrearán las grandes obras hidroeléctricas, grupos étnicos y desarrollo regional, el turismo como detonante de la economía y las migraciones internacionales, entre otros. Lo anterior puede ayudar a ver las revistas como algo más que la estación terminal de investigaciones aisladas, y por tanto, vehículo exclusivo de promoción curricular individual. Urge, a partir de estos medios, impulsar intercambios con académicos de otras latitudes promoviendo conocimientos que ayuden a entender realidades cada vez más complejas.

ESTUDIANTES Y EGRESADOS



¿Qué hacen los estudiantes universitarios con los medios de difusión?

América Tonantzin Becerra Romero

Resumen

El presente documento es un producto parcial de una investigación cualitativa orientada a indagar el uso y apropiación que hacen los estudiantes universitarios del Área de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAN con los medios de difusión. La información que se presenta corresponde al estudio aplicado en el programa académico de Comunicación y Medios, a través de grupos de enfoque y entrevistas semiestructuradas.

Los primeros resultados apuntan a que los estudiantes son sujetos mediáticos, que prefieren el uso de pantallas, principalmente internet. Ello no sólo significa un reemplazo de tecnologías, sino un cambio en el significado que tienen los medios para las generaciones actuales. Asimismo, que el ser universitarios los marca como individuos privilegiados, pero ello no hace homogéneo el uso de los medios. Los contextos socio culturales, las condiciones de origen, así como las dinámicas propias de la institución educativa a la que asisten, serán factores determinantes en el contacto que establecen con los medios de difusión.

¿Por qué examinar el uso de medios de difusión por estudiantes universitarios?

«Preguntarse qué significa ser joven hoy no es sólo preguntar por las características de una edad, es también una pregunta por el tiempo: es la sociedad que trata de saber cómo comienza su futuro».

Néstor García, *Diferentes, desiguales y desconectados*.

En la etapa que los jóvenes viven como estudiantes universitarios participan en procesos de enseñanza-aprendizaje orientados a formarlos como futuros profesionistas. A la vez que esto sucede, los jóvenes van construyendo su visión de lo que son y serán como individuos o personas adultas; es decir, van conformando una identidad, la cual no sólo se nutre de las experiencias que tienen en la escuela sino también de las que viven fuera de ella. Sin embargo, esta dimensión frecuentemente es desatendida por las instituciones de educación superior y como consecuencia se desconoce de los estudiantes gran parte de sus actividades, deseos, intereses, responsabilidades sociales, situación laboral o su modo de vida.

Una de las grandes incógnitas es el consumo que hacen de los medios de difusión. A pesar de la información que arrojan las investigaciones respecto al elevado consumo de medios por los jóvenes, los diagnósticos institucionales sobre el perfil de los estudiantes no lo abordan o lo hacen de manera somera.

Si bien en el ámbito universitario se admite que las actuales generaciones de jóvenes involucran en la mayoría de sus actividades cotidianas a algún medio de difusión, en la universidad poco se sabe de estas prácticas. Para algunos docentes, los medios son los responsables del desgano de los jóvenes por la lectura, de su apatía frente a los problemas sociales y políticos, de su individualismo, su violencia, su visión consumista y de que consideren al dinero y la posesión material como medida de éxito, entre otros aspectos.

Sin embargo mientras no se analice el consumo mediático que realizan los jóvenes, dichas expresiones seguirán siendo supuestos. Este documento es producto de una investigación en curso orientada al análisis del uso y apropiación de los medios de difusión por estudiantes universitarios. De manera concreta se presentan los resultados preliminares que se han obtenido con estudiantes de la licenciatura de Comunicación y Medios, perteneciente al Área de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAN.

Antes de entrar de lleno en este análisis se considera necesario partir de lo que se entiende por juventud y lo que es ser joven en la actualidad, a fin de ubicar teórica y contextualmente a los sujetos involucrados en la investigación.

La juventud, lo juvenil y la condición universitaria de los jóvenes

Hablar de estudiantes universitarios de nivel licenciatura implica hacer referencia principalmente a jóvenes. La idea de la juventud se vincula generalmente a aspectos psicológicos y biológicos; sin embargo, este sector surgió como tal por factores económicos ligados a la expansión del sistema capitalista, la cual demandó una diversidad de necesidades de capacitación, así como la escolarización de un mayor número de individuos para su futura integración al mercado laboral.

El origen de la juventud en Occidente data de finales del siglo XVIII; surgió en la medida en que el desarrollo social exigió un periodo cada vez más largo de preparación de los individuos para su integración a la vida productiva y social.

Esta concepción se ha modificado a partir de los cambios histórico-sociales. Arango (2004), explica que la sociedad asalariada daba a los individuos la seguridad de una protección y autonomía crecientes con la edad.

Sin embargo, a partir de la década de los sesentas del siglo XX esta sociedad se desmorona y la integración de los jóvenes al mercado se demora aún más.

Las transformaciones sociales provocaron que en la definición de la juventud y lo juvenil intervinieran nuevos agentes que modificarían sustancialmente la concepción social sobre este sector. Reguillo (2000), señala que en la última década del siglo XX son tres los procesos que «vuelven visibles» a los jóvenes: la reorganización económica y productiva, el discurso jurídico y sobre todo, la oferta y consumo cultural. Las industrias culturales¹ –agregase– ha constituido en un espacio al que se han subordinado las demás esferas constitutivas de las identidades juveniles.

No deja de resultar paradójico el deterioro en el ámbito económico y laboral y una crisis generalizada en los territorios políticos y jurídicos, mientras que se fortalecen los ámbitos de las industrias culturales para la construcción y reconfiguración constantes del sujeto juvenil. El vestuario, la música, el acceso a ciertos objetos emblemáticos constituyen hoy una de las más importantes mediaciones para la construcción identitaria de los jóvenes (2000: 27).

Los elementos anteriores permiten determinar que la juventud es una imagen construida socialmente, por lo que se considera lo siguiente: a) que los contextos histórico-sociales (de tiempo y lugar) influyen en esta construcción; b) que dicha imagen define las características de los jóvenes, de los límites y posibilidades de sus prácticas y de su deber ser como miembros de comunidades específicas, y ; c) que no es posible hablar de una «juventud homogénea» sino de la existencia de diversas formas de juventud, ya que los

¹ Industrias Culturales hace referencia al conjunto de actividades de producción y comercialización de bienes y servicios culturales, destinados a su difusión y comercialización en amplios sectores de la población (Getino, 2001). En la actualidad representan una de las industrias de mayor crecimiento en la economía mundial; las empresas mediáticas son predominantes en este sector.

jóvenes viven distintas trayectorias y experiencias y manifiestan discrepancias en sus actitudes, gustos, sentimientos, formas de ser y concebir la realidad.

En el caso de los jóvenes que ingresan a una universidad, participar en esta institución les aporta vivencias específicas que, de una u otra forma, van a influir en su formación, no sólo profesional sino también personal.

Desde sus orígenes la educación universitaria apareció como portadora de la representación social de los individuos vinculados al conocimiento y si el conocimiento siempre ha sido valorado, lógicamente los universitarios también (Suárez y Pérez, 2008). Si bien los primeros universitarios pertenecían a la élite social, intelectual y a las clases poderosas, esta situación se modificó. En América Latina la masificación de la educación en la década de los sesenta del siglo XX, permitió el acceso a miembros de diversas clases sociales, aunque esta apertura no modificó la imagen de los universitarios como sector privilegiado.

Pero si bien los universitarios constituyen un sector de la sociedad, no se puede considerar que éste sea homogéneo. Bordieu y Passeron pusieron en evidencia la variedad de condiciones de ser «universitario». Todo conduce a dudar –indicaron– «que los estudiantes construyan de hecho un grupo social homogéneo, independiente e integrado» (2008: 57).

En este sentido Arango (2004), señala que los estudios sociológicos han puesto en evidencia la existencia de una condición estudiantil compartida por los universitarios que no es homogénea y está atravesada por diferencias entre las que se encuentran la clase, el género, la edad y las culturas académicas e institucionales.

Vincular estos planteamientos con el tema de investigación lleva a suponer que, a pesar de considerarse dentro del grupo de jóvenes univer-

sitarios, los estudiantes tienen diferentes formas de uso y apropiación de los medios de difusión.

Rasgos de la juventud actual

Los jóvenes actuales viven un mundo muy distinto al de generaciones anteriores, debido a los fuertes cambios presenciados en el siglo XX en las dimensiones económicas, políticas, culturales y sociales.

Durán y Nieto explican que los jóvenes actuales «nacieron después de que, entre los sesenta y los ochenta, entraran en crisis la cigüeña, el comunismo, el machismo, el racismo y otra serie de mitos y valores» que fueron parte de la infancia y la juventud de los adultos actuales (2000: 24). Son más «educados» en términos formales (han recibido educación básica e intermedia y ahora están en la Universidad); no son diestros en manejo de reglas de cálculo pero usan computadoras; saben de música pero prefieren la tecnocumbia al género clásico. Tienen mayor información que consiguen de primera mano procedente de la televisión, internet, la radio o el periódico, y al tener esta posibilidad se sienten más libres para interpretar la realidad de manera personal y depender menos de su familia.

Estos cambios han sido esenciales en la configuración de la juventud actual; sin embargo, los más importantes derivan del desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación. Los medios de difusión en particular, principalmente los audiovisuales, se han convertido en un factor fundamental en la vida cotidiana de los jóvenes, ya que han convivido con ellos de manera natural desde su infancia. García (2004) y Morduchowics (2008b) coinciden al señalar que los jóvenes de hoy son la primera generación que han crecido cerca de un universo mediático: radio, televisión a color, control remoto, videojuegos, videocasetes, DVD, *ipods*, reproductores de MP3 y MP4, celulares e internet.

Esta cercanía con los medios de difusión no sólo se traduce en una mayor habilidad en el manejo de tecnologías, sino en nuevas posibilidades para percibir e interpretar la realidad, así como para interactuar con los demás.

De acuerdo a Morduchowiks (2008b) la vinculación de los jóvenes con la cultura audiovisual y mediática es trascendental por tres factores: porque los jóvenes son sus mayores usuarios; porque constituyen uno de los pocos escenarios que les pertenece y es el lugar desde el cual los jóvenes se definen a sí mismos, y porque son decisivos en la configuración de la sociabilidad juvenil.

La literatura revisada permitió identificar cuatro aspectos sobresalientes vinculados a la relación entre los jóvenes y los medios de difusión, los cuales se exponen a continuación.

a) Configuración de las identidades juveniles

La juventud es una etapa donde se observa de manera clara la construcción de la identidad como movimiento de diferenciación y agrupación. Morduchowics (2008a) explica que gracias a los medios de difusión los jóvenes experimentan una nueva sensibilidad: están acostumbrados a relacionar, a asociar y a comparar, pero con mayor rapidez, inmediatez y fragmentación. Las culturas juveniles –indica– se caracterizan por consagrarse al presente, a la acción, lo instantáneo, la fugacidad de las modas y de la información.

Esta condición de fragmentación y fugacidad llevó a algunos autores a plantear el término de *zappingcultura* para indicar que la actitud que se realiza al cambiar el canal de televisión con el control remoto, se ha convertido en una actitud ante la vida. De acuerdo con Ferrés (2000) los medios de comunicación y las nuevas tecnologías han desarrollado una actitud flotante,

discontinua y dispersa, que genera cierta incapacidad de mantenerse mucho tiempo concentrado en una misma realidad (Morduchowics, 2008a).

Para Morduchowics (2008a), los jóvenes son simultáneos e impacientes ya que en un mismo momento se mueven en un universo de múltiples lenguajes: miran la televisión mientras escuchan radio, *chatean* y navegan por internet. Ello la llevó a denominar a los jóvenes actuales como la «generación multimedia». En este sentido Winocur (2006), apunta que más que un reemplazo, lo que se presenta es una convergencia en el uso de los medios por los jóvenes.

b) Nuevas sociabilidades

Los medios de difusión masiva han hecho posible la eliminación de las distancias, así como la multiplicación de las posibilidades de los intercambios. Para los jóvenes esto les ha permitido generar nuevas formas de integración y socialización. De acuerdo a la investigación realizada por Morduchowics (2008a), considerar que los medios marginan a los jóvenes es un prejuicio que circula en la sociedad. Lejos de aislarlos, los medios son soportes de su nueva sociabilidad.

Estas formas de sociabilidad se organizan en la red como comunidades virtuales de juegos, tareas escolares, información sobre prácticas deportivas, solidaridad con causas ecológicas, de derechos humanos, para conseguir trabajo, estar con amigos, acceder a mensajes que los hagan sentir conectados y para reducir su vulnerabilidad.

Ello beneficia la sociabilidad horizontal entre los jóvenes, a «la vez que les permite construir una esfera de autonomía respecto de la familia. Winocur plantea que la red es la única cuota de poder efectivo que los jóvenes experimentan. Aunque su eficacia sea sólo simbólica, no deja de ser relevante en los espacios donde se mueven cotidianamente» (2006: 562).

c) Contrastes entre los medios de difusión y el mundo escolar

Otro de los aspectos palpables es la distancia que se ha establecido entre los medios de difusión y la escuela. De acuerdo con Alonso (2001), para los jóvenes hay dos mundos: uno corresponde a la cultura académica de la escuela, que se alimenta de la palabra y la escritura, y el otro, el que viven junto a los medios de difusión, a través de la imagen y la virtualidad. Mientras en los medios de difusión se da una redefinición de conceptos como el de espacio, tiempo, narratividad y linealidad, y se debilitan las fronteras entre lo real y virtual, lo local y lo global, lo público y lo privado, en la escuela continúa la abstracción, la obediencia, el autoritarismo y la jerarquía.

Ante estas posibilidades la elección de los jóvenes es clara. En la práctica, por cada cinco horas dedicadas a los medios electrónicos y de comunicación, los jóvenes destinan una hora al estudio fuera del salón de clases. De manera que invierten más tiempo en mirar la televisión, escuchar la radio, hacer uso de internet para diversión, que el tiempo que emplean para estudiar, leer y hacer trabajos escolares fuera del aula (De Garay, 2008).

En el ámbito universitario se suele detectar un marcado pesimismo respecto a la relación que establecen los estudiantes con los medios; se presupone que los valores, hábitos de estudio y conocimientos transmitidos en la escuela caen en saco roto ante los mensajes contrarios de los medios, lo cual conlleva una degradación cultural.

La actitud de los profesores pone en evidencia que olvidan que la escuela no es el único lugar legitimado del saber, que los procesos educativos y culturales se conforman también al margen de la institución escolar y que el mundo de los jóvenes es complejo. A pesar de los cuestionamientos expuestos hacia la escuela, parece que persisten sus dinámicas convencionales. Morduchowics indica que, en general, permanece al margen de los procesos

de configuración sociocultural de las identidades juveniles. «y sigue pensando al “joven” como el ideal que de él aparece en los libros de texto, que debe cubrir ciertas etapas y expresar ciertos comportamientos» (2008b: 19).

d) Brechas tecnológicas, brechas sociales

Uno de los términos empleado con frecuencia en las discusiones relacionadas con el impacto social de las tecnologías de la información y la comunicación es el de «brecha digital». El término no sólo denota la posibilidad de poseer los aparatos o equipo técnico, sino en general de tener acceso a la tecnología y contar con habilidades para su uso.

De manera general, esta brecha se mide a partir de la relación del porcentaje de la población total con acceso a internet. Sin embargo, la diferencia de oportunidad de contar con tecnologías de comunicación inició mucho antes de la llegada de internet. En condiciones y proporciones distintas, esta brecha se ha manifestado también con la televisión, el periódico, el cine y la radio. Un ejemplo de ello se muestra en las posibilidades actuales de contar con televisión de paga (por cable o satélite), así como la asistencia a las salas cinematográficas. De hecho, la comunicación masiva conlleva una brecha social entre quienes pueden acercarse a ellos no sólo como público sino también como emisores.

La desigualdad en el acceso y uso de la tecnología es un reflejo de la desigualdad social; es decir, la brecha digital sólo es una manifestación de la brecha estructural de la sociedad. La tecnología, como herramienta, puede emplearse tanto para la emancipación como para la dominación y la exclusión, según el sistema social. En el caso de México la configuración estructural debilita las posibilidades de uso de la tecnología para la inclusión, y por el contrario refuerza la exclusión.

La brecha digital o de manera más amplia, la brecha tecnológica, es otro factor que contribuye a la diferenciación entre los grupos de jóvenes.

Usos de medios por los estudiantes de Comunicación y Medios

Con base en los datos obtenidos mediante grupos de discusión y entrevistas² con estudiantes del Programa académico de Comunicación y Medios de la UAN, se puede señalar que para los jóvenes los medios más importantes son internet y la televisión, después el cine y la radio, y finalmente el periódico y las revistas. Aunque consideran a internet como valioso, no siempre se tiene acceso a él en el hogar, por ello y porque en el edificio de Ciencias Sociales y Humanidades tampoco disponen de este recurso, frecuentemente recurren a cibercafés.

El periódico y las revistas son los medios menos buscados, algunos alumnos indicaron que no acostumbran comprarlo, pero que lo leen cuando alguien de su familia lo adquiere. Igual pasa con la radio: tampoco es un medio demandado, aunque la escuchan si alguien en su casa la enciende y generalmente la atienden mientras realizan otras actividades del hogar o escolares. La radio es más escuchado por los estudiantes cuyas familias radican en localidades fuera de la capital del estado, de manera que cuando regresan a la casa paterna los fines de semana, es cuando tienen contacto con este medio. Los programas radiofónicos preferidos son los musicales. Todos dijeron conocer y haber escuchado la emisora de la UAN, aunque no la frecuentan.

En comparación, el cine es un medio que les agrada pero al cual no pueden acudir con frecuencia por el costo que representa o porque consideran que «las películas que se exhiben en Tepic son demasiado comerciales», por ello suelen rentar películas o las ven en internet.

La televisión es el segundo medio preferido, aunque el promedio

² Los grupos de discusión se efectuaron en el periodo de junio-diciembre de 2008 y las entrevistas en los meses de abril y mayo de 2009.

de horas que le dedican (dos horas al día) es menor al que refieren los autores en otras investigaciones (tres o más horas diarias). Es posible que ello se deba a que consideran desagradable su oferta programática, sobre todo la de los canales abiertos; de hecho hubo quienes negaron ver estos canales; en cambio la televisión por cable les ofrece más opciones donde elegir. Los programas favoritos son las series, como *Esposas desesperadas* y *Doctor House*, de origen norteamericano. La mayoría de los estudiantes expresaron ver noticiarios televisivos: los de TV Azteca o Televisa, curiosamente no mencionaron ninguno de otra emisora de canal abierto o de paga.

Internet constituye el medio más valioso para los estudiantes, pasan al menos una hora y media diaria conectados. Las actividades que más realizan son el envío y recepción de mensajes por correo electrónico o por *chat*; la navegación en la *Web*, así como escuchar, ver y descargar música, videos y películas. La preferencia del medio radica en que pueden efectuar diversas acciones; como lo indica una alumna: «me permite conectarme con mis amigos, compañeros de clase o del trabajo, hacer mis tareas o entretenerme navegando; es decir, puedo encontrar información y diversión en un sólo medio, inclusive puedo escuchar la radio o leer los periódicos en línea».

Esto discrepa con lo que señala Morduchowics (2008a) y Winocur (2006), quienes afirman que los nuevos medios no remplazan los existentes. Por las declaraciones de los alumnos se puede inferir que si bien los medios no se remplazan, sí tienden a crear preferencia por aquel que integra un mayor número de recursos y posibilidades.

Para algunos estudiantes que poseen esta tecnología en sus hogares, la conexión inicia desde la mañana. Una estudiante señala que para ella se ha vuelto un ritual el encender la computadora al despertar. Esta actividad se suspende cuando sale de casa y se reanuda al regresar. Para la mayoría de los alumnos es normal utilizarla antes de dormir.

Por su condición de estudiantes uno de los principales usos es con fines académicos a través de la búsqueda de información y lectura de textos, así como con el envío de tareas y mensajes a profesores. El uso del *chat*, que normalmente los profesores consideran para diversión y pérdida de tiempo, lo emplean con esta finalidad para realizar actividades en equipo: «mis compañeros y yo nos ponemos de acuerdo a través del *chat*, al mismo tiempo buscamos información en la Web y así vamos armando el trabajo sin tener que reunirnos físicamente».

De hecho internet es el único medio que vincularon con actividades académicas, lo cual llama la atención por estar en una licenciatura que, en teoría, se encarga de conocer y analizar los distintos medios de difusión.

Si bien los alumnos en general consideran que internet es sólo una herramienta de apoyo, el tiempo que le dedican así como las prácticas que realizan a través de él hacen pensar que no es una simple herramienta, sino que forma parte integral de su vida cotidiana y sin él no harían una gran parte de las actividades que hacen como estudiantes y jóvenes.

Ante la pregunta de qué no les gusta de los medios de difusión fue evidente la falta de confianza que tienen ante la información que presentan. Indicaron que no es un secreto el que los medios estén manipulados por intereses específicos que los hacen ser imparciales e irrespetuosos al establecer estereotipos y discriminar a ciertas personas. Para ellos los espacios informativos carecen de objetividad, y los de entretenimiento, de creatividad. Una estudiante indicó que los medios «están llenos de contradicciones, los detesto por reducir mi imaginación y robar mi tiempo, enajenándome; pero construyen una ventana a un mundo que en una ciudad como Tepic, sería imposible acceder de otro modo».

Sin embargo, reconocen que uno de los beneficios de los medios es que sus contenidos dan pie para establecer conversaciones con su círculo

social. Es decir, que son agentes que pueden propiciar la sociabilidad, como lo establecieron autores citados anteriormente.

Un aspecto importante en la investigación fue conocer en qué medida los estudiantes no sólo son receptores de los medios sino, también, emisores. Si bien la comunicación mediática se caracteriza por establecer una separación entre pequeños grupos de emisores y la amplia masa de audiencias, el desarrollo tecnológico ha propiciado que ésta condición cambie, sobre todo con los recursos que ofrece internet.

En este sentido, la indagación permitió observar que aunque la mayoría de los alumnos conoce las técnicas básicas para producir en medios audiovisuales, no todos crean productos más allá de lo que les solicitan en los talleres y prácticas escolares. La mayoría dice contar con un *blog* o un espacio en alguna de las redes sociales. Las temáticas más abordadas en ellos son la música a través de comentarios, letras de canciones o con melodías que se pueden «bajar» de la red. Asimismo, publican fotografías, creaciones literarias propias e información relacionada con las actividades escolares. Una estudiante que cuenta con un *blog* de música explicó que lo creó porque tenía mucha música de grupos alternativos que no se consigue fácilmente y «así como bajo música de otros lados, yo subo música para alguien más».

Los medios impresos son los menos empleados para difundir mensajes; les son más atractivos los medios audiovisuales como el video y, sobre todo, el cortometraje. A partir de ello en el estudio se entrevistaron a estudiantes que de manera independiente a las labores escolares han creado «cortos» que, inclusive, han sido presentados en algunos festivales de cine del país.

De manera general, los alumnos coincidieron al señalar que crear producciones es una inquietud personal «por hacer cosas, no nada más

verlas o escucharlas» En este sentido los medios representan un espacio para expresarse. «Todas las personas tienen algo que decir –señaló un estudiante. Si me quedo sin hacer nada, sólo como receptor, sentiría que me falta algo». Asimismo concordaron en que al principio puede ser difícil, pero después es más sencillo: «se van dando las cosas, se va creando un objetivo y se va haciendo una necesidad el producir».

El cortometraje lo consideran un vehículo para contar historias y transmitir mensajes, «es una combinación de artes, son inquietudes que se tratan de transformar en sonidos e imágenes», dijo una alumna y agregó: «lo haces para complacerte a ti, pero también es agradable que otros lo vean».

Otro estudiante señaló que por ser universitarios tienen el compromiso de compartir lo que saben con la sociedad: «todo lo que aprendes lo tienes que aplicar y compartir porque si no, no sirve de nada; quienes ya estudiaron una licenciatura deben tener sensibilidad para compartir sus conocimientos».

Las temáticas que abordan en sus producciones se vinculan con los sentimientos de las personas, las percepciones y emociones, así mismo tratan de recuperar aspectos humanos como las relaciones entre los individuos. «Aunque no nos demos cuenta estamos relacionados unos con otros. Las conexiones entre los humanos es lo que pretendo rescatar en lo que yo hago».

Al explicar la producción que realizaron sobre las personas que viven del basurero de la ciudad de Tepic, los alumnos comentaron que a través de este trabajo se dieron cuenta de lo importante que era mostrar a las personas en los cortometrajes, «porque generalmente tenemos prejuicios sobre ellas, pero cuando haces el trabajo y lo muestras a los demás, eso ayuda a que te sientas identificado con ellos, que veas que son tus semejantes».

Otro elemento que señalaron importante en sus producciones es atender las situaciones regionales, del estado o del municipio, porque es «algo que no puedes ver en *Telehit* o en otro canal de la televisión».

Cuando se les preguntó si sus producciones eran sobre cuestiones ideológico-políticas respondieron que no. Estos temas dijeron no abordarlos porque no tienen suficiente información para respaldarse o porque no han sentido la necesidad de expresar algo de esta temática: «no me apasiona como para hacer una producción». Precisaron que ello se debe a la apatía de las generaciones juveniles: «es parte de estar encerrado cada quien en su mundo». Estas posiciones resultan interesantes si se toma en cuenta que en general los alumnos reconocieron en los medios de difusión una manipulación y falta de ética y responsabilidad social.

Finalmente, el que no todos los compañeros pasen a ser creadores o productores en los medios de difusión, lo atribuyen a factores económicos, a cuestiones de logística- porque el trabajo en medios es en equipo- a la falta de conocimientos y de experiencia. Además señalaron que hay mucha irresponsabilidad en los estudiantes, que algunos no tienen disciplina o esperan que la escuela o las personas les den todo. Una alumna precisó: «quieren tener una buena idea y que se transforme en un guión, pero para eso hay que aprender cómo se hacen las cosas, hay que trabajar, hay que comprometerse, y eso no todos lo hacen».

Conclusiones

Si bien la investigación no se ha concluido, se pueden esbozar algunos comentarios a manera de conclusión.

Tal y como lo indican los autores leídos, los estudiantes universitarios son sujetos mediáticos; es decir, que entre sus actividades principales está el empleo de medios de difusión. Dentro de ellos hay una notable pre-

ferencia por los medios audiovisuales: las pantallas son las interfaces predilectas, sobre todo internet. De hecho se podría decir que para ellos internet no es *un* medio de difusión, sino *el medio* a través del cual realizan una parte importante de sus actividades diarias, de manera que no es posible entender la vida de los jóvenes sin la conexión a la red.

Antes de la llegada de esta tecnología era posible distinguir claramente el consumo que se hacía a través de cada medio; sin embargo, con las generaciones actuales esto cambia ya que en un mismo medio pueden realizar los consumos que antes se hacían en varios. Los estudiantes que leen noticias ya no lo hacen por medio del periódico impreso sino en algún sitio de la *Web*; de igual manera, los jóvenes escuchan música pero no en la radio tradicional, sino en los recursos que se ofrecen en línea (emisoras de radio, páginas *Web*, *blogs*, etc.) Esto no sólo implica cambiar un medio por otro, sino que es una resignificación el consumo mediático. Por ejemplo, ya no se trata sólo de escuchar música, sino de poder compartirla a través de la red; de tener la letra de las canciones a mano; de poder comentar con amigos o con desconocidos sobre la temática; de tener información disponible de artistas, grupos musicales o conciertos, o bien de ver videos musicales sin necesidad de acudir a eventos o de grabarlos.

Otro elemento por el cual internet es preferido, es porque les ofrece una mayor libertad de acción, así como la posibilidad de encontrar una oferta más diversificada que la que tienen los medios tradicionales. Esto denota que los estudiantes buscan espacios que tengan mayor apertura y menos control; tal vez esto sea, como señalan los autores citados, para restituir la libertad de la que carecen en la familia o en la universidad.

Esta resignificación en el consumo lleva consigo la generación de la necesidad de estar constantemente conectado a la red. Ya sea para comunicarse con los amigos, hacer tareas, entretenerse o buscar información, internet parece ser imprescindible. De esta manera para los jóvenes que, por

su capital económico y/o cultural, carecen o tienen menos posibilidades de usar esta tecnología (y que lo hagan aprovechando los diversos recursos que ofrece) representa una nueva forma de exclusión.

La brecha digital toma un sesgo especial en los jóvenes ya que una de sus prioridades es estar en contacto con sus amigos, o sus pares; es decir, sin el recurso tecnológico esta brecha se transforma en una brecha de sociabilidad.

Cabe señalar que las prácticas mediáticas mencionadas no deriva propiamente de ser estudiantes o universitarios, sino de ser jóvenes y de vivir en la sociedad actual.

El ser universitario, como factor estructurante, va a marcarlos como individuos privilegiados, ligados al conocimiento; pero ello no hará homogéneo el uso que hacen de los medios de difusión, ya que de entrada no está garantizado su acceso de manera uniforme. Los contextos socio culturales, las condiciones de origen, así como las dinámicas propias de las instituciones educativas a las que asisten, son factores determinantes en el contacto que establecen con los medios de difusión. De manera concreta es posible observar estas condicionantes en los dos puntos que se presentan a continuación.

a) El consumo depende de la oferta de la cual disponen los estudiantes. Nayarit no se caracteriza por tener un desarrollo cultural dinámico, son limitados los espacios para la difusión de eventos y obras culturales y aún más los correspondientes a la producción mediática. Esta situación se traslada al ámbito universitario, por lo que a los jóvenes no les queda otra que consumir a partir de lo que disponen en sus casas, en su ciudad y en la universidad.

b) El uso que hacen de los medios de difusión también se ve afectado por el contexto académico en que se forman. Habría que analizar si

los planes de estudio, los contenidos académicos y los docentes orientan a los estudiantes respecto al consumo de estos medios. Sería difícil que los estudiantes asuman una posición crítica frente a los medios, actúen en consonancia y sean creativos y alternativos si el resto de la universidad, especialmente los docentes, no lo son. Ello no implica que los jóvenes no puedan hacerlo sin el apoyo de los profesores, sino que no tienen los espacios que los formen de manera apropiada para tal fin.

La reflexión final a la que lleva la investigación es a la necesidad de poner más atención a las prácticas culturales que realizan los estudiantes, especialmente las mediáticas, así como en las políticas culturales establecidas tanto en las universidades como en la sociedad en general. Generalmente se considera que la función de las instituciones de medios está vinculada con el entretenimiento y, en el mejor de los casos, con la difusión de información; pero se pierde de vista que a través del ocio y el placer los medios también pueden intervenir en la formación de las personas. Como señala Giroux (1997), las corporaciones mediáticas se presentan como proveedoras de ocio y entretenimiento, pero a la vez son una fuerza política que influye en la educación de los jóvenes.

Ante un contexto como el que exponen los autores, me adhiero a las palabras de José A. Pérez (2009): «el uso responsable de la tecnología tendría que venir de los universitarios».

Bibliografía

- Alonso, Cristina. 2001. «Encerrados con un solo juguete. La infancia y la adolescencia del siglo XXI», en Área, Manuel (Coord.) *Educación en la sociedad de la información*. España. Ed. Desclee de Brouwer : 249-266.
- Arango, Luz. 2004. *Jóvenes en la universidad*. Bogotá. Ed. Universidad Nacional de Colombia.
- Bourieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. 2008. *Los herederos*. México. Ed. Siglo XXI.

-
- De Garay, Adrián. 2008. «Los jóvenes universitarios mexicanos: ¿son todos iguales? », en Suárez y Pérez [Coords.]. *Jóvenes universitarios en Latinoamérica, hoy*. México. Ed. Porrúa-UNAM. : 205-222.
- Durán, Jaime y Nieto, Santiago. 2000. *Mujer, sexualidad. Internet y Política*. México. FCE.
- Ferrés, Joan. 2000. *Educación en una sociedad del espectáculo*, Barcelona, Paidós
- Getino, Octavio (coord.). 2001. *Industrias Culturales-MERCOSUR Cultural*, Buenos Aires, Secretaría de Cultura y Medios de Comunicación-OEA.
- García, Néstor. 2004. *Diferentes, desiguales y desconectados*. Argentina. Ed. Gedisa.
- Giroux, Henry. 1997. *Cultura, política y práctica educativa*. España Ed. Graó.
- Morduchowics, Roxana. 2008a. *Generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Argentina. Ed. Paidós.
- Morduchowics, Roxana [Coord.]. 2008b. *Los jóvenes y las pantallas. Nuevas formas de sociabilidad*. Argentina. Ed. Gedisa.
- Pérez, José. 2009. «Los jóvenes universitarios». Ponencia presentada en el Diplomado Sociedad y Región, en la Universidad Autónoma de Nayarit. Tepic, Nay.
- Reguillo, Rossana. 2000. *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires. Ed. Norma.
- Suárez, Herlinda y Pérez, José. 2008. «La disputa por la representación contemporánea de los universitarios en México,...o de cómo y para qué forma la universidad pública a los jóvenes», en Suárez y Pérez [coords.] *Jóvenes universitarios en Latinoamérica, hoy*. México. Ed. Porrúa-UNAM.: 13-78.
- Winocur, Rosalía. 2006. «Internet en la vida cotidiana de los jóvenes», en *Revista Mexicana de Sociología*. No. 68, julio-septiembre. México Ed. UNAM. : 551-580.

***El compromiso social del psicólogo
egresado de la Universidad Autónoma
de Nayarit generación 2003 – 2007***

Lía Lourdes Márquez Pérez

Karla Rebeca Silva Talamantes

Introducción

La generación 2003-2007 de psicología de la Universidad Autónoma de Nayarit se desarrolla en el marco de las transformaciones que, en esta universidad se dan a partir de la Reforma Académica, fundada ésta en la filosofía de elevar la calidad de los modelos educativos acordes a la globalización. El contexto nacional e internacional es un factor que empuja hacia el cambio, pues aparecen nuevos campos de conocimiento, se generan nuevas formas de ejercicio de las profesiones y de generación de conocimientos científicos-técnicos y un creciente consenso al tratamiento de temas humanistas fundamentales tales como la protección ambiental, los derechos humanos, los derechos de los niños y la equidad de género, entre otros.

La transformación de la sociedad del siglo XXI se da de manera constante y acelerada, en donde el sujeto cada día vive en constante estrés de ahí que la universidad ofertara una disciplina como la psicología, necesaria en el desarrollo humano. En el modelo de reforma universitaria se concibe al universitario como un sujeto comprometido con su entorno social.

Los egresados de la generación ya mencionada fueron formados en este modelo por lo que, se decidió indagar cual es su actitud, su modo de pensar y sus acciones y comportamientos como categorías del compromiso social. Derivado de lo anterior surge la interrogante de ¿Cómo conciben los egresados de la carrera de psicología de la Universidad Autónoma de Nayarit de la Generación 2003-2007 el compromiso social?

La reflexión que aquí se presenta es producto de una revisión bibliográfica sobre el tema y de investigación directa de carácter cualitativo utilizándose para ello una entrevista semi-estructurada, misma que permitió obtener la percepción del egresado.

Antecedentes

En 1938 se estableció el primer plan de estudios de la carrera de psicología en la Universidad Autónoma de México dentro de la facultad de filosofía y letras.

La incorporación de la psicología como área de formación profesional en las facultades y escuelas del país, es un buen indicador del crecimiento mostrado por esta disciplina en los últimos años. En 1964 sólo cinco escuelas impartían la licenciatura en psicología, aumentando a 14 en 1970, y a poco más de 20 en 1973. En 1987 alcanza la cifra de 82 escuelas en donde el 25% se encontraban ubicadas en el Estado de México y Distrito Federal (Plan de estudios de la carrera en psicología, UAN 2003).

Desde el año 1996 empiezan algunas inquietudes de personas que solicitaban carreras relacionadas con la psicología en la universidad autónoma de Nayarit, por lo anterior se inicia con el planteamiento de la necesidad de abrir la carrera en dicha institución. En ese mismo año se hace un rediseño a la carrera de ciencias de la educación. Esta acción da pie al surgimiento de las bases para la carrera de psicología, se empiezan a hacer preguntas a expertos, a los profesores, se ve la demanda por una carrera de psicología pero no se sabía de que, si de psicología clínica, social, deportiva o educativa y lo que más se demandaba era psicología clínica. Sin embargo el proceso de reforma de la licenciatura en ciencias de la educación y el hecho de que se creara la carrera de psicología en esa misma facultad, como los profesores eran los mismos para las dos carreras, esto hizo que se inclinara a ser psicología relacionada a la educación (ex coordinador Académico de la Unidad Académica de Ciencias de la educación, 2009)

Se llega a la conclusión de que al crear la carrera de psicología se tenía la necesidad de introducir un tronco común para las dos carreras; porque los mismos profesores que impartían sus clases en la carrera de Ciencias de la Educación en un primer momento, también serían los profesores en psicología educativa. Un problema que se tenía era la falta de profesores formados para el programa de psicología, por lo que se pensó en un tronco común que daría tiempo a contratar a especialistas o profesores en esta disciplina.

Aunado a la falta de profesores para el programa de psicología, en 1997 el perfil de los estudiantes que ingresaban reflejaba que tenían deficiencias en cuanto a la comprensión lectora, tenían problemas de razonamiento lógico matemático, falta de manejo de procesadores de texto, problemas de comunicación, muchos problemas para expresar las ideas, para elaborar textos, para la búsqueda de información tanto de forma impresa como electrónica, factores que determinaron el tronco común.

Es así como se abre en el año de 1998 la licenciatura en psicología educativa. Los principales motivos que llevaron a la conformación del programa se sustentan en antecedentes destacados en la entidad. Cabe señalar que la psicología como tal se inició en el año de 1986, cuando el Instituto de Estudios Superiores Matatipac (institución privada) estableció su primer programa en Nayarit equivalente a una licenciatura universitaria; pues si bien ya existían desde casi una década anterior en la escuela normal superior de Nayarit con programas de psicología educativa, estos eran equivalentes a estudios superiores a nivel de educación básica, y más bien visto como una especialidad en orientación vocacional.

Para inicios de la década de los noventa otras dos instituciones privadas ofrecen programas similares, siendo estos el Instituto Las Américas y la Universidad de Álica quienes se incorporan a la formación de profesionales, dentro de la psicología, misma que han seguido impartiendo, sin tener el Estado a través de la Secretaria de Educación y Cultura un sistema eficiente de regulación de sus planes de estudio, dando origen a un caos educativo y de perfiles de egreso. Bajo esta óptica y en un afán de ofrecer un plan de estudios que respondiera a las necesidades principales en materia de ocupación de los licenciados en psicología se crea dentro de la facultad de ciencias de la educación la psicología educativa (1998). (Plan de estudios de la carrera en psicología, UAN 2003).

La carrera de psicología, es una de las unidades académicas más jóvenes de la Universidad Autónoma de Nayarit (psicología educativa aparece como parte de la unidad académica de ciencias de la educación). Se crea con la idea de que existiera una carrera que otorgara los conocimientos en el campo de la psicología educativa mediante un perfil de egreso que coadyuvara al incremento de las metas sustantivas universitarias en el programa de su creación se señalaba como objetivo formar licenciados críticos y analíticos comprometidos con el quehacer educativo y se resalta sobre todo

que los alumnos desarrollaran las cualidades innatas humanas de la curiosidad y de la creatividad, a través de la aplicación del conocimiento científico.

Debido a que la educación es un factor primordial en el ser humano, es de vital importancia darle la atención que se merece para alcanzar altos niveles de superación conforme a los requerimientos de la sociedad actual. Por otra parte, tenemos otro factor externo: la globalización, misma que afecta a nivel mundial demandando una educación de calidad. Este impacto ha repercutido en nuestro estado, por tal motivo, se ha dado a la tarea el rediseño curricular dentro de nuestra universidad.

La política universitaria llevó al programa de psicología a efectuar, implementar y desarrollar un proceso de análisis minucioso y detallado del mismo donde se tuvieron en cuenta las demandas y condiciones del entorno social, así como el enfoque en base al constructivismo para su rediseño.

En el plan de estudios se plantea que el psicólogo debe tener las destrezas y habilidades para aplicarlas en situaciones normales y adversas, con la finalidad de resolver problemas y darle solución de manera práctica y lógica. Estos procesos se apoyan en el aprendizaje como: aspectos de efectividad, incluidas las destrezas de cada quehacer específico según el área en que se desempeñe. El objetivo general es que el psicólogo sea un profesional crítico, informado, con capacidad de analizar, investigar, gestionar, planear, trabajar en equipo, capacidad de adaptación a contextos, toma de decisiones en momentos críticos.

Otro factor importante es que el egresado de la Licenciatura en Psicología se caracterice por su capacidad para explicar, aplicar y demostrar las siguientes competencias:

-
- Coordinar el trabajo de grupos laborales, sociales y escolares, usando estrategias psicológicas.
 - Prevenir alteraciones de la personalidad en lo individual, y/o tomando sus grupos de referencia como familia, escuela, trabajo y sociedad.
 - Traducir textos del idioma inglés al español.
 - Elaborar proyectos de investigación Psicológica con metodología cuantitativa y cualitativa.
 - Utilizar diversas técnicas de evaluación psicológica tanto en forma directa como indirecta para un individuo o para un grupo de ellos, en el ámbito donde se desenvuelvan.
 - Adaptarse a la problemática de la mente humana, resolver sus problemas inherentes, como base para la transformación paulatina del contexto, adoptando una actitud ético-profesional, emprendedora, creativa y de innovación ante los retos sociales.
 - Analizar la cultura laboral de las instituciones de salud, empresas, grupos sociales y educativos, y adaptarse a ellas, como base para ser capaz de laborar bajo presión de las exigencias.
 - Comunicarse con empatía y trabajar en equipos interdisciplinarios. Diseñar propuestas de intervención y evaluación de dinámicas e inercias psicológicas.
 - Elaborar proyectos de desarrollo institucional.
 - Incursionar con decisión en el mercado de trabajo de su competencia y ser capaz de proyectar espacios laborales propios.
 - Aplicar diversas alternativas psicológicas que mejor se adapten a la intervención psicológica.
 - Poseer un alto espíritu de trabajo ético, humanista, de servicio social.

La profesión de licenciado en psicología de carácter humanística requiere el dominio de aptitudes, valores y competencias específicas (conjunto de saberes) para la solución de problemas que se presentan en la socie-

dad, por lo que el compromiso social en el ejercicio profesión del psicólogo se verá expresado en su involucramiento con su entorno social.

¿Qué es el compromiso social?

A lo largo de la vida el ser humano va adquiriendo experiencias, que le permiten acercarse a su realidad. Sin embargo cuando se adquiere el compromiso de estudiar una carrera, la cual implica fundamentalmente el estar en constante relación con seres humanos, es necesaria la conciencia de que las relaciones con los demás son interdependientes, esto significa un sentido de pertenencia hacia el genero humano.

El compromiso social es una actitud, un modo de pensar y de leer la realidad social, y una serie de acciones y comportamientos concretos. Como actitud implica solidaridad con las necesidades y objetivos de otros, especialmente a los más desfavorecidos (Rawls, 1978). Disposición para participar en eventos, proyectos, programas y acciones que redunden en beneficio de personas y grupos desfavorecidos. Un sentido de pertenencia al género humano, que haga a la persona consciente de que sus relaciones con los demás son interdependientes en un grado tal, que su propia suerte será la de los demás. Como manera de pensar y de leer la realidad social, el compromiso social implica una identificación con modelos de desarrollo social y comunitario alternativos a la visión tradicional liberal capitalista, una de estas visiones alternativas de la sociedad es la propuesta por el humanismo que se apoya en valores universales como la protección de los derechos humanos básicos, respeto por la integridad y dignidad de la persona humana, por su derecho de ser como los demás, y el derecho de ser diferente y alcanzar sus metas de acuerdo a sus convicciones dentro de un clima de respeto por los derechos de otros. Como comportamientos y acciones concretas. El compromiso social empieza en el encuentro con el otro en su dolor, en su soledad, miseria, cautiverio, servir significa estar presentes en el entorno social como elementos significativos de crecimiento y de transformación (Albee, 1982, 4-36).

La intervención social incluye un conjunto de estrategias y acciones intencionadas, encaminadas a hacer accesibles a las distintas poblaciones los servicios y productos de los universitarios. Supone propuestas de solución a los problemas que incluyan la transformación de las estructuras sociales que mantienen la desigualdad y la injusticia.

El papel del psicólogo en la sociedad actual

Se ha observado que en México el campo de la psicología ha tenido una presencia cada vez mayor en los distintos sectores laborales del país: de la salud, educación, industria, medios de difusión, etc.

La sociedad actual, caracterizada por la velocidad, la productividad, la cantidad y calidad de información, unido a un drástico avance en tecnologías, ha traído consigo, nuevas y diferentes formas de interacción entre las personas. Este nuevo contexto conlleva cambios importantes en hábitos de vida en general, produciendo una nueva Revolución (Sociedad de la Información) tanto en el ambiente laboral como social y doméstico.

El contexto nacional e internacional es un factor que empuja hacia el cambio, pues aparecen nuevos campos de conocimiento, se generan nuevas formas de ejercicio de las profesiones y de generación de conocimientos científicos-técnicos y un creciente consenso al tratamiento de temas humanistas fundamentales tales como la protección ambiental, los derechos humanos, los derechos de los niños y la equidad de género, entre otros. En el panorama de la sociedad del conocimiento, la educación se concibe como un proceso integral sin limitaciones de edad, de nivel o de establecimiento escolar. En ese sentido, las instituciones de educación superior no deben concebirse en una perspectiva de educación terminal, ni restringir su misión educativa al otorgamiento de títulos y grados. Deben desempeñar un papel estratégico para la actualización de los conocimientos de hombres y muje-

res, ya sea para la actualización profesional y técnica, o bien por el simple deseo de acceso a nuevos saberes.

En México, las instituciones de educación superior han reconocido que en un mundo crecientemente interrelacionado, el aislamiento de las instituciones académicas entre sí y con su entorno, es cosa del pasado y se encuentran en una etapa de reflexión respecto al modelo que mejor se adapte a las nuevas condiciones de globalización e interdependencia mundial.

En la sociedad global donde la realidad rebasa en mucho a lo aprendido en las aulas y eso implica estar en una constante revisión de paradigmas y prácticas sociales, ya que la sociedad está en crisis, que puede ser social, cultural, económica, política y ambiental; por lo tanto las universidades públicas (y más las de provincia) como la Universidad Autónoma de Nayarit, con bajos presupuestos, hace que no se cuente con los suficientes recursos para cumplir sus funciones sustantivas y adjetivas que le da su razón de ser: docencia, investigación y extensión universitaria.

La pérdida de valores de los seres humanos independientemente de ser universitarios o no puede ser explicada por que hemos sido invadidos en cuerpo y alma por el modelo académico, en donde todo es mercancía, donde todo es un proceso de costo y beneficio.

Los Procesos de Globalización tienen diversas implicaciones que se materializan a través de Acuerdos de índole económica, ante tal situación es preciso que se asuma un papel activo y crítico, los psicólogos tienen un compromiso social y no se puede volver la espalda a estos procesos. Los Procesos de Globalización que se desarrollan en la mayor parte de nuestro planeta tienen implicaciones a nivel político, social, cultural, legal y ambiental, entre otros, mismos que han traído consigo consecuencias a nivel estructural, que implican cambios en la esfera laboral a través del modelo de competen-

cias, lo cual ha repercutido en la privatización de servicios de educación a nivel medio y superior.

Aún cuando la globalización promueve la individualización de los sujetos, ha establecido las condiciones para crear comunidades globales a través del Internet, lo que permite escucharse, conocerse, tomar conciencia y postura ante los diversos acontecimientos.

Esta nueva concepción de interactuar socialmente afecta a las mayorías (profesionales, campesinos, obreros, amas de casa), al generarle necesidades y cambios sustanciales en su contexto y en su cotidianidad, por medio de la promoción de supuestas «nuevas y mejores formas de vida».

La cultura individualista afecta directamente a la toma de conciencia, la solidaridad y las nuevas formas de relación entre seres humanos, con derechos civiles, sociales y políticos validos para todos, con respeto hacia el futuro, no como una utopía, sino con estrategias realistas.

Por lo tanto, son las personas las únicas que pueden responsabilizarse al decidir si el ordenamiento social en el que viven o por el cual están dispuestos a luchar es justo, cuando se estima a la justicia en un orden social particular, se muestra interés, en la medida en que el ordenamiento social considerado es capaz de satisfacer las necesidades y aspiraciones legítimas de los sujetos por él afectados (Thompson, 1984: 247).

Un requisito indispensable de la labor del psicólogo es estar a favor del desarrollo integral y humanizador de los grupos y personas.

Para poder lograr lo anterior es el psicólogo quien se tiene que transformar a sí mismo, sin la nostalgia de la soledad o el sentido de contracorriente, puesto que en este contexto de búsqueda de alternativas se

solidarizara con otros profesionistas, movimientos con causas específicas y ciudadanos consientes y/o interesados en involucrarse en la solución de las problemáticas locales y globales.

El psicólogo tiene un gran compromiso con el individuo, con la colectividad, con la realidad; ya que al poseer particular sensibilidad para observar el dolor, la injusticia, la manipulación, tiene la capacidad para estudiarlas y/o transformarlas.

El egresado y el compromiso social

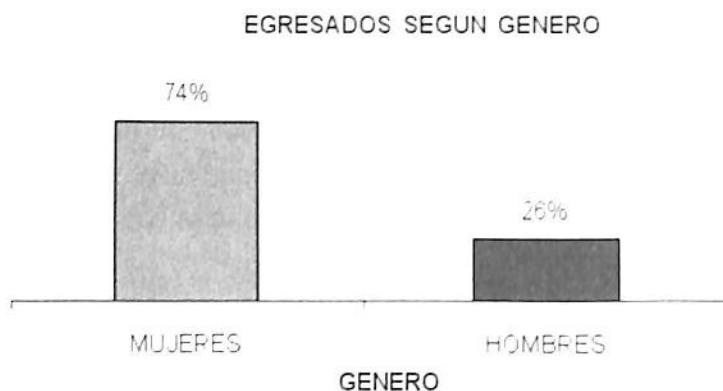
Para este trabajo se realizó un guión de preguntas semi-estructurado que consiste en una entrevista abierta que no sigue una secuencia previamente fijada, porque ésta se encuentra condicionada por las respuestas de la persona entrevistada. Esta técnica permite que pueda propiciarse el flujo discursivo de la persona.

El total de egresados de psicología, generación 2003–2007 fue de 42 de los cuales sólo se pudo obtener la información del poco más del 50% debido a diferentes causas:

Por no existir un directorio actualizado, cambio de domicilio, falta de interés del egresado, problemas por horario de trabajo y radican fuera de la ciudad.

De los 42 egresados el 86% son mujeres y el 14% son hombres y de los 23 entrevistados el 74 % son mujeres y 26 % son hombres tal como lo muestra la gráfica 1.

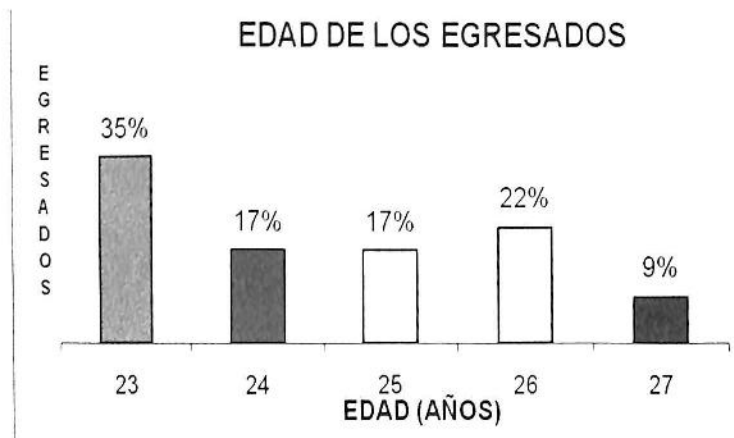
Gráfica 1



Fuente: Entrevista a egresados de Psicología 2003 - 2007, UAN. Enero y febrero 2009.

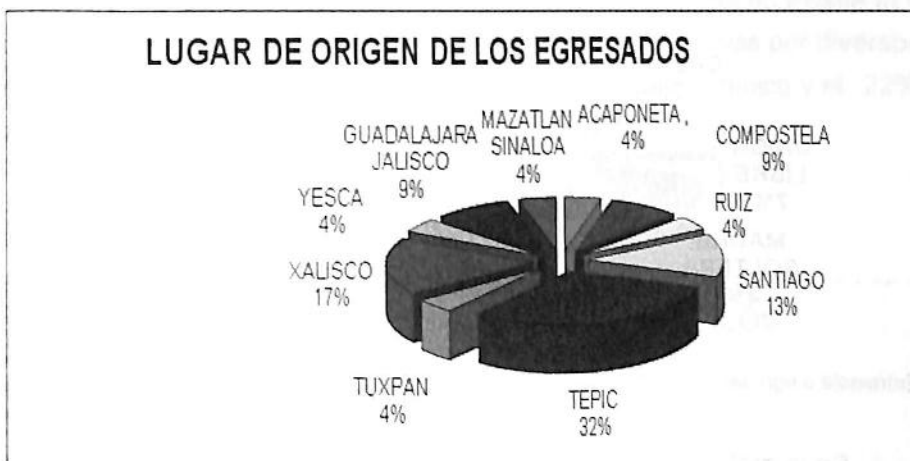
En la gráfica 2 se muestra como los egresados de psicología son fundamentalmente jóvenes y solo el 31% tiene más de 25 años.

Gráfica 2



Fuente: Entrevista a egresados de Psicología 2003 - 2007, UAN. Enero y febrero 2009.

Según el lugar de origen, el 32% de los egresados son originarios de la capital del estado, el 55% de otros municipios y 13% de los egresados son de otros estados, como lo muestra la gráfica 3.



Fuente: Entrevista a egresados de Psicología 2003 - 2007, UAN. Enero y febrero 2009.

En cuanto al estado civil de los egresados, en la grafica 4 se muestra que el 63% de los entrevistados continúan solteros, el 33% cuenta con una pareja de los cuales el 26% están casados y el 7% manifiesta vivir en unión libre y el 4% son madres solteras.

Grafica 4



Fuente: Entrevista a egresados de Psicología 2003 - 2007, UAN. Enero y febrero 2009.

En la gráfica 5 se muestra que el 96% profesan alguna religión de los cuales el 83% son católicos y el 13% son de religión cristiana y el 4% no pertenece a ninguna.

Gráfica 5

RELIGION DE LOS EGRESADOS



Fuente: Entrevista a egresados de Psicología 2003 - 2007, UAN. Enero y febrero 2009.

En el programa de la carrera de psicología de la Universidad Autónoma de Nayarit se ofertan cuatro Áreas Profesionalizantes: Clínica, Educativa, Laboral y Social, de las cuales se abrieron psicología clínica y psicología educativa, ya que la demanda para las áreas laboral y social era mínima y no justificaba que se abrieran además de que no existía la infraestructura necesaria y los maestros suficientes para abrirlas por diversos factores: El 78% de los egresados optó por la psicología clínica y el 22% por la psicología educativa como lo muestra la gráfica 7.

Gráfica 7



Fuente: Entrevista a egresados de Psicología 2003-2007, UAN. Enero y febrero 2009.

En la carrera de psicología se cuenta con cuatro opciones de titulación: 1) Tesis en sus dos vertientes, investigación de campo e investigación documental, 2) Generación de la aplicación del conocimiento, 3) Examen de conocimientos (CENEVAL) y 4) Promedio general.

Del 100% de los entrevistados sólo el 9% se ha titulado como lo muestra la gráfica 8

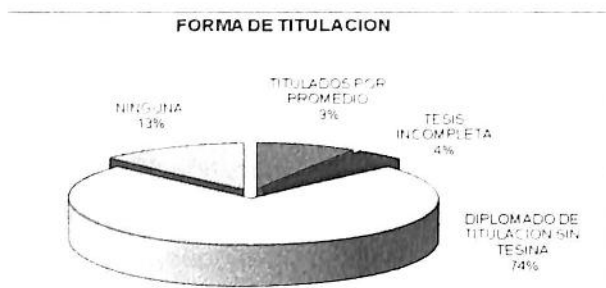
Gráfica 8



Fuente: Entrevista a egresados de Psicología 2003 - 2007, UAN. Enero y febrero 2009.

El 9% de los que están titulados eligieron la opción de promedio general. Del 91% de los que no están titulados el 4% optaron hacerlo por tesis pero no la han concluido, un 74% decidieron hacer un diplomado para realizar una tesina y 13% no de han decidido aún por alguna forma de titulación como lo muestra la gráfica 9.

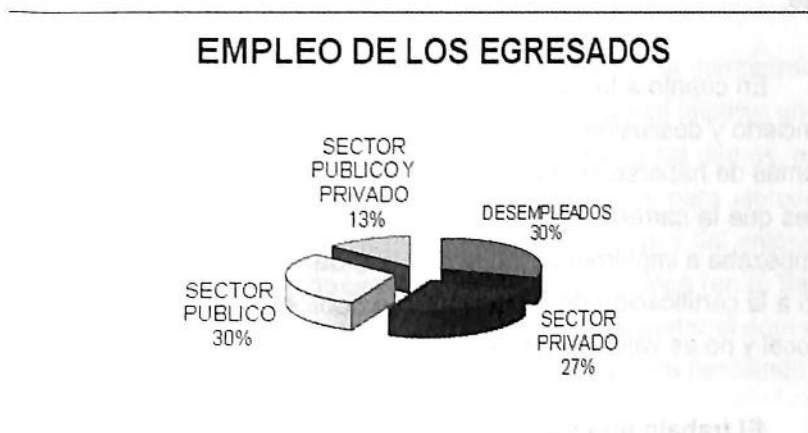
Gráfica 9



Fuente: Entrevista a egresados de Psicología 2003 - 2007, UAN. Enero y febrero 2009.

En cuanto a área laboral se encontró que del total de los entrevistados el 30% están desempleados actualmente, el 27% trabajan en el sector privado, el 30% se ubican en instituciones del sector público en áreas de beneficencia y apoyo social y un 13% trabajan tanto en el sector público como privado, desempeñándose en áreas públicas y dando atención psicológica particular como se muestra en la gráfica 10.

Gráfica 10



Fuente: Entrevista a egresados de Psicología 2003 - 2007, UAN. Enero y febrero 2009.

En el espacio social universitario se ven cristalizadas las diferentes cosmovisiones que se tienen en torno a la realidad social misma que cada profesionista la procesará con base en sus valores, sus creencias su ideología y por supuesto que la disciplina, en este caso la psicología, lo coloca en una relación directa con el sujeto. Ello se expresará en la relación cotidiana en que se involucre como sujeto social miembro de una colectividad académica y una vez egresado en una colectividad laboral. Lo anterior

permite a los egresados enfrentar de diversa manera su compromiso social.

Para Indagar acerca de el compromiso social que el egresado de psicología tiene se recurrió a tres categorías: Actitud, modo de pensar, acciones y comportamientos concretos.

Cuando se pregunta cómo se sienten de ser egresado de la universidad autónoma de Nayarit. En su gran mayoría contesto estar satisfecho y sentirse orgullosos de pertenecer a la máxima casa de estudios de Nayarit, mencionan sentirse satisfechos de estudiar lo que eligieron y que ha sido muy gratificante.

En cuanto a la carrera específicamente mencionan haber sentido desconcierto y desilusión, Ya que no fue suficiente lo que vieron de la carrera, además de haberse sentido como experimento, por todos los cambios curriculares que la carrera estaba teniendo a causa del proceso de reforma que se empezaba a implementar en la Universidad. Mencionan tener dudas, en cuanto a la certificación de la carera de psicología por considerar que su titulo es local y no es válido en otras ciudades.

El trabajo en equipo

Al cuestionar sobre la experiencia y la opinión que tienen sobre el trabajo en equipo, la mayoría menciona que les gusta trabajar en equipo porque es una forma en la que los estudiantes pueden unirse, conocerse, comprenderse y apoyarse, además de que los resultados son de mejor calidad por las aportaciones de los diferentes integrantes, también dijeron no ser problemáticos y tener capacidad de adaptación, ser responsables, tolerantes y capaces de apoyar a algún miembro del equipo en lo que necesite. Y unos pocos exponen que es difícil trabajar en equipo, aceptar las ideas de los demás, ya que no todos trabajan, fue difícil integrarse como grupo, porque muchas veces no se identificaban entre compañeros y otras era mejor trabajar sólo.

Conocimiento de sí mismo

En relación con la pregunta sobre cual es el concepto de sí mismo, un porcentaje importante no ha logrado interiorizar lo que esto representa, algunos mencionan estar en el proceso de definirlo, otros se basan en el concepto referente a sus expectativas para el futuro, otros en cuanto a su actuar cotidiano (relaciones de pareja, familiares y laborales) y muy pocos logran utilizar los calificativos que los puedan describir, como el ser responsable, empático, honesto, trabajador perseverante asertivo, pero también, impulsivo, intolerantes e indisciplinados.

El sentido del compromiso social

En las respuestas obtenidas en relación al compromiso social, para una parte de los egresados el compromiso social implica: una responsabilidad muy grande consigo mismo para respetar a los demás, es ayudarnos los unos a los otros. Mencionan que los valores para ejercerlo son la solidaridad, la amistad, el cuidado del medio ambiente y del entorno. Es ser un ejemplo para tus hijos, hacer bien la parte que te toca (en tu trabajo, con tu familia), ser buen ciudadano, no dañar a nadie, respetar el entorno social, pero por otro lado mencionan que el compromiso se esta perdiendo e incluso algunos nunca han pensado en ello.

La percepción del mundo

De los entrevistados es muy contrastante pues depende del ambiente en el que ellos se desenvuelven. Mencionan que no es el hecho de estudiar una licenciatura lo que cambia la forma de ver la vida, sino las experiencias vividas. Algunos egresados han incursionado a grupos religiosos y dicen que eso le ha cambiado la vida pues ahí han adquirido mayor compromiso con la comunidad. Por medio del trabajo y del ambiente religioso en el que se desenvuelven han logrado tocar la realidad humana, identificándose con el dolor del otro. Mencionan que a dios le gusta que quieras al mundo, pues tienes que cuidarlo y mucha gente por ejemplo no se preocupa por reciclar o separar la basura.

Expresan que mientras más pasa el tiempo las personas van dejando de ser seres humanos, disfrazan que todo está bien y la realidad es otra, todo tiene caretas.

Para ellos el mundo se ha hecho muy materialista, el mundo, el sistema o la sociedad es muy cruel, te miden por la belleza, por la inteligencia o por el dinero.

El mundo está avanzando mucho pero en el correr está perdiendo valores familiares. Estamos viviendo mucha inseguridad, existe desigualdad, corrupción, maldad, pobreza y no existe identidad, todo es una competencia.

Todo está en como uno se sienta. Existen cosas buenas y malas, dependiendo de la situación que te toque vivir y como te enfrentes a ella.

Algunos perciben al mundo como una gran oportunidad para desarrollarse y salir adelante, con obstáculos a vencer, con muchas metas a proponerse y mucho por hacer. Aprovechar cada día al máximo, no dejar las cosas para mañana, aprovechar todas las oportunidades que la vida nos da.

En la forma de percibir el mundo encuentran que los principales problemas que aquejan a la sociedad actual son la indiferencia social, al pensar que la otra persona no tiene nada que ver conmigo, que vivimos en un mundo de protocolo donde son muy marcados los niveles sociales.

Vivir en un contexto neoliberal que implica un mayor grado de competitividad y no queda claro por que se compite lo que lleva a la desigualdad, a la injusticia social y a la falta de oportunidades.

Existen problemas de drogadicción, desempleo, corrupción, egoísmo, inseguridad, todo esto aunado a la desintegración familiar, violencia intrafamiliar, a la falta de comunicación de padres e hijos, donde cada día se pierden más los valores.

Comentan que los psicólogos no deberían de ser indiferentes, deberían de tener la sensibilidad a flor de piel, para percibir las necesidades del otro, y tener en cuenta como los valores más importantes a la honestidad, al respeto y la solidaridad.

En cuanto a la participación social

La mayoría menciona no haber participado en eventos, programas o proyectos que redunden en el apoyo a grupos o personas desfavorecidas.

Los que participaron en alguna acción de apoyo en beneficios de estos grupos o personas lo hicieron a través de grupos juveniles de la religión que profesan, en su mayoría de la religión cristiana.

Conclusiones

En el mundo globalizado que habitamos, los valores sociales se transforman y pareciera que las relaciones virtuales son la alternativa, caracterizándose como desechables, hacen que el compromiso social no se conciba en el encuentro con el otro, sino en el entorno individual donde el valor principal es ver por el propio bienestar y no por un bien común.

Donde las relaciones sociales son regidas por la ley del esfuerzo mínimo, ley que a diario se vive, que se ha hecho universal, que se aplica a las personas y donde los efectos emocionales, psicológicos, sociales y morales, son catastróficos.

El contacto que se da entre los seres humanos parece ser poco profundo regido por las necesidades e intereses que la persona tenga varía así como varía el estado de ánimo, los deseos u objetivos; por lo tanto el compromiso con el otro sólo se presenta si el otro se vuelve necesario.

El compromiso social, es producto de las experiencias que se adquieren a lo largo de la vida, tal como lo expresaron las respuestas de los egresados quienes a lo largo de la carrera no tuvieron la oportunidad de un mayor contacto con la sociedad, vía la investigación científica, ya que sólo el 9% asistió al verano de investigación científica y el resto menciona no haber participado en la práctica de investigación científica con ningún profesor ni investigador social, este dato es significativo debido que a mucho del aprendizaje y la sensibilidad social se logra en ese contacto con la realidad social.

Por lo que se deduce que es importante sembrar en el universitario el interés por las prácticas colectivas, por la solidaridad, el sentido de pertenencia de sí mismo, de su universidad, de la sociedad a que pertenece y a la naturaleza.

De ahí que sea necesario seguir «termometreando» a las diferentes generaciones de estudiantes y de egresados con el fin de conocer su percepción y enderezar el camino cuando este se desvíe por que lo que debe tener sentido para todo profesionista es el servir con sus conocimientos a mejorar la calidad de vida.

El compromiso de las universidades y las instituciones de educación superior es generar en los estudiantes la posibilidad de tener vivencias de contacto con la realidad y crezca su compromiso y responsabilidad social.

Bibliografía

- Aguirre Muñoz, Lucía Coral. 2002. *Educación superior, compromiso social y humanismo crítico*. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Universidad Autónoma de Baja California. Investigadora. laguirre@uabc.mx
- Albee, G. W. (1982). «The politics of nature and nature». *American Journal of Community Psychology*.
- ANUIES. (2000). *La educación superior del siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES
- Durkheim, E. (1974). *Educación y sociología*. Buenos Aires: Shapire.
- Díaz Barriga, A. (1995). *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones*. México: CESU-UNAM.
- Didriksson, A. (1998). *Escenarios de la educación superior al 2005*. México: CESUUNAM.
- Documento Rector para la Reforma Académica de la Universidad Autónoma de Nayarit.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. 3 ed. México: Mc Graw Hill.
- Morín, E. (1999 b). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO.
- Pratt, H. (1974). *Diccionario de Sociología*. México: F.C.E.
- Rawls, J. (1978). «The Basic Structure as Subject», en A. I. Goldman y J. Kim (coords.): *Values and Moráis*, Reidel, Dordrecht.
- Rodríguez, R. (2000). *La reforma de la educación superior. Señas del debate internacional de fin de siglo*.
- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. Y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Editorial Aljibe.

Rueda, M y Ledesmann, M. (1999). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* México: CESU-UNAM.

Thompson, J. (1984). «Studies in the theory of ideology», Cambridge. En: G. Jiménez, *Programa Nacional de Formación de Profesores Universitarios en Ciencias Sociales*. México: SEP, U. de G., COMECOSO.

40 AÑOS
de la
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT.
Transformaciones, rupturas
y continuidades.

Se terminó de imprimir en
Editorial Pandora, S.A. de C.V.,
Caña, No. 3657, La Nogalera,
Guadalajara, Jalisco,
en el mes de mayo de 2010.
Su tiraje consta de 1,000 ejemplares.