



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Universidad Pedagógica Nacional
Unidad Ajusco
Maestría en Desarrollo Educativo
Línea de Formación: Política Educativa

Tesis

**EL PROYECTO ALTERNATIVO UNIVERSITARIO EN LA
POLÍTICA EDUCATIVA DE AMLO 2000-2018**

PRESENTA:

Martha Patricia Colín Bribiesca

Directora de tesis:

Mtra. María de Guadalupe Gómez Malagón

Ciudad de México 2020

Agradecimientos.

A mis amados hijos:

Leonardo y Adriana Sofía por su comprensión en este proceso, por su compañía y su amor. Gracias a Dios por mantenernos unidos.

A Mauricio:

Por siempre estar para Leo y Sofí.

A mis padres:

Juan y Catita, por su gran apoyo y su lealtad.

A mis hermanos:

Nancy, Rodrigo y Hugo por su hermandad en los momentos duros y blandos.

A mi asesora:

Mtra. Guadalupe Gómez por guiarme en la construcción de este trabajo de manera tan comprometida y paciente, sobre todo, por sus enseñanzas, su generosidad y su calidad humana.

A mis lectores:

Dr. Cristian Solórzano por su tiempo y sus invaluable comentarios que ayudaron al fortalecimiento de la investigación.

Dra. Laura Magaña por su dedicación e importantes observaciones para alimentar este trabajo.

A mis queridos compañeros y profesores que integran la comunidad UPN-Ajusco por su valiosa amistad y por ser parte de este proceso de formación académica que ha llenado mi vida de gratas experiencias.

Agradezco también al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por el apoyo económico brindado durante estos dos años.

ÍNDICE

Introducción.....	1
Capítulo I. El programa neoliberal en la educación superior mexicana.....	7
1.1 El surgimiento del neoliberalismo como un programa intelectual.....	7
1.2 La educación superior en México.....	10
1.3 Educación superior neoliberal.....	12
Capítulo II. El proyecto alternativo universitario en México.....	21
2.1 Conceptualización del proyecto alternativo universitario a partir de una educación alternativa.....	21
2.2 Hacia un recuento histórico de la educación universitaria en México durante los siglos XIX y XX.....	25
2.3 Los proyectos alternativos universitarios a partir de la década de 1970 al siglo XXI	
2.3.1 El sistema modular de la UAM-Xochimilco.....	27
2.3.2 Los proyectos alternativos universitarios emanados de las luchas sociales.....	29
2.3.2.1 CESDER Y UCIERD.....	31
2.3.2.2 EZLN-Universidad de la Tierra.....	32
2.3.2.3 UNISUR.....	33
2.3.2.4 PTEO.....	34
2.3.3 Proyectos alternativos pensados desde la interculturalidad	
2.3.3.1 UAIM, UVI y UNICH.....	34

2.3.3.2 Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA). Un caso de proyecto alternativo desde las escuelas Jesuitas.....	35
---	----

Capítulo III. Hacia la construcción de un proyecto alternativo universitario viable a través de las esferas de acción.....40

3.1 Propuesta de un proyecto alternativo universitario bajo tres esferas de acción.....	40
---	----

3.2 Esfera epistemológica. Conocimiento-curriculum desde la pedagogía crítica

3.2.1 Génesis de la teoría crítica.....	44
3.2.2 La Pedagogía crítica y su base epistemológica.....	46
3.2.3 El curriculum crítico.....	49
3.2.4 La liberación como proceso de emancipación dentro del curriculum, para un proyecto alternativo universitario	54
3.2.5 Conocimiento complejo, transdisciplinario, transversal y flexible..	58

3.3 Esfera social-comunitaria

3.3.1 El aprendizaje socio-cultural.....	63
3.3.2 Comunidades de aprendizaje y conocimiento situado para el desarrollo de una educación comunitaria y solidaria.....	66
3.3.3 Educación sostenible e innovadora para la vida comunitaria.....	69
3.3.4 Conocimiento local-global.....	70

3.4 Esfera Político-ideológica

3.4.1 Las políticas educativas desde la política pública.....	72
3.4.2 Inequidad e injusticia en las políticas educativas universitarias....	76
3.4.3 las políticas educativas universitarias con justicia social y equidad.....	80

Capítulo IV. El proyecto político-electoral de Andrés Manuel López Obrador 2000-

2018 Creación de la UACM y las Escuelas Universitarias de Morena.....85

4.1 Los proyectos político-electorales de AMLO. Propuestas para la educación superior.....85

4.2 La Universidad Autónoma de la Ciudad de México como una propuesta educativa superior materializada

4.2.1 El surgimiento de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Una política educativa universitaria pertinente para la metrópoli.....89

4.2.2 Análisis del modelo educativo de la UACM como un proyecto innovador a través de sus documentos y actores.....90

Acceso irrestricto.....92

Flexibilidad curricular.....94

El sistema de tutorías.....95

Especialización no temprana.....96

El estudiante como agente activo.....98

El docente-investigador con responsabilidad comunitaria.....99

4.2.3 Los conflictos internos de la UACM.....	102
4.3 Las Escuelas Universitarias auspiciadas por MORENA	
4.3.1 Surgimiento de las Escuelas Universitarias de Morena.....	106
4.3.2 Análisis de las Escuelas Universitarias auspiciadas por de Morena.....	110
Capítulo V. El Programa de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García.....	120
5.1 La llegada de AMLO al Ejecutivo Federal (2018-2024).....	120
5.2 El surgimiento del Programa de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJG)	122
5.3 Análisis del Programa de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García a través de las esferas de acción.....	129
Conclusiones.....	135
Referencias.....	147
Anexo 1.....	161
Anexo 2.....	162
Anexo 3.....	163
Anexo 4.....	166

Introducción

A partir de la década de los 80, del siglo pasado, con la introducción del sistema neoliberal en México y en varios países, organismos internacionales conducen a un nuevo planteamiento del papel del Estado. Para ello, se introducen nuevas reformas encaminadas a la liberalización económica y al recorte de programas sociales, con la intención de echar a andar la mecánica de libre mercado.

La educación no fue la excepción a dichos cambios, ha sido clave para fortalecer al sistema capitalista, bajo este orden de ideas, se crearon planes y programas de estudios, así como currículos, enfocados en la producción de capital humano¹, capacitado para el desarrollo técnico, mercantil e industrial, dejando de lado la formación crítica y reflexiva hacia la orientación humanista.

La educación universitaria dentro del contexto neoliberal, se ha posicionado en un lugar predominante, pues según el Banco Mundial, para lograr el crecimiento de los países en desarrollo se necesita del avance científico y tecnológico, por lo tanto, es necesario expandir un sistema educativo superior, que garantice su calidad educativa. Para alcanzar dicho avance, las universidades han adoptado un modelo académico que se reproduce en la globalización, bajo esquemas de comercialización y mercantilización, donde se ha considerado al conocimiento como una fuerza productiva, a tal grado de reducirlo a una mercancía. (Didriksson, 2004).

De hecho, para algunos analistas, la mercantilización del sistema educativo en todos sus niveles, al menos en América Latina, no tiene sus inicios con el programa neoliberal, sino un poco más atrás, con la teoría desarrollista que propone el modelo de Industrialización Sustitutiva de Importaciones (ISI)² que se inserta en el paradigma desarrollista y las teorías del capital humano.

¹ La teoría de capital humano se basa en el supuesto básico de que un incremento en la educación provoca uno equivalente en la productividad del trabajo, mientras la hipótesis de la señalización argumenta, por el contrario, que el mayor pago recibido por los más educados refleja un fenómeno de señal más que una mayor productividad (Barceinas, 2001, citado en Cardona, Montes y Vásquez, 2007). Dicha teoría posiciona a la educación como la posibilidad de capacitar y dotar de experiencia a los trabajadores en aras de desarrollar en ellos eficiencia y ser más productivos en el ámbito laboral, lo que a su vez se refleja en beneficios económicos. Sin embargo, las críticas que se han hecho a esta teoría es que limita la importancia de la educación a un asunto económico para la producción empresarial.

² El modelo ISIS es visto como una alternativa para los países subdesarrollados, pues ayudaría a impulsar la industrialización hacia dentro, es decir, estimular la industria como una medida de crecimiento económico (Álvarez, 2013).

Bajo la lógica del modelo ISI, se establecieron medidas para garantizar mano de obra que se incorporara a la industrialización dependiente, formada en los países latinoamericanos, como el caso de México. Dentro de estas medidas una muy importante fue la del sector educativo pues se utilizó de instrumento para garantizar la mano de obra para el sector empresarial. Por lo tanto, desde el desarrollismo ya se busca la vinculación de la educación y el mercado.

Académicos como Alejandro Álvarez (2013) sostienen que el neoliberalismo profundiza el proceso de mercantilización que ya establecía el desarrollismo como, por ejemplo, se da mayor énfasis a la formación de la fuerza del trabajo para el mercado; se fortalece el modelo de producción industrial capitalista, con mano de obra barata; sobre todo se impulsa con más fuerza la imposición ideológica a partir de la educación.

Ante este panorama por el que atraviesa la educación formal, sobre todo la de nivel superior, mucho se ha repensado en una educación diferente, más aún, se han puesto en marcha diversos proyectos que han buscado transformar la manera tradicional de concebir la educación universitaria, para vincularla no solo al mercado, sino sobre todo a las necesidades sociales bajo valores humanistas.

En el caso mexicano, el 2018 representó un momento histórico, pues en las elecciones de ese año, se renovaron diversos cargos, entre ellos el Ejecutivo federal, donde obtiene el triunfo el tres veces candidato a la presidencia, Andrés Manuel López Obrador (AMLO), a través del reciente partido Movimiento de Regeneración Nacional (Morena), un partido que se denomina de izquierda. Por lo tanto, el ahora presidente de la república ha presentado una serie de propuestas, iniciativas y proyectos de transformación nacional contrarios a los postulados neoliberales, entre ellos se encuentran proyectos educativos de nivel superior.

En este sentido, el objetivo de esta investigación es analizar y describir los programas y proyectos universitarios que ha impulsado Andrés Manuel a lo largo del siglo XXI, primero con la creación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), cuando fue jefe de gobierno del entonces Distrito Federal, más adelante con la instauración de las llamadas universidades de Morena, creadas cuando el Movimiento Regeneración Nacional logra obtener sus primeros cargos. Finalmente, el análisis concluirá con el actual Programa de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJ) como ejemplo de una

política educativa de nivel superior que el gobierno en turno ha priorizado, con la creación del sistema de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJG) a lo largo del país para garantizar educación a poblaciones tradicionalmente excluidas, mediante una oferta diferente a la que ha promovido el modelo neoliberal, según lo señalado por el propio AMLO.

La intención de este análisis es observar si los proyectos y programas, en especial el referido a las UBBJ, presentados por López Obrador se pueden considerar alternativos. Los lentes que se utilizarán para tal observación son las esferas de acción que aquí se proponen como un referente analítico en el que confluyen elementos epistemológicos; como la construcción del conocimiento a partir de la emancipación y liberación, basados en la pedagogía crítica. Otro referente es el social; apoyado en el rescate de lo local, mediante comunidades de aprendizaje, pero con una visión global. Por último, el ámbito político; en él se materializa el proyecto, mediante las políticas educativas orientadas por la justicia social con equidad, destinadas a garantizar el derecho a la educación superior, no solo al inicio, sino durante el proceso de formación del estudiante y hasta que concluya con sus estudios.

Los referentes y categorías que se establecen para un proyecto alternativo universitario en el presente trabajo, se han seleccionado mediante una revisión exhaustiva de proyectos alternos de nivel superior, concretados en México, así como del estudio de literatura especializada en educación y diversas propuestas que han ofrecido académicos para reorientar a las universidades. Además, de los aportes académicos obtenidos en el aula, a lo largo de la maestría que han contribuido de manera importante a esta investigación.

Por otro lado, es importante aclarar que inicialmente, la metodología que se pretendía utilizar para analizar si el actual programa educativo de nivel superior (UBBJG) del gobierno federal cumple con categorías que lo definan como un proyecto alternativo, debió transformarse, pues la intención era recabar información mediante entrevistas a actores clave que son parte del programa como; directivos, docentes, administrativos y alumnos. Sin embargo, las condiciones de arranque y construcción de esta política educativa no lo permitieron. Por ello, el estudio se enfocó en el análisis hemerográfico, a partir del discurso de los personajes responsables de las UBBJG, como son: el actual presidente de la república, AMLO y la responsable del programa, Raquel Sosa Elízaga. Además, se examinó el Decreto por el que se crea el Organismo Coordinador de la UBBJG, documento que le da legalidad al proyecto. Asimismo, se realizaron visitas a diversos planteles que fueron incorporados al

programa, donde se recogieron algunas entrevistas y comunicación informal, por último, se recurrió a la escasa información de las nuevas universidades mediante su página de internet, donde de manera limitada se presenta el proyecto.

Respecto al análisis que se realizó en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, la metodológica utilizada fue un tanto similar a que se efectuó en las UBBJG, ya que se trabajó con guion de entrevista diseñado en espejo respecto al aplicado en las universidades Benito Juárez. No obstante, en la UACM, como proyecto ya consolidado, fue mucho más fácil obtener información en diversos documentos normativos, así como aplicar entrevistas a docentes y administrativos.

Los capítulos en los que se divide esta investigación son cinco. En el primero se expone una descripción del surgimiento del neoliberalismo, como un programa intelectual (Escalante, 2018), bajo un conjunto de ideas que se fue construyendo de manera paciente e implantando en las universidades a través de una red de intelectuales. La razón de iniciar con el neoliberalismo es porque este modelo ha supeditado, sobre todo a la educación superior, al mercado, vinculando la investigación y enseñanza a la productividad. El capítulo continúa con la inserción del programa neoliberal en México, sobre todo se observan las consecuencias que tuvo en las universidades, al reducir su financiamiento y someterlas a diversas evaluaciones estandarizadas, así como la sujeción del salario de los docentes a estímulos de productividad.

El capítulo II da cuenta de diversos proyectos alternativos universitarios que han surgido en México a finales del siglo XX y principios del XXI, emanados de la sociedad civil o del propio gobierno. El brote de estos proyectos ha tenido diversas causas, entre ellas la gran demanda educativa que empieza a surgir desde 1970, con el aumento demográfico, asimismo, el abandono y la orientación mercantilista que se le da a la educación universitaria, como consecuencia del modelo neoliberal, factores que han sido determinantes para buscar una alternativa educativa.

El siguiente capítulo titulado “Hacia la construcción de un proyecto alternativo universitario viable a través de esferas de acción” ofrece una estructura categorial representada por tres esferas; la epistemológica, la social-comunitaria y la político-ideológica, que permitirán caracterizar un proyecto alternativo de nivel superior que logre

ser viable y contribuya a resolver los diversos problemas que enfrenta la educación universitaria.

Los ámbitos y categorías que en este tercer capítulo se plantean están pensados a partir del recorrido teórico-empírico que se realiza en el capítulo II, con la experiencia de los diversos proyectos universitarios que han buscado una lógica diferente a la establecida por el programa neoliberal. De la misma manera, se utiliza diversa literatura especializada en educación que ha planteado opciones para la solución a los conflictos educativos, sobre todo del nivel superior.

En el capítulo IV se realiza un análisis de las propuestas político-electorales, así como de los proyectos materializados en educación superior, que ha impulsado Andrés Manuel López Obrador, primero cuando estaba al frente de la jefatura de gobierno del entonces Distrito Federal con la creación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). Posteriormente con la construcción de las llamadas “Universidades de Morena” escuelas que fueron creadas durante el 2015, después de que el partido Movimiento de Regeneración Nacional logra ganar sus primeros comicios, por ello, su dirigente AMLO, propone establecer diecinueve escuelas universitarias en las zonas donde Morena obtiene cargos públicos, sin embargo, en este trabajo por cuestiones de tiempo y recursos, solo se analizan cinco, las que se crearon en la Ciudad de México.

El objetivo de dicho análisis es observar a través de las esferas de acción, presentadas en el capítulo anterior, si es que las propuestas y proyectos de AMLO cuentan con alguna categoría que en este trabajo se propone como proyecto alternativo universitario, para determinar qué tan alternativa ha sido su política educativa de nivel superior y si ha sido congruente tanto en su discurso como en las diferentes propuestas electorales que presentó durante sus diversas candidaturas.

Este análisis busca aterrizar en el estudio de la acción educativa actual que el Ejecutivo federal ha puesto en marcha, por lo tanto, el último capítulo, como el anterior, pretende describir y analizar el programa educativo de nivel superior creado por el gobierno de AMLO, titulado “Programa de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJ)”, esto con la intención de observar a través de las categorías establecidas en las esferas de acción (epistemológica, social-comunitaria y política-ideológica), si tal proyecto

cuenta con alguna característica que lo pueda distinguir como una política educativa alternativa universitaria.

En este quinto capítulo se describe primero la llegada de AMLO a la presidencia, posteriormente el surgimiento del programa UBBJ, así como la visión y misión que se procura con dicho proyecto a partir del discurso que promueve el gobierno, para finalizar con el análisis de este programa.

Como ya se mencionó, la información que sustenta el análisis tanto de la UACM, las escuelas universitarias de Morena y el actual Programa de las UBBJ fue recabado a partir de información bibliográfica y hemerográfica, además de documentos normativos. La aplicación de entrevistas, en los casos de las dos últimas escuelas fue complicada, ya que, las escuelas de Morena al ser incorporadas al proyecto de las universidades Benito Juárez han atravesado por una transición que no ha permitido a sus colaboradores dar información de un programa que apenas conocen.

No obstante, la documentación hemerográfica fue de mucha utilidad, pues gracias a las diversas notas periodísticas se logró construir la explicación de la creación tanto de las escuelas de Morena como del programa UBBJ, ya que no existen documentos normativos que expliquen su fundación, o el modelo y proyecto educativo de estas universidades, resultó imprescindible rescatar e incorporar el discurso de actores clave al análisis para comprender la lógica de estos proyectos.

Capítulo I. El programa neoliberal en la educación superior

El objetivo del presente capítulo es ofrecer una explicación del surgimiento del neoliberalismo, así como la manera en que este modelo se ha insertado en el sistema educativo universitario mexicano, de este modo poder observar que el neoliberalismo, como lo señala Fernando Escalante (2018), es un “programa intelectual” que ha dictado el camino de la política educativa adoptada por el Estado mexicano durante las últimas décadas, mediante la sistematización, estructuración y estrategias en casi todos los ámbitos de la vida, sean económicos, políticos, sociales, culturales y por supuesto educativos.

Bajo este contexto, es fundamental plantearse alternativas educativas, orientadas a promover un pensamiento analítico y propositivo sobre los problemas sociales, dando un giro al capitalismo académico, donde el conocimiento es valorado a partir de lo que produce y traslada al mercado y la industria. Entre estos proyectos alternativos debemos considerar seriamente a los universitarios.

La educación superior ha sido esencial como nivel formativo, es un espacio donde el estudiante adquiere herramientas más sólidas para construir un aprendizaje crítico y participativo en la transformación social, en ella se da un diálogo más abierto y profundo. Sin embargo, como lo plantea Boaventura De Santos, esta institución superior ha transitado por diversas crisis (hegemónica, legítima e institucional) donde las universidades, bajo el neoliberalismo global, pasan a ser un mercado de servicios, poniendo en riesgo su autonomía y con ello el conocimiento universitario que se vuelve homogéneo, disciplinar y descontextualizado en relación con las necesidades del mundo cotidiano. (Santos, 2005).

El siguiente apartado tiene como propósito describir el contexto socio-histórico que da origen al neoliberalismo, en Francia, posteriormente se explica la adopción de este programa intelectual en México, específicamente dentro de la educación superior, durante el gobierno de Miguel de la Madrid, consolidando su inserción en el periodo presidencial de Carlos Salinas de Gortari, así como la adopción de este modelo en los gobiernos posteriores.

1.1 El surgimiento del neoliberalismo como programa intelectual

La idea neoliberal nace en el año 1938, en París, tras la reunión conocida como “El coloquio Lippmann”, donde se buscó instaurar una nueva agenda para el liberalismo, la idea principal era restaurar el mercado, el mecanismo de precios como la manera compatible con la libertad individual, además de combatir el corporativismo. Sus precursores, como Mises, calificaban a las medidas de protección del trabajo como recursos del “destruccionismo” (Escalona, 2018, p. 33).

Este primer momento del neoliberalismo se caracterizó por buscar otra lógica del Estado para sostener y explicar la lógica del mercado, no se pretendía minimizar la actuación del Estado sino darle otra orientación. (Escalante, 2018). Asimismo, se da prioridad a la libertad económica antes que, a la libertad política -lo que defendía el liberalismo clásico- pues se piensa que en la arena del mercado cada quien decide, lo que genera una garantía de libertad y bienestar.

Un segundo momento del modelo neoliberal lo encontramos con Friedrich Hayek, uno de los autores de mayor influencia, quien plantea, como argumento central, que el mercado es eficiente, porque permite saber lo que no se podría conocer de ninguna otra manera, pero para ello es fundamental la defensa de la libertad individual, que descansa en nuestra ignorancia. Lo anterior significa que nadie sabe lo que el otro quiere, sin embargo, sí podemos saber cuánto nos cuesta producir algo, o bien, cuánto estoy dispuesto a pagar por un objeto, entonces, dentro del mercado se da una mayor certidumbre, el mercado posee una sabiduría propia bajo el sistema de precios, por lo tanto, es el camino más acertado para la asignación de recursos. (Escalante, 2018).

La principal idea de los liberales es la defensa del mercado, así como la garantía de libertades, sobre todo en términos económicos, porque conciben al mercado como la condición necesaria para la libertad.

Hayek realiza un proyecto de largo alcance, meticuloso y bien elaborado, a partir de reunir a un grupo de intelectuales para formar la Mont Pèlerin Society. La intención era tener presencia en facultades y departamentos universitarios, en el área de economía, como la Universidad de Chicago, donde dominaba Milton Friedman, para crear centros de estudios y análisis consagrados a difundir el neoliberalismo. Se pretendía ofrecer a las personas el camino correcto, para ello, se trató de “capturar la imaginación de las élites decisivas,

mediante la elaboración de doctrinas, argumentos, programas políticos, en que estas élites pudiesen ver reflejado su propio interés” (Escalante, 2018, p. 40).

Si bien el neoliberalismo tiene sus orígenes en la década de 1930, a partir de grupos intelectuales como Lippmann, posteriormente Hayek, Eucken, Rueff, Knight, entre otros, ejercerán su auge e influencia hasta los años de 1970, esto debido a la inestabilidad económica que se vivió en Estados Unidos, reflejada en el desempleo, movimientos sociales, huelgas, empobrecimiento masivo, crisis, etc. (Toda esta situación es adjudicada a la política keynesiana).

Así, el sistema neoliberal busca resolver los problemas que el Estado estaba enfrentando, imponiendo una disciplina de mercado, con un programa que se caracterizó por el recorte del gasto público, desregularización del sector financiero, liberación comercial, también restringir la participación del propio Estado. De la misma manera, ofrece una respuesta a todos los problemas que se vienen enfrentando con las crisis económicas y políticas (socialdemocracia), ofrece también un discurso anti populista, dando una explicación del fracaso de las políticas de bienestar.

Robert Dahl y Charles Lindblom sostienen que tanto el capitalismo como el comunismo habían fracasado. Por tal razón, “El único horizonte por delante era construir la combinación precisa de Estado, mercado e instituciones democráticas, para garantizar la paz, la integración, el bienestar y la estabilidad” (Dahl, R y Lindblom, C, 1953, citado en Harvey, D, 2007, p. 16).

Habría que apuntar, como ya se anotó anteriormente, que estos argumentos y soluciones que plantea el neoliberalismo no nacen de un día para otro, sino que son producto del trabajo iniciado desde 1938, con el “Coloquio Lippmann”, sobre todo, impulsado después con el grupo Mont Pelerin Society, quienes construyeron un aparato intelectual que logró edificar un sistema de pensamiento que ha penetrado en la vida política, económica, social y educativa.

Hoy día, las políticas neoliberales son altamente criticadas ya que no han podido resolver lo que en su momento pregonaban, la enorme desigualdad social. Según el neoliberalismo, una vez alcanzado el crecimiento económico deseado, se vería reflejado en todos los sectores sociales, como una especie de paraguas, a partir de la distribución que se generaría de arriba hacia abajo, mediante la premisa de la libertad individual, donde el éxito

o fracaso de las personas tiene que ver con virtudes empresariales o incapacidades para resolver sus problemas. (Harvey, 2007).

Bajo esta lógica, se asume que el responsable de contar con servicios básicos como la salud, vivienda o educación es el sujeto que las necesita, se fundamenta en la idea de “un hombre responsable, que se hace cargo de su vida y sabe asumir riesgos” (Escalante, 2018, p. 166). Sitúa al mercado como un lugar eficiente que enseña a las personas a esforzarse, a tomar riesgos, a trabajar duro, porque eso generará recompensas.

Sobre todo, un sector que se ha visto seriamente minado por el programa neoliberal es el educativo, en específico el nivel superior, ya que las universidades se han considerado lugares donde se reproducen ideologías, justo el mismo neoliberalismo se consolidó en los centros universitarios, ahí logro su impulso.

1.2 La educación superior en México

La educación superior se ha distinguido por ser un espacio donde se forman profesionistas para el mercado existente, sin embargo, también son sitios de difusión cultural, investigación científica y vinculación social.

Como lo veremos más adelante, en México, el Sistema Nacional de Educación Superior se ha robustecido, “se integra por los subsistemas universitario, tecnológico y de educación normal y formación docente, en sus diferentes modalidades” (ALGES, 2019) en parte, la proliferación de Instituciones Tecnológicas, fue resultado de la entrada del programa neoliberal, que ha buscado ofrecer carreras cortas bajo una lógica de mercado.

Asimismo, se han definido diversos criterios para clasificar a las Instituciones Superiores. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha clasificado a las IES según su naturaleza académica:

Cuadro No. 1
Clasificación de las IES (ANUIES)

Tipo	Descripción
IDUT	Instituciones de educación superior cuya misión establece como principal función la transmisión del conocimiento y que ofrecen programas exclusivamente en el nivel de técnico universitario superior (TSU) (5B2)

IDEL	Instituciones de educación superior cuya misión establece como principal función la transmisión del conocimiento y que ofrecen programas exclusiva o mayoritariamente en el nivel de licenciatura (5A4).
IDLM	Instituciones de educación superior cuya misión establece como principal función la transmisión del conocimiento y que ofrecen programas en el nivel de licenciatura (5A4) y de posgrado hasta el nivel de maestría (5A).
IDILM	Instituciones de educación superior cuya misión establece como funciones principales la transmisión, generación y aplicación del conocimiento y que ofrecen programas en el nivel de licenciatura (5A4) y posgrado (preponderantemente en el nivel de maestría [5A]; eventualmente cuentan con algún programa de doctorado (6).
IDILD	Instituciones de educación superior cuya misión establece como funciones principales la transmisión, generación y aplicación del conocimiento y que ofrecen programas en el nivel de licenciatura (5A4) y posgrado hasta el nivel de doctorado (6).
IIDP	Instituciones de educación superior cuya misión establece como funciones principales la generación y aplicación del conocimiento, y que ofrecen programas académicos casi exclusivamente en el nivel de maestría (5A) y doctorado (6).

Fuente: Rubio. 2006, pp37-39. Citado en Ortega y Casillas, 2014, p 227.

El cuadro anterior muestra la clasificación de las IES según las actividades académicas o de investigación que desempeñan. Por ejemplo, las universidades tecnológicas entran en el primer cuadro, éstas se caracterizan por ser instituciones superiores donde solo se transmite conocimiento y brindan programas exclusivamente de nivel técnico.

Por otro lado, dentro de la casilla cinco podemos ubicar a las universidades como la UNAM, la UAM o la UACM que se consideran Instituciones de Educación Superior donde se trasmite, genera y aplica el conocimiento desarrollado, asimismo, ofrecen programas de licenciatura, maestría y doctorado.

Más allá de clasificaciones, es necesario que tanto las universidades, tecnológicos, normales, y en sí, todo el sistema de educación superior, sean motor importante para el fortalecimiento de la educación ya que su fin es “garantizar una oferta educativa con capacidad de atender las necesidades nacionales, regionales, estatales y locales, además de las prioridades específicas de formación de profesionistas, para el desarrollo del país” (ALGES, 2019).

Las IES desempeña labores de docencia, investigación y difusión con el fin de formar profesionistas en las diferentes ramas del conocimiento y preservar, crear y transmitir los bienes de la cultura en relación con el interés social[...] Las instituciones pueden ser públicas o privadas (Ortega y Casillas, 2014, p. 217)

En este sentido, el papel de las universidades, instituciones tecnológicas, escuelas normales y centros de investigación es la formación de ciudadanos con pensamiento crítico, compromiso social y creatividad. (Tratado de Tlatelolco, 2019).

De manera general, las IES se deben concebir como aquellas instancias que tienen como objetivo, no solo la transmisión y generación del conocimiento, sino además su aplicación para resolver los problemas sociales, por lo tanto, las universidades, deben impulsar la formación de estudiantes críticos, creativos, solidarios, sensibles a los problemas sociales y autónomos, así, contribuir a la construcción de su sociedad para ser partícipes de su transformación.

Actualmente no podemos pensar en que las IES son solo instancias que forman profesionistas para el mercado laboral, sino también son instituciones que buscan servir a la sociedad en general, como se plantea en el anteproyecto de la Ley General de Educación Superior, que en su artículo 12 sostiene que las IES tendrán diversos fines, entre ellos:

Contribuir, a través del conocimiento, a la solución de los problemas nacionales, regionales y locales, así como al desarrollo sustentable del país y a la conformación de una sociedad más justa e incluyente; Formar profesionales, científicos y humanistas con una sólida preparación en sus campos, responsables y comprometidos con el desarrollo de México, con conciencia ética y solidaria, pensamiento crítico y creativo, y visión internacional... (ALGES, 2019).

Por lo tanto, uno de los aspectos fundamentales de la educación superior es el compromiso que asume para resolver los problemas que enfrenta la humanidad, y que hoy día ha sido afianzado por la mercantilización educativa, es decir, por el sistema neoliberal.

1.3 Educación superior neoliberal

La materialización del pensamiento neoliberal lo encontramos a finales de los setentas y durante la década de los ochenta, en los gobiernos de Ronald Reagan en Estados Unidos y en Inglaterra con Margaret Thatcher, sin embargo, el primer país que lo puso a prueba fue Chile, durante la dictadura de Augusto Pinochet.

El programa neoliberal se vio reforzado como programa económico a través del Consenso de Washington, creado por el británico John Williamson. Este consenso expresaba lo que los organismos internacionales: el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial

y Departamento del Tesoro de Estados Unidos, instalados en Washington, establecían para los países en desarrollo, como los latinoamericanos, como “recomendaciones” para otorgarles créditos y ayuda financiera. (Morandé, 2016).

Dentro del Consenso de Washington se definen diez recomendaciones de política económica; disciplina fiscal, focalización del gasto público en subsidios a los más pobres, ampliación de la base tributaria, tipos de cambio competitivo, apertura del comercio internacional, apertura de la inversión extranjera directa, privatización de empresas públicas, desregularización de mercados, liberalización de las tasas de interés y fortalecimiento de los derechos de propiedad. (Morandé, 2016).

Dichas recomendaciones se dirigen a una mayor recaudación de impuestos y a su vez a la reducción y racionalización del gasto público. Estas medidas pretenden acabar con la recesión y los problemas de déficit fiscal que enfrentaban los países en crisis.

En el caso mexicano, podemos analizar su inserción al mundo neoliberal a partir de la crisis económica que vive el país a raíz de la reducción de la demanda y el precio del petróleo, así como el alza de intereses al pago de la deuda externa y la baja en el precio de los productos de exportación (SHCP, 1982), aunado a un sistema de corrupción y muy baja recaudación fiscal que se vive desde el gobierno, durante los últimos años de la década de 1970 y hasta nuestros días.

Ante dicha situación, México buscó negociar el pago de la deuda ante el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, durante el gobierno de Miguel de la Madrid. Esta negociación se estableció a partir de la Carta de Intención firmada el 10 de noviembre de 1982. Entre los puntos más sobresalientes de dicha carta están los siguientes:

En un esfuerzo por sanear las finanzas públicas y eliminar subsidios, las autoridades decidieron elevar, a principios de agosto, algunos precios y tarifas con el propósito de alcanzar un incremento anual de 130 000 millones de pesos. Los artículos afectados fueron, entre otros, las tortillas, el pan, la gasolina, la electricidad y otros combustibles.

En septiembre de 1982 el Gobierno mexicano nacionalizó, por causas de utilidad pública, a los bancos privados del país.

El programa de ajuste buscará elevar el ahorro interno, tanto público como privado. Con este esfuerzo se racionalizará el gasto del sector público, y se aumentarán y reestructurarán sus ingresos, mediante medidas tributarias y de precios y tarifas de las entidades paraestatales. (SHCP, 1982)

Una de las medidas tomadas por México fue la disminución del crecimiento del gasto público, “Una política de austeridad que preserve los servicios públicos al nivel indispensable” (Castillo, 1982: 34). Los sectores sociales fueron los más afectados ante la reducción al gasto como salud, servicios urbanos y sobre todo la educación.

Las políticas del programa neoliberal se reflejaron en la educación superior, ya que en 1980 se destinó el 0.80% del PIB, para 1984 se redujo a tan solo el 0.54%. En ese mismo año el gasto federal ejercido por el nivel de educación superior pasó apenas de 106 mil 928 millones de pesos a 140 mil 413. De 1984 en adelante, la mayoría de las universidades trabajó con déficit y las reducciones en sus presupuestos mantuvieron una tendencia a la baja (Didriksson, 1987, citado en Rocha, 2014, p. 29).

Para 1984 el gobierno vuelve a firmar otra carta de intención. Según el análisis comparativo de ambos documentos, realizado por el Taller de Coyuntura de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Economía de la UNAM, México cerró toda posibilidad de manejar su propia política económica, pues en esta carta se habla de manera abierta de liberar los permisos de importación, que encajan “con el interés del gobierno estadounidense de que México signe un convenio de comercio bilateral bajo los lineamientos del GATT y propone cancelar los ajustes automáticos al salario en relación con la inflación, con lo cual los trabajadores tienen que olvidarse de cualquier reivindicación al respecto” (Redacción, Proceso, 1984).

Con dichas medidas la atención social queda sepultada, pues de 1985 a 1995 las universidades públicas registraron un crecimiento anual de la matrícula estudiantil del 6% mientras que en las IES privadas el crecimiento anual fue del 12%, y a finales de la década de 1990 la proporción de la matrícula estudiantil de tipo privado fue del 25% del total (Valenti, 2009, en Rocha, 2014).

Durante el sexenio de Salinas de Gortari (1989-1994), en su Plan Nacional de Desarrollo (1989), el gobierno dejó claro que la modernización se convertía en el único medio

para hacer frente a los problemas sociales y económicos por los que atravesaba el país. La educación se vuelve parte fundamental de la modernización social.

Así, para 1992 se da a conocer el Programa para la Modernización Educativa (PME) en él se plantea una educación básica obligatoria y gratuita, mientras que a la educación superior se le vincula al sector productivo. Por lo tanto, durante el gobierno salinista se impulsó una modernización educativa basada en la descentralización, la apertura a la privatización, la conversión de la educación en negocio y la adopción de la visión empresarial como principio y fundamento de educación.

La evaluación y la calidad se vuelven elementos indispensables para el programa de modernización, ya que la primera se convierte en el medio para llegar a la segunda, generando un vínculo necesario para otorgar financiamiento a las instituciones educativas de todos los niveles. Lo que significó que las escuelas entraran en un proceso de evaluación constante, en donde, a partir de su desempeño evaluativo se determinaba la calidad institucional, lo que establece el recurso que reciben.

En 1988 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)³ da a conocer el documento "*Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la modernización de la educación superior*" en el que Salinas de Gortari fundamentó su proyecto educativo de nivel superior. La política educativa universitaria, con dicho documento, tuvo como ejes principales:

- a) el impulso de modelos de planeación estratégica en lugar de los anteriores esquemas de planeación sistémica; b) el énfasis en la evaluación de procesos y resultados; y c) la operación de programas de apoyo al financiamiento como instrumentos para impulsar la transformación de la educación superior pública" (Rodríguez: 2002:4).

Así para 1989 se crea la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) instancia encargada de crear y operar el Sistema Nacional de Evaluación. En 1991 surgen los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) encargados de realizar evaluaciones diagnósticas sobre la educación superior en

³ La ANUIES, desde su fundación en 1950, ha participado en la formulación de programas, planes y políticas nacionales, así como en la creación de organismos orientados al desarrollo de la educación superior mexicana. Está integrada por las principales instituciones de educación superior del país, que buscan el mejoramiento dentro de la docencia, la investigación, la extensión de la cultura y los servicios. (ANUIES, 2019)

México. Actualmente se encargan de evaluar y acreditar la calidad de los programas educativos de nivel universitario. (CIEES, 2019). También nace el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), en 1994, su función es medir el desempeño académico de los estudiantes del nivel medio y superior.

En suma, el Sistema de Evaluación y Acreditación de las Instituciones de Nivel Superior quedó conformado por los CIEES, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) que surge desde 1984 para desarrollar y fortalecer la investigación académica, el Padrón Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC) impulsado desde 1991, el Programa de Carrera Docente creado para evaluar las actividades académicas y otorgar apoyo económico, el CENEVAL y los organismos reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). Este último nace hasta el año 2000, como instancia reguladora de los organismos de acreditación.

Como se puede observar, durante el gobierno de Salinas de Gortari el programa Neoliberal se consolida, a partir de la evaluación y la calidad. En el nivel superior se evalúa a las instituciones, a los docentes y a los alumnos. Tanto las universidades como los profesores compiten para obtener recursos económicos, asimismo los docentes son condicionados a partir de los cursos, talleres, publicaciones, investigaciones, que obtengan, lo que ocasiona que su labor educativa y de enseñanza quede en un segundo plano.

Para medir la calidad de las instituciones universitarias y docentes, el gobierno desarrolla una serie de programas, por ejemplo, las becas al desempeño de los profesores que después se convertiría en el Programa de Carrera Docente. También nace el Programa de Fomento a la Modernización (FOMES) mediante el cual se ofrecen recursos económicos a las instituciones, quienes aceptan ser evaluadas, ya que a partir de esto pueden obtener financiamiento, tan necesario, después de una serie de recortes presupuestales.

De esta manera, la modificación de los criterios para la integración de los componentes del ingreso de los trabajadores académicos, así como la productividad y su evaluación se convierten en el nuevo paradigma de la “calidad académica” en las IES (Soto, 1997, en Rocha, 2014).

Por otro lado, los estudiantes también entran en una dinámica competitiva, ya que para continuar con sus estudios universitarios deben enfrentar exámenes de admisión estandarizados aplicados por el CENEVAL.

Durante el gobierno de Ernesto Zedillo (1994-2000) se da el auge de las universidades tecnológicas, donde se ofrecen carreras superiores cortas. Estas universidades comenzaron a fines del sexenio de Salina con 6 planteles, y para el siguiente sexenio aumentaron a 36 planteles, cuyas carreras se orientaron a satisfacer la demanda del sector empresarial.

En estos periodos la educación superior ubica su importancia “sólo en su vínculo con el sector productivo y se le asigna la responsabilidad de autocostearse a través de cuotas, becas-crédito, cargo a ingresos futuros, entre otras estrategias” (Sánchez, 2017, en Ruiz, 2015, p. 78).

Esta nueva responsabilidad de autofinanciamiento, que se le quiere imponer a las universidades públicas, se ve reflejado en el movimiento estudiantil que dio inicio el 20 de abril de 1999 cuando el entonces rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) José Francisco Barnés de Castro, presentó, ante el máximo órgano de toma de decisiones de la institución, el Consejo Universitario, una modificación al Reglamento General de Pagos (RGB). La modificación pretendía la obligatoriedad de las inscripciones, cuotas semestrales y servicios por parte de la comunidad universitaria, asimismo se buscaba la reforma al pase reglamentario. (Díaz, 2007).

La huelga de la UNAM, que duró cerca de nueve meses, fue la expresión de las medidas del programa neoliberal que se toman dentro de la educación superior: recorte presupuestal, privatización, descentralización financiera, centralización (evaluación y planeación por parte de organismos privados), entre otras.

En la llamada transición democrática⁴, con el gobierno de Vicente Fox Quezada (2000-2006), se realiza una importante modificación al artículo 3ro constitucional fracción VI que se refiere a la educación superior privada, para regular los servicios que ofrecen las universidades particulares:

Las IES particulares se beneficiaron por una política de desregulación que culminó en el Acuerdo 279, expedido por la SEP el 10 de julio de 2002, a través del cual se reducían y simplificaban los trámites para la obtención del Registro de Validación

⁴ Se le conoce como transición democrática a la alternancia de gobierno que se da entre el Partido Revolucionario Institucional, después de haber gobernado poco más de 70 años, y pasar al mandato del Partido Acción Nacional, bajo un cambio de gobierno que se realiza “de manera pacífica, mediante una competencia regulada, sin recurso a la fuerza por parte del perdedor, sin riesgo de involuciones” (Woldenberg, Salazar y Becerra, p.132).

Oficial de Estudios (RVOE) con el que deben cumplir las IES particulares, y contrario de lo que ocurre en el sector público, prácticamente se eliminan las instancias de supervisión y evaluación de la SEP sobre los establecimientos y los programas académicos privados (Villa, 2013).

De 1990 al año 2000, las IES privadas incrementaron su matrícula a un 144,4% dando paso a una cobertura que pasó del 17% al 29% en tan solo diez años. Por su parte las IES públicas decrecieron en su atención a la matrícula ya que pasaron de una cobertura del 83% al 71% en ese mismo periodo. (González, 2010).

Algo similar va a ocurrir en el gobierno de Felipe Calderón (2006-2012) pues la meta de esta administración, según su Programa Sectorial de Educación, es “elevar la calidad de la educación en general y se plantea buscar contribuir a una cultura de la planeación y evaluación de la educación superior, así como de la mejora continua de todas las IES, tanto las públicas como las particulares” (Espinoza, 2019, p, 17). Asimismo, se sigue poniendo énfasis en el otorgamiento de los RVOE por parte del gobierno federal y estatal.

Un punto interesante que el gobierno de Calderón plantea, es el de ampliar la cobertura educativa universitaria, cerrar brechas e impulsar la equidad, diversificando la oferta educativa mediante la construcción de instituciones y creación de programas, sobre todo en entidades con bajos índices de cobertura. (SEP, 2017).

Como se observa, en los dos sexenios panistas (Vicente Fox y Felipe Calderón) se puso interés en la expansión de las instituciones particulares y por ello no es casual que durante este periodo el número de escuelas universitarias privadas creciera a más del doble.

Finalmente, dentro del gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018) las políticas educativas se centraron en la educación básica, dejando de lado la superior, en realidad ha sido una constante dentro de los gobiernos federales, desatender la educación superior, ya que no había representado una obligatoriedad por parte del Estado.

En el gobierno peñista lo más relevante que se puede apreciar en cuanto a la educación superior es dentro del Programa Sectorial de Educación en el capítulo IV donde se establece como meta para el 2018 la cobertura equivalente al 40% en el nivel superior del grupo de edad entre 18 y 22 años, sin definir claramente los caminos a seguir para alcanzar ese fin.

Dentro del mismo documento (PSE) se mencionan una serie de objetivos, de manera breve en el capítulo III habla sobre fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media

y superior dentro de la formación para el trabajo con el fin de que los egresados contribuyan al desarrollo de México. (Espinoza, 2019).

En el sexenio de Peña Nieto no existen objetivos que atiendan los problemas que enfrenta la educación superior, tampoco existen objetivos que se pretendan alcanzar para mejorar la cobertura, la permanencia o la equidad.

Con la entrada del programa neoliberal en nuestro país la educación superior ha enfrentado grandes dificultades, como la reducción de su financiamiento, un sin fin de evaluaciones estandarizadas sin un sentido de justicia social, equidad o igualdad, así como la implantación de auditorías, que han llevado a la competitividad entre las instituciones y entre los profesores sustituyendo las plazas definitivas por contratos temporales, reduciendo su salario, e implementando bonos a partir del número de publicaciones, tesis, cursos, diplomados o talleres.

El impulso a la educación privada generó una proliferación de escuelas universitarias, que han ofertado licenciaturas de corte mercantil, bajo un enfoque burocratizado de eficiencia y eficacia, con prácticas y técnicas estandarizadas y normalizadas, para la subcontratación, sin embargo, la mayoría de estas universidades han dejado mucho que desear, no solo en la formación de los estudiantes, sino también en la percepción que se genera al estudiar una carrera profesional:

La evolución cuantitativa y cualitativa del sector de las instituciones de sostenimiento particular indican un gran dinamismo pero no arrojan suficientes luces sobre la medida en la cual ha contribuido, o puede contribuir, a alcanzar una cobertura que satisfaga la exigencia de desarrollo de la sociedad mexicana. (Muñoz y Silva, 2013, párra. 17)

Hugo Casanova Cardiel, investigador de la UNAM, durante el 2007, analiza los efectos de las “políticas de modernización” del modelo neoliberal, donde avizora que el incremento del régimen privado funciona, en su mayoría, con “instituciones de modestos rendimientos académicos” y sólo un pequeño grupo ha sobresalido en términos de calidad y exigencia académica. Respecto a la evaluación, afirma que, a dos décadas de la puesta en marcha del programa neoliberal “los resultados obtenidos no son proporcionales a los esfuerzos invertidos, pues no existen evidencias que demuestren el impacto de la evaluación en la efectiva mejora de la calidad”. (Avilés, 2007)

De tal manera, las universidades fueron supeditadas al mercado, en este sentido, la formación del estudiante se orienta a las necesidades del mercado y la investigación docente se asocia a la demanda de este mismo mercado, vinculando la educación y la investigación al sector productivo. Así, el mercado es el que orienta el trabajo de las instituciones universitarias. “Ya no se trata de lo que sirve a todos, sino de lo que es susceptible de apropiación privada...” (Escalante, 2018, p, 231).

Bajo el razonamiento neoliberal en el que las universidades públicas están subsistiendo, con prácticas como; la falta de acceso a la educación superior, el alejamiento de la institución, por parte de los estudiantes y el profesorado con los problemas sociales y comunitarios, la poca sensibilidad con que se forma a los alumnos para ser conscientes de las necesidades de su entorno y proponer soluciones, así como la formación de currículums mercantilistas, que desencadenó la necesidad de desarrollar una serie de proyectos alternativos de nivel superior a lo largo del país, ante un malestar social creciente y añejo.

El siguiente capítulo tiene como finalidad dar cuenta de los proyectos alternativos universitarios que han nacido en México, a partir de la gran demanda por parte de la población para exigir el acceso a la educación superior.

Capítulo II. El proyecto alternativo universitario en México

El objetivo de este segundo capítulo consiste en explicar qué se entiende por proyecto alternativo universitario, y así tratar de llegar a una aproximación conceptual. Dentro de la literatura encontramos poca información sobre este término, ya que existe una mayor documentación de educación alternativa en nivel básico, no obstante, para llegar a un acercamiento, en este trabajo, abordaremos el concepto de educación alternativa, vinculada al nivel universitario.

Para iniciar, se aborda un panorama contextual del surgimiento de los proyectos alternativos universitarios en México a partir del siglo XX, como el Instituto Politécnico Nacional (IPN) durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, con la intención de observar que dicha institución, en su momento, se consideró una alternativa de educación superior, así como para tratar de comprender que los proyectos alternativos no solo han surgido fuera del aparato gubernamental.

Se continúa el análisis con los proyectos alternativos surgidos en nuestro país a partir de la década de 1970, que nacen como respuesta a la educación positivista que había caracterizado al sistema educativo como parte de la industrialización que el país había asumido, pero que ya se veía rebasado por la falta de respuestas a los problemas nacionales, ante esta carencia se demandó una enseñanza diferente, encaminada a vincular la educación universitaria con los problemas sociales.

2.1 Conceptualización del proyecto alternativo universitario a partir de una educación alternativa

Hablar de proyectos educativos alternativos es referirnos a un término poco preciso, así como inacabado, debido a los múltiples significados que se le han atribuido, ya que ha dependido de cada proyecto puesto en marcha. Por lo tanto, para llegar a una definición, clara y útil para esta investigación, partiremos del concepto de educación alternativa, de esta manera trataremos de proporcionar categorías que ayuden a definir un proyecto alternativo universitario y así entender a qué nos estamos refiriendo.

Maribel Ochoa (2014) estudia el concepto de educación alternativa, aludiendo que tiene diversas interpretaciones, pero propone abordarlo desde la educación popular, la participación comunitaria y el aprendizaje cooperativo.

Una característica primordial es que la educación alternativa es un concepto que refleja lo alternativo frente a otros procesos de proyectos educativos tradicionales, de tal manera que su metodología debe responder a conocimientos que busquen mayor libertad, participación y compromiso por parte de los sectores sociales de cara a los problemas de la población y su contexto.

Lo alternativo deberá buscar una participación para la emancipación y transformación, con la intención de crear una calidad de vida creciente; que construya oportunidades para personas históricamente no incluidas, pues se trata de:

(...) formar educandos que se comprometan con su propio desarrollo personal y el de su comunidad; se trata de implicar necesariamente una dinámica incluyente, nunca excluyente en sentido alguno; se trata de una lógica que puede construirse tanto dentro de un contexto escolar formal como de contextos totalmente extra-escolares, así como en la combinación de ambos. La alternatividad consiste también en una educación orientada al aprendizaje conjunto desde, en y para la vida [en el sentido de “calidad de vida”]; no una educación orientada a obtener notas, a aprobar exámenes, a conseguir títulos (Ochoa, 2014, párr. 3).

Por lo tanto, la educación alternativa responde a necesidades sociales, donde el estudiante sea un sujeto activo, crítico y reflexivo hacia los problemas con los que se enfrenta día a día, de manera directa e indirecta “en las cuales el aprendizaje constante, conjunto, dinámico, creativo, transformador y consciente es el eje central” (Ochoa, 2014, párr. 7). La educación alternativa también es vista desde los valores, como la cooperación y la solidaridad en vez de la competitividad a la que hemos sido sometidos desde que nacemos.

Por otro lado, desde los proyectos comunitarios, Murueta, et al. (2015) consideran que una educación puede ser alternativa a partir de la transformación social, con un nuevo modelo educativo integral, que permita a los educandos ser creativos y desarrollar un sentido de pertenencia hacia los problemas de su entorno, para el avance de la sociedad.

Ambos autores coinciden en conceptualizar a la educación, el aprendizaje, a los centros educativo y a la evaluación como:

Educación. La educación constituye el proceso continuo de generación e incorporación de experiencias, conocimientos, conceptos, valores, actitudes,

habilidades, técnicas y tecnologías, para elevar el poder de realización, individual y colectivo, así como su proyección social.

Aprendizaje creador y antidogmático. Los centros educativos deben impulsar el aprendizaje creador de conocimientos, expresiones estéticas y desarrollo técnico, con mentalidad abierta a la diversidad de enfoques.

Centros de transformación social. Las escuelas de todos los niveles deben ser consideradas como Centros de Transformación Social debido a que sus estudiantes y docentes, a través de las asignaturas, tendrán como misión generar efectos culturales sobre las comunidades locales, estatales, nacional o internacional, según sea su interés y sus posibilidades.

Evaluación colectiva. La evaluación de los trabajos y del aprendizaje de los estudiantes debe hacerse de manera colectiva (360 grados), considerando las valoraciones explícitas del docente, de los compañeros del equipo de trabajo y de cada estudiante individual. (Murrueta, M, *et al.*, 2015, pp. 22-24)

Para estos autores un modelo de educación alternativa es un proceso donde se incorporan una serie de valores y actitudes para que el alumno se desarrolle en el ámbito tanto individual como colectivo, con una injerencia social. Asimismo, ven a la institución escolar como un lugar donde se fomente un conocimiento creador y abierto, para la transformación social, no solo desde un ámbito local, sino, además, internacional. Cabe destacar que piensan en una educación en el que el sistema de evaluación salga de los estándares establecidos, que se sostenga, mediante una evaluación colectiva, no solo del docente, sino de los propios compañeros.

El enfoque de la “la pedagogía alternativa o activa” apuesta por la innovación, el proceso de enseñanza se desarrolla a partir de los intereses y motivaciones del estudiante, haciéndolo “el protagonista de su aprendizaje”; se promueve la convivencia, la cooperación y trabajo en equipo; se considera el medio natural como fuente inagotable de conocimiento; se persigue una educación integral del alumno, donde se fomente su creatividad y pensamiento crítico. (García, 2016)

Esta visión, pretende que el proceso de aprendizaje se base en el interés y motivación que el estudiante debe desarrollar, en el caso del nivel superior significaría generar carreras que motiven y entusiasmen al estudiante. Otro aspecto es el vínculo directo del conocimiento

con la naturaleza, donde se desarrollen las clases ya no de manera tradicional en un aula, sino, sobre todo, fuera de ésta.

Existen características comunes que han definido a los proyectos alternativos en educación, entre estos atributos tenemos:

1. Se presenta como una opción distinta al proyecto educativo hegemónico gubernamental;
2. No se ciñe exclusivamente a los contenidos de los programas oficiales;
3. Ocupa metodologías centradas en las necesidades de los estudiantes, siguiendo aproximaciones focalizadas en las necesidades de los sujetos; y desde los sujetos en un intento de recuperación de sus propios saberes y potencialidades en un marco mucho más equivalente y de colaboración;
4. Se plantea como una escuela incluyente y democrática que promueve valores humanistas;
5. Se muestra como una opción que plantea vincularse con la comunidad, y que busca que la enseñanza esté orientada como un aprendizaje en y para la vida (Rigal, 2012, citado en Solórzano, 2016, p 40)

Estas características tienen coincidencia con los conceptos antes mencionados, donde el proyecto alternativo se mira como una educación diferente a aquella que ofrece el Estado, inclusiva, ligada a las necesidades contextuales del estudiante, quienes desarrollan un espíritu de cooperación ante su comunidad, proponiendo soluciones a los múltiples problemas sociales, por lo que un proyecto alternativo exige desarrollar un conocimiento crítico y participativo. Dichas características se ciñen a cualquier nivel educativo.

Para esta investigación, el proyecto alternativo universitario se entiende como una educación diferente a las políticas educativas tradicionales y hegemónicas, donde se promueva desde el ámbito epistemológico, social y político el conocimiento multirreferencial, pertinente, sostenible, solidario, humanista para la enseñanza local y global. Articulando estos tres ámbitos o esferas (epistemológico, social y político) se logrará una concreción de una educación alternativa sólida, que no se desvanezca en el transcurso del tiempo y consiga su permanencia aún con el cambio contextual.

El proyecto alternativo requiere como pilares la emancipación, la autonomía y la liberación, tanto de la institución como del propio estudiante, para desarrollar habilidades, valores, y un pensamiento crítico que permita la elaboración de acciones para la transformación social. Como bien lo señala Freire, la emancipación nos lleva a la liberación

de la realidad opresora, a partir de la reflexión y la concientización crítica del individuo. Es por ello, que la educación necesita emanciparse del programa neoliberal, para lograr liberarse del conocimiento mercantilista. Asimismo, la autonomía ligada a la idea de libertad permite la formación de sujetos autoconscientes, con libre albedrío.

Una vez esclarecido lo que se entiende por proyecto alternativo universitario, es necesario analizar los proyectos alternativos de educación superior que se han desarrollado en México, para observar sus particularidades, así como las necesidades contextuales que llevaron a su creación. Para iniciar se revisará de manera histórica, cómo desde los propios gobiernos se han materializado proyectos universitarios, que se han considerado alternativos para su época.

2.2 Hacia un recuento histórico de la educación universitaria en México durante los siglos XIX y XX

Durante la llamada “República Restaurada” con el gobierno de Benito Juárez, el positivismo fue introducido en la educación mexicana por Gabino Barreda, quien funda la Escuela Nacional Preparatoria, donde fue nombrado director general. Esta filosofía encaminó los conocimientos universitarios durante el siglo XX, con la creación de la Universidad Nacional de México.

En 1851 Barreda regresa a México, después de haber hecho estudios en Europa, seis tomos en lengua francesa del *Cours de Philosophie Positive* ocuparían un sitio preferente en su biblioteca, obra que orienta el pensamiento y la educación mexicana. (Núñez, 2010)

La ley de instrucciones públicas dada a conocer el 2 de diciembre de 1867, estuvo inspirada en el positivismo. Esta ley pretendió orientar y reglamentar la educación pública mexicana, desde la elemental primaria hasta la profesional, incluida la Preparatoria, que nacía como escuela independiente, por primera vez la enseñanza elemental es obligatoria y gratuita. (Barreda, 1973)

Antes de la reforma educativa de Barreda la educación era manejada por los colegios religiosos. La educación superior se encontraba en un atraso innegable, tanto así que, universidades en busca de una lógica diferente, al verse imposibilitadas de una mejora educativa, decidieron cerrar.

La educación positivista buscó instituir un conocimiento científico que estuviera al nivel del progreso moderno, en ideas fundadas en que todo cuanto existe deberá ser explicado por la ciencia. Esta misma idea positivista es adoptada por Justo Sierra Méndez, quien funge como Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, durante el gobierno de Porfirio Díaz. Justo Sierra fue un ferviente promotor de la educación universitaria, buscó establecer una Universidad Nacional. Impugnó el valor de la Real y Pontificia Universidad, se pronunció por reabrirla, bajo la laicidad, porque “la ciencia es laica” (Núñez, 2010, p 389).

Para 1910 se reabre la Universidad Nacional, Sierra Méndez, destaca que la acción educadora de la Universidad resultará de su acción científica, pensando en el positivismo como modeladora de quienes habrían de establecer una nueva realidad, al transformar la visión de que la escuela no solo debía enseñar a leer, escribir y contar sino a pensar y sentir. (Núñez, 2010)

La creación de la Universidad Nacional es vista como una educación liberadora y científica. Durante las primeras décadas del siglo XX, se concibe al sistema educativo como un instrumento al servicio de la emancipación del pueblo, sobre todo durante la vida posrevolucionaria.

Además, se introduce una importante discusión sobre la labor de la universidad en México, con la famosa querrela entre Antonio Caso y Vicente Lombardo Toledano durante el “Primer Congreso de Universitarios Mexicanos”⁵ realizado en 1933. En dicho congreso una comisión presidida por Lombardo Toledano defendió una ideología marxista para las universidades, con el fin de llegar a una educación humana que contribuya a la socialización de la propiedad.

En contraste Antoni Caso se opone a la tesis defendida por Lombardo, argumentado que “la universidad es una comunidad cultural de investigación y enseñanza” (Colección Metropolitana, 1973), por lo tanto, en este espacio educativo no se debe imponer ninguna ideología o credo filosófico, social o científico, por el contrario, la libre cátedra debe permanecer en los centros universitarios.

⁵ El Primer Congreso de Universitarios Mexicanos tuvo como objetivo discutir sobre la reforma que requería el sistema educativo mexicano, desde el nivel básico hasta el universitario. Dentro del congreso se discutieron diversos temas entre ellos, “La posición ideológica de la Universidad frente a los problemas del momento. Importancia social de la universidad en el mundo actual”. Véase: <file:///C:/Users/hp/Downloads/1227-1424-1-PB.pdf>

La polémica discusión entre Lombardo y Caso tuvo un alcance nacional, ya que ambos mostraron dos maneras distintas de pensar la filosofía, la cultura y la educación de manera profunda, bajo argumentos estrictamente académicos. Tanto el discurso de Caso como el de Lombardo Toledo repercutieron en la vida del país, pues el primero sembró, tanto en profesores como alumnos, el sentido de la libertad científica y de investigación, el segundo, de manera coyuntural bajo el gobierno de Lázaro Cárdenas, quedó plasmado dentro de la Constitución Política en el artículo 3ro con la educación socialista. (Hernández, s/f).

Así, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940) la educación socialista tiene un impacto profundo, no solo en el nivel básico, sino también en el superior, ejemplo de ello es la creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN), donde la educación técnica se ve como instrumento de independencia del proletariado:

Habría que recordar que el IPN nace como una institución que se propone darle armas al proletariado para que le permitieran apropiarse y dirigir el aparato productivo; esa era su misión inicial. Por ejemplo, al Politécnico ingresarían solamente jóvenes estudiantes provenientes de la clase obrera, de los sindicatos; por ello se tenían internados para que esos jóvenes hijos de la clase obrera pudieran cumplir bien con sus estudios. (Entrevista a Manuel Pérez Rocha. En Rodríguez y Sermeño, 2006)

No obstante, cuando toma la presidencia Manuel Ávila Camacho, la educación técnica se vuelve tan solo un medio para formar asalariados dentro del sistema capitalista, reduciendo el objetivo principal con el que dio inicio el IPN, una educación superior creadora de mano de obra calificada, con estudiantes emancipados y autónomos, capaces de administrar y regir el sistema de producción.

Durante la década de 1970 el sistema educativo se enfrenta con un grave problema, si bien, está formando mano de obra calificada, el aparato productivo ya no lo está absorbiendo. A partir de esta situación se genera un desconcierto, pues ya no se sabe para qué educar. No existe un proyecto claro:

(...) se sigue sosteniendo que la educación es muy importante, pero por otra parte se sabe que hay subempleo y desempleo masivo de mano de obra calificada. Entonces, sin una orientación sólida, clara y bien fundamentada, se comienza a tomar una serie de medidas desarticuladas en los diferentes niveles de la educación; en la educación

superior comienza la preocupación por la calidad, por la educación técnica...”
(Entrevista a Pérez Rocha. En Rodríguez y Sermeño, 2006, párr.16)

Ante este panorama, aunado a una serie de movilizaciones por parte de sectores populares y estudiantiles, emerge la necesidad de buscar alternativas educativas en el nivel superior. El siguiente apartado esboza diversas investigaciones sobre los proyectos alternativos universitarios en nuestro país, a partir de la década de 1970, para dar cuenta de la necesidad de una educación superior diferente, en busca de una lógica contraria al capitalismo y hasta al propio positivismo.

2.3 Los proyectos alternativos universitarios a partir de la década de 1970 al siglo XXI

2.3.1 EL Sistema modular de la UAM-Xochimilco

Una de las universidades creada en la década de los setentas, reconocida como un modelo alternativo, con un método de enseñanza innovador en México y Latinoamérica fue el sistema modular de la UAM-Xochimilco.

La creación de la UAM se diseñó como una alternativa a los diversos problemas que enfrentan las universidades dentro de la zona metropolitana de la Ciudad de México. Por un lado, se buscó resolver la demanda de los jóvenes al sistema superior, ya que la población estudiantil rebasaba la capacidad que tenían las universidades. Por otro, se pretendió innovar la organización académica y administrativa. Dentro de los planes de estudio, se apostó por la vinculación con las necesidades sociales.

En específico la unidad Xochimilco no solo contempló una serie de innovaciones que planteó la UAM de manera general sobre la estructura orgánica institucional, además se buscó “el principio de vinculación del quehacer universitario con problemáticas de la realidad social. Así, la UAM-Xochimilco planteó la inserción de la universidad en la sociedad por medio de la reflexión creativa con una intención transformadora” (UAM-X, Proyecto Académico, 1992. Citado en: Arbesú, 2003, p. 11)

Al sistema educativo en la UAM-Xochimilco se le conoció como “sistema modular”, el cual traza una nueva forma de ordenar los conocimientos, donde la enseñanza debe ser vinculada con la realidad, de tal manera que lo que se enseña debe ser organizado con base en los problemas del contexto real, estos se convierten en objetos de estudio, conocidos como

objetos de transformación, que, a su vez, son abordados de una forma interdisciplinar. (Arbesú, 2003)

Así, el sistema modular incorporó nuevos elementos al sistema de enseñanza-aprendizaje: la interdisciplinariedad y la aplicación del conocimiento a una realidad concreta, que tiene como base pedagógica el objeto de transformación.

Paoli (1983) señala que la crisis por la que las universidades estaban atravesando durante la década de 1970 tenía que ver con la operatividad de las instituciones superiores, así como la profunda desconfianza respecto a la manera tradicional que tales instituciones habían funcionado hasta el momento. El modelo institucional alternativo de la UAM, de manera específica, el modelo propio de la UAM-Xochimilco, fue un proyecto que buscó dar un giro a la educación tradicionalista, educación liberal y positivista, que se había implementado desde el siglo XIX en México.

La Universidad Autónoma Metropolitana fue creada por la Ley Orgánica del Congreso de la Unión que entró en vigor en 1974, es la primera universidad pública que se plantó superar la orientación liberal, unidisciplinaria y profesionalizaste del conjunto dominante.

El modelo organizativo de la UAM, instituye que la forma básica de organización debía ser a través de los departamentos y ya no por escuelas y facultades, que a su vez se organizaban por divisiones y por disciplinas afines. Todos los planes de estudio eran formulados por los Consejos Divisionales. La idea de división no era nueva, lo que si se consideró relativamente nuevo fue la división como entidad superior que integraba a los departamentos. (Paoli, 1983)

La facultad de los consejeros divisionales se vuelve amplia, dentro de sus labores debían formular y revisar los planes y programas de estudio, eran los únicos competentes para aprobar proyectos de investigación, lo que condujo tanto a profesores como a alumnos, de distintas profesiones y disciplinas, a la interacción e información proveniente de diversos enfoques.

El modelo por objetivos de transformación de la UAM ha sido uno de los más innovadores, ya que se basó en los principios de interdisciplinariedad, la vinculación con las problemáticas sociales, la construcción del conocimiento por parte de los alumnos, así como la enseñanza crítica y el trabajo en grupo.

Si bien el proyecto de la UAM nace como un proyecto alternativo gubernamental, a partir de las demandas de espacios universitarios, así como el aumento demográfico, en este sector, además de buscar la innovación curricular contraria a la educación formadora de mano calificada para la industria, existirán otros proyectos emanados de luchas y resistencia que lograrán consolidarse fuera de los espacios institucionales, quienes exigieron servicios como vivienda, drenaje y educación en todo sus niveles.

2.3.2 Los proyectos alternativos universitarios emanados de las luchas sociales

Muchas de las investigaciones en nivel superior sobre educación alternativa, las encontramos en los proyectos alternativos de universidades interculturales o indígenas, esto se debe a que en México la educación indígena ha sido sometida a políticas con características comunes, bajo el discurso de la unidad nacional, que busca la igualdad y coacción cultural, es decir, que los pueblos indígenas adopten una visión mestiza, olvidando sus costumbres y tradiciones, esto a través de “una educación castellanizante y homogenizadora a partir de una visión occidentalista” (Combino, 1996, pc. 8)

Por lo tanto, durante la década de 1980 México vive una efervescencia de movimientos de resistencia y oposición al gobierno, debido a la falta de atención a estos grupos vulnerables, esto, por la entrada del modelo neoliberal que ha implicado una reducción del Estado hacia las demandas de sectores sociales como lo es el educativo:

El neoliberalismo es un programa político...que tiene el propósito de frenar, y contrarrestar, el colectivismo en aspectos muy concretos...han surgido estrategias para casi todos los ámbitos: hay una idea neoliberal de la economía...pero hay también una idea neoliberal de la educación, de la atención médica y la administración pública, del desarrollo tecnológico, una idea del derecho y de la política (Escalante, 2018, p. 18).

Esta idea neoliberal en cuanto a la educación ha consistido en, por un lado, reducir el financiamiento por parte del Estado en la educación pública, para abrir las puertas a las instituciones privadas, así como crear planes y programas de estudios, y currículos, enfocados en la producción de capital humano⁶, capacitado para el desarrollo técnico, mercantil e

⁶ La teoría de capital humano se basa en el supuesto básico de que un incremento en la educación provoca uno equivalente en la productividad del trabajo, mientras la hipótesis de la señalización argumenta, por el contrario, que el mayor pago recibido por los más educados refleja un fenómeno de señal más que una mayor productividad (Barceinas, 2001, citado en Cardona, Montes y Vásquez, 2007). Dicha teoría posiciona a la educación como la posibilidad de capacitar y dotar de experiencia a los trabajadores en aras de desarrollar en ellos eficiencia y ser más productivos en el ámbito laboral, lo que a su vez se refleja en beneficios económicos.

industrial, dejando de lado toda la formación crítica y reflexiva hacia la orientación humanista.

La educación universitaria dentro del contexto neoliberal, se ha posicionado en un lugar predominante, pues, según el Banco Mundial, para lograr el crecimiento de los países en desarrollo se necesita del avance científico y tecnológico, por lo tanto, es necesario expandir un sistema educativo superior, y así mejorar su calidad educativa. Para alcanzar dicho avance, las universidades han adoptado un modelo académico que se reproduce en la globalización, bajo esquemas de comercialización y mercantilización, donde se ha considerado al conocimiento como una fuerza productiva, a tal grado de reducirlo a una mercancía. (Didriksson, 2004).

Bajo este contexto, diversas organizaciones civiles y sobre todo comunidades indígenas, quienes se han visto más afectadas por toda la ideología puesta en marcha del modelo neoliberal, decidieron buscar alternativas, entre ellas educativas, para impulsar un aprendizaje que respondiera a los problemas locales, así como, una educación que no se desvinculara de su cultura, ni fuera ajena a sus procesos sociales-comunales.

Una serie de proyectos empezaron a emerger, entre ellos los de educación superior intercultural, que se han centrado en los conceptos de interculturalidad y de diversidad para hacer hincapié en su carácter incluyente, donde no se manejan cuotas por etnia, género o clase social, sino que se seleccione a los jóvenes a partir de su apoyo comunitario y su compromiso con la región.

Asimismo, las universidades interculturales en México obedecen, justamente, a la necesidad de promover elemental justicia educativa para ampliar la proporción de los indígenas en la matrícula de educación superior, ya que, existen estimaciones de que solo del 1 a 3% de la población universitaria es indígena. (Schmelkes, 2009).

De esta manera, estas universidades han representado una alternativa para ampliar la participación indígena en la educación superior y han tenido como misión formar intelectuales comprometidos con sus comunidades y regiones, así como integrar una educación bilingüe y multilingüe.

Sin embargo, las críticas que se han hecho a esta teoría es que limita la importancia de la educación a un asunto económico para la producción empresarial.

No obstante, Las nuevas carreras que ofrecen las universidades interculturales, fuertemente inclinadas a cuestiones lingüístico-culturales, al desarrollo sustentable, están siendo cuestionadas, revisadas y readaptadas, sobre todo porque los jóvenes egresados compiten en un mercado laboral rural muy reducido y cada vez más marcado por la retirada del Estado de las políticas sociales de desarrollo, por su sustitución a gran escala por medidas asistencialistas y por la consecuente precarización de los empleos, ofrecidos cada vez más como subcontrataciones y autoempleos (Dietz y Mateos, 2011)

Dentro de los proyectos universitarios considerados alternativos en México que han emergido después de la ejecución del modelo neoliberal en compañía de un Estado capitalista, tenemos los siguientes:

2.3.2.1 CESDER Y UCIERD

Dos casos sobre proyectos alternativos de nivel superior los encontramos con la experiencia del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural Promoción y Desarrollo Social A.C (CESDER-PRODES) y la Universidad Campesina Indígena en Red (UCIERD). Estas escuelas surgen, como muchas, a partir de la década de 1970 y 1980 como parte de los intensos movimientos rurales e indígenas que aparecen en América Latina, y que nacen desde las organizaciones de la sociedad civil.

Diversos proyectos alternativos indígenas de nivel superior, como el CESDER y la UCIERD, nacen como una propuesta de educación indígena de reformulación hacia la educación que “supere la colonialidad del saber y se abran a atender necesidades y anhelos particulares de poblaciones que históricamente habían sido relegadas y subalternizadas, tales como los pueblos indígenas, campesinos y afrodescendientes” (Hernández, 2014, p). Estos proyectos han respondido a las necesidades contextuales locales, para propiciar prácticas transformadoras, buscando una igualdad social a partir de sujetos rebeldes.

El CESDER inició en 1982 como telesecundaria en la Sierra Norte de estado de Puebla, para 1985 adquiere estatus legal con el nombre de Promoción y Desarrollo Social, A. C. (PRODES). Sus proyectos y programas se han encaminado, no solo en trabajos educativos sino también a la promoción del desarrollo en su comunidad; con familias, productores, organizaciones sociales, entre otros. La licenciatura con la que cuenta es en “Planeación del Desarrollo Rural” y está dirigida a personas involucradas con organizaciones que trabajan con el desarrollo de sus regiones.

Por su parte, la UCIRED nace en 1988, respaldada por el CESDER. La pedagogía del sujeto de la que parte dicha escuela superior es “una invitación a pensar cómo es nuestra vida y cómo podemos transformarla” (Hernández. 2014, p 59).

La UCIRED cuenta con diversos programas como asesoría solidaria a Organizaciones de la Sociedad Civil, Formación especializada y Gestión del conocimiento, donde incluyen numerosas maestrías, talleres, diplomados y seminarios. Asimismo, tiene Consultorías en Educación y Procesos de Planificación y acompañamientos de procesos locales para una vida digna.

Estas Instituciones de Educación Superior, han realizado un trabajo alternativo en la Sierra Norte de Puebla, ya que han buscado reconstruir las formas de vida para superar la “agricultura de la pobreza” y generar “sujetos de la digna rabia”, para actuar en consecuencia de todo aquello que limita y niega a los sujetos. (Hernández, 2014).

2.3.2.2 EZLN-Universidad de la Tierra

Un proyecto que sin duda resulta ser alternativo es el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista para la Liberación Nacional (SERAZ-LN) producto del movimiento y lucha armada del EZLN que se hace visible en 1994. Pone en el centro a toda la cultura indígena, cuenta con grupos multigrado, los docentes son llamados promotores, quienes median el conocimiento autónomo, su labor es reconocida no económicamente sino a través del prestigio y la autoridad moral adquiridos a lo largo de su práctica. Las llaman escuelas liberadoras, pues su función es formar personas reflexivas y críticas. En lo pedagógico se fundamentan en “caminar-preguntando”, en lo político “mandar-obedeciendo”. (Olivier, 2016).

La escuela zapatista cuenta con el nivel básico hasta el superior, a través de la Universidad de la Tierra (Unitierra), con dos sedes una en el estado de Oaxaca y la otra en la antigua carretera a San Juan Chamula Chiapas.

La universidad de la tierra es una iniciativa que nace en México en el año 2002. Toma como referencia el pensamiento de Ivan Illich y considera que el estudio debe ser el ejercicio ocioso de la gente libre...no se concibe al estudio como el medio que permite escalar en la pirámide meritocrática de los ciclos formativos...como principio formativo, se aprende sin la necesidad de profesores, currículum, alumnos, libros de texto o títulos (Igelmo, 2009, p. 286).

La Universidad de la Tierra no cuenta con un currículo estructurado, no recomienda libros de texto ni proporciona título, su estrategia se basa en conectar a una persona que quiere aprender con otra que sabe, con el tiempo el aprendiz se da cuenta que necesita conocer algo en específico y lo busca por iniciativa propia.

Comprenden el aprendizaje como un aspecto de la vida diaria que se va cultivando y el estudio como un ejercicio autónomo, libre y placentero. En la Unitierra realizan una serie de investigaciones, tanto teóricas como aquellas que son aplicadas a algún aspecto de la realidad como una manera de “reflexión en la acción”.

2.3.2.3.UNISUR

Ante la demanda de un modelo de educación de acuerdo con las necesidades de los pueblos indígenas, en 2003 se realizó el primer Encuentro de Educación Intercultural, que posteriormente dio paso al Encuentro Nacional de Intercambio de Experiencias Curriculares en Formación de Inicio de Profesores de Educación Indígena, en la ciudad de Acapulco, Guerrero. Fue ahí donde se propuso crear una universidad indígena, tomando como base la cultura de origen de estos pueblos, sumando los principios y pautas de trabajo de la educación superior occidental en una propuesta integradora (Flores y Méndez, 2008:217).

No obstante, la Universidad de los Pueblos del Sur, tiene sus primeros orígenes a raíz de movimientos sociales por parte del magisterio y del consejo guerrerense. Este proyecto educativo, pretende ser una opción en el nivel superior frente a la falta de oportunidades universitarias. Busca formar profesionales universitarios que contribuyan a resolver los problemas de la comunidad. Se fundamenta en la práctica vinculada a la comunidad, problematizando su realidad en proceso de formación. Su modelo pedagógico integra la historia de los pueblos, bajo una educación multicultural.

Su modelo educativo se sostiene a partir de una educación no formal, lo que significa que el aprendizaje no es ofrecido por un centro educación o formación y, normalmente, no conduce a una certificación; no obstante, tiene carácter estructurado (en objetivos didácticos, duración o soporte). La educación no formal es aquella que se diseña en función de los objetivos y de los alumnos a los que va dirigida.

la Unisur plantea priorizar la libertad, autonomía de la autogestión del conocimiento y de la producción de los jóvenes indígenas, asumiendo el reto de construir un modelo educativo que responda a las necesidades de las comunidades, de los pobladores rurales; con

un enfoque teórico-práctico en donde exista una interacción de los docentes para fortalecer el pensamiento lógico, reflexivo y crítico que contribuya al apego del entorno social, histórico y cultural. (Alonso y Hernández, 2014, p. 9)

2.3.2.4 PTEO

El Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO), surgido en febrero de 2012, en el marco de la Comisión Mixta IEEPO-Sección 22, quien ha buscado resignificar las raíces identitarias de los pueblos oaxaqueños, dentro de la escuela.

Aunque no cuenta con un nivel superior universitario es importante mencionar este Plan ya que ha revolucionado la educación en la región oaxaqueña. Su objetivo es transformar la educación pública, de todos los niveles, en el estado de Oaxaca mediante la formación crítica de los involucrados, la comprensión y la modificación de su entorno para recuperar los conocimientos, los saberes pedagógicos y comunitarios, a través de la construcción colectiva de programas y proyectos para lograr una educación integral de los niños, jóvenes y adultos. La filosofía de este plan es una educación entendida como un acto social y esencia de emancipación del ser para actuar en su contexto social, su fundamento teórico es a través de la teoría crítica, en la cual se busca un compromiso individual y colectivo para mejorar las situaciones sociales, la conservación de la cultura y el cuidado del medio ambiente de las comunidades y centros educativos. (Colectivo Estatal Pedagógico y de Acompañamiento del PTEO, 2013)

2.3.3 Proyectos universitarios pensados desde la interculturalidad

2.3.3.1 UAIM, UVI y UNICH

La Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) una de las primeras instituciones de educación superior multiétnica, fundada en 2001, en El Fuerte, Sinaloa, nace de manera independiente, posteriormente fue absorbida por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB)⁷, con lo que se desvirtuó su origen, para volverse un proyecto político, controlado por las instituciones oficiales como la SEP.

⁷ Las doce instituciones pertenecientes a la CGEIB son: la Universidad Intercultural del Estado de México — la primera que surgió en el año 2003—, la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, la Universidad Intercultural de Chiapas, la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero, la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, la Universidad Intercultural del Estado de Nayarit, la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo, la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán y la Universidad Veracruzana Intercultural, que se desprende de la Universidad Veracruzana.

Un caso similar ha sido, la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), impulsada por académicos, algunos de ellos buscaron una educación diferencial que formara parte de un proceso de empoderamiento, y otros apostaban por una propuesta educativa conforme al contexto pluriétnico estatal, dicho contraste, generó un tejido interactoral que devino en una propuesta de educación intercultural negociada (Rojas y González, 2016, párr.34).

Finalmente, tenemos a la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), este centro de estudios superiores, estuvo precedido por fuertes contradicciones, sobre todo entre académicos e intelectuales indígenas, “en la génesis de la UNICH se pusieron en juego relaciones interculturales discriminatorias y racistas, como proyección del contexto socio-histórico donde esta institución se inserta” (Rojas y González, 2006, párr. 36).

Estas universidades perdieron su rumbo, debido a la intervención política en la conformación de su educación intercultural que apuntaba a ser una opción diferente y alternativa para los grupos excluidos de las comunidades indígenas.

2.3.3.2 Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA). Un caso de proyecto alternativo desde las escuelas Jesuita

El instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) es una institución que forma parte del Sistema Universitario Jesuita (SUJ), inicia sus operaciones académicas en el 2006 en Jaltepec de Candayoc Mixe, una comunidad del estado de Oaxaca.

Si bien es una escuela privada, ha logrado el acceso público para estudiantes de comunidades indígenas y no indígenas, a través de becas auspiciadas por donativos, además de la financiación de proyectos. Asimismo, su plantilla docente está integrada por profesores indígenas y de otros orígenes. Por ello, busca la formación sistémica e intercultural.

El ISIA se asume como una universidad de vocación jesuita, así como una educación alternativa que “proponga la construcción de otro mundo; uno más incluyente, justo y equitativo. El plan de estudios se estructura a partir de cuatro elementos: Ser pertinente; Ser interdisciplinario e intercultural; Vincular la teoría con la práctica, la investigación y la comunidad; Ser flexible” (Aguilar, 2015).

Esta institución vincula el trabajo académico con los problemas que enfrenta cada uno de los estudiantes al interior de sus comunidades. Dentro de sus planes curriculares, se

Además, están la Universidad Intercultural del Estado de San Luis Potosí y la Universidad Autónoma Indígena de México, cuyos orígenes fueron independientes y después fueron adscritas a esta estructura.

encuentra el servicio comunitario, en él los alumnos realizan trabajo comunitario, o bien, en instituciones u organismos civiles, así la enseñanza se va modulando con la realidad mediante tres ejes transversales: “investigación, docencia y vinculación” (Aguilar, 2015).

Es importante mencionar que para el surgimiento del ISIA, se llevó a cabo un diagnóstico participativo de las comunidades de Ayuuk, lo que ayudó a observar las necesidades sociales de la región, con ello se determinó el modelo educativo, para que éste fuera pertinente.

Mediante la implementación de “el plan de trabajo anual y de mediano plazo (3 años)” se evalúan, cada año, las actividades de docencia-investigación-vinculación, con el objetivo de realizar modificaciones oportunas y necesarias.

El ISIA ha resultado una opción, para las comunidades de Ayuuk en Oaxaca, que no nace necesariamente de la lucha indígena, sino a través, de una institución privada quien pensó en buscar financiamiento y becas para los jóvenes indígenas de bajos recursos.

Si bien, el Sistema Universitario Jesuita, con la creación del proyecto del ISIA, se puede ver como una manera de buscar recursos para beneficiar a su empresa, también ha sido un modo exitoso de favorecer a grupos vulnerables que buscan la sustentabilidad de sus recursos y su cultura y de llevar educación superior a personas que difícilmente encuentran espacios universitarios.

La perspectiva curricular, social e ideológica de los proyectos alternativo de nivel superior, antes expuestos se puede resumir en el siguiente cuadro:

Cuadro No. 2

Características de los proyectos alternativo universitario creados en México, desde la esfera gubernamental y fuera de ésta.	
Perspectiva curricular	<ul style="list-style-type: none"> -Objetivos de transformación. -Principios de interdisciplinariedad. -Enseñanza crítica, construcción del conocimiento por parte del alumno. -Conocimiento a partir del propio interés del alumno, el estudio como ejercicio autónomo. - El currículum se va construyendo a partir de los objetivos y de los alumnos a los que va dirigido. - Recuperación de saberes comunitarios. - Emancipación del ser para actuar en su contexto social - Proceso de empoderamiento. -Formación sistemática e intercultural. -Plan de estudios pertinente, interdisciplinario, flexible. -Planes curriculares enfocados en el trabajo comunitario.

	-Evaluación de manera recurrente a las actividades de docencia-investigación-vinculación, con el objetivo de realizar modificaciones oportunas y necesarias.
Perspectiva social	-Promoción del desarrollo en la comunidad, asesoría a la comunidad. -Educación pertinente para la comunidad. -Estudiantes con conciencia social, que contribuyan a resolver los problemas sociales. -Trabajo de grupo. - Educación intercultural. -Modelo educativo orientado a las necesidades sociales de la comunidad.
Perspectiva ideológica	-Opción alternativa para los más desprotegidos. -Educación descolonizadora.

Fuente: Elaboración propia con base en la información recabada en el estado del arte, antes expuesto.

Como podemos ver en el cuadro anterior, los proyectos alternativos universitarios creados desde la década de 1980, han buscado modelos educativos no tradicionales, enfocado en lo interdisciplinar, vinculados con los problemas sociales, con una perspectiva de descolonizar el saber.

Estos proyectos pretenden construir un currículum interdisciplinario, flexible, emancipador, crítico, intercultural, de rescate al saber comunitario. Además, su enfoque va dirigido al trabajo comunitario a partir de la conciencia social, como es el caso de las escuelas Jesuitas con la evaluación recurrente a las actividades docentes y de investigación para corregir, incorporar o eliminar lo necesario dentro del proceso de formación de los estudiantes.

De la misma manera los proyectos de resistencia indígenas, que hemos mencionado, podemos concluir que son alternativos en la medida que se han centrado en una educación no tradicionalista, para superar la colonialidad del saber, una educación que responda a las necesidades o condiciones de la localidad, el eje de estos proyectos alternativos es una educación multicultural, que recupere los saberes ancestrales mediante un currículum comunal.

Las universidades que han buscado una educación diferente, han representado una manera de descolonizar la educación superior, del mismo modo, transformar el pensamiento occidental que ha construido un tipo de ciencia a través de los conceptos de *logos* y *episteme*, y cómo estos conceptos han dominado en las disciplinas académicas dentro de las

universidades modernas, donde el capitalismo opera sobre las instituciones de nivel superior promoviendo una instrumentación, sobre todo en el conocimiento.

Por ello, estas instituciones de Educación Superior, promueven una alternativa, donde se debe orientar nuestro sistema educativo y su institución por excelencia, la universidad, hacia las leyes de la vida, y de conducir la ciencia y la tecnología hacia la satisfacción de las necesidades humanas. (Gandarilla, 2010)

Otro proyecto universitario, que se ha considerado como alternativo, creado en el siglo XXI, como parte de la política educativa de nivel superior, impulsado por el gobierno del Distrito Federal, es la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).

Esta universidad nace como una propuesta alternativa para los jóvenes de demarcaciones marginadas, que se veían imposibilitados de estudiar una licenciatura debido a varios factores, tales como; la dificultad de entrar a una universidad por no lograr pasar el examen de admisión; por cuestiones laborales que no les permitía estudiar, pues requerían de horarios flexibles; madres o padres de familia quienes limitaban su formación académica, debido a la falta de un programa que se adaptará a sus necesidades económicas y de tiempos, para no descuidar a los hijos, entre otras.

Para terminar con este recorrido sobre proyectos alternativos universitarios en México, señalaremos que el caso de la UACM como uno de los grandes proyectos educativos del siglo XXI creados en la Ciudad de México, constituirá uno de los objetos de estudio dentro de esta investigación cuyo análisis se abordará más adelante, ya que junto con las UBBJG forman parte de los proyectos impulsados en las plataformas políticas de AMLO.

En conclusión, en este capítulo se identificó, dentro del estado de la cuestión que varios proyectos alternativos universitarios no han logrado trascender su proyecto, o que regresan a un modelo tradicional debido a diversos factores. Entre estos destacan IES que solo se enfocaron en una proyección local o que sus planes y programas no se reformularon o innovaron con el paso del tiempo, como el caso de algunos proyectos interculturales. También se analizó que, en algunos casos, intereses políticos encaminaron a las universidades alternativas a adoptar una lógica tradicional a fin de recibir recursos del Estado.

Además, se observó que el concepto de proyecto educativo alternativo, en varias investigaciones, se ha definido como un proyecto diferente a las políticas del Estado. Sin embargo, es importante señalar que han existido proyectos alternativos universitarios desde

el mismo gobierno, como lo fue en su momento el IPN, la UAM-Xochimilco y la propia UACM. Esta condición permite afirmar que es posible construir proyectos alternativos desde el gobierno, siempre y cuando sean fortalecidos, desde una esfera epistemológica, con un currículo apegado a la pedagogía crítica, que permita la implementación de conocimientos para la emancipación, liberación y autonomía, dejando atrás la lógica neoliberal para con ello, enfrentar los verdaderos problemas sociales y formar individuos comprometidos con su entorno, solidarios, cooperativos, creativos e innovadores.

Por lo tanto, el siguiente capítulo tiene como objetivo ofrecer una serie de categorías para un proyecto alternativo universitario, enmarcadas dentro de tres esferas de acción (epistemológica, social-comunitaria y político-ideológica) que representan, tras el recorrido bibliográfico, una opción adecuada, porque de lo que se trata es de dar sostenibilidad, pertinencia y viabilidad al proyecto.

Capítulo III. Hacia la construcción de un proyecto alternativo universitario viable a través de tres Esferas de Acción

Como se observó en el capítulo anterior, al revisar el estado del arte, los proyectos alternativos universitarios que han surgido en nuestro país cuentan con diversas características, sobre todo han sido construidos a partir de pensar de manera diferente el campo educativo de nivel superior.

En este sentido, el presente capítulo se encamina a proporcionar una propuesta de un proyecto alternativo universitario a partir de tres esferas de acción; la epistemológica, social-comunitaria y político-ideológica. Dichas esferas son consideradas como ámbitos fundamentales ya que representan la base de cualquier sistema educativo.

Dentro de cada esfera de acción se presentan categorías que en este estudio se reconocen como esenciales para el proyecto alternativo porque son conceptos que se rescatan de proyectos ya materializados, pero también de la literatura especializada en educación que se ha analizado a lo largo de la investigación.

3.1 Propuesta de un proyecto alternativo universitario bajo tres Esferas de Acción

Para avanzar hacia la construcción de categorías que orienten y definan a un proyecto alternativo universitario, se presenta un cuadro que engloba las categorías, hasta ahora seleccionadas como las más oportunas, para ir definiendo un modelo alternativo de nivel superior que responda a los problemas sociales desde una visión local, pero con miras a una proyección global.

En el siguiente cuadro se muestran las tres esferas de acción necesarias para un proyecto alternativo universitario, así como los conceptos que se modulan en cada una de ellas:

Cuadro No. 3

Proyecto Alternativo Universitario		
Esferas de acción		
Epistemológica (Conocimiento-curriculum)	Social-Comunitaria (Pertinencia)	Político-ideológica (materialización-política educativa)

<ul style="list-style-type: none"> *Construcción del conocimiento a partir de sus características propias: emancipador, autónomo, liberador. *Conocimiento complejo, flexible, transdisciplinario y transversal. *Conocimiento continuo, para convertir su innovación epistemológica en práctica. 	<ul style="list-style-type: none"> *Oferta educativa pertinente (dirigida hacia las necesidades sociales). Conocimiento sociocultural *Desarrollo comunitario, participación para la transformación social, mediante comunidades de aprendizaje y conocimiento situado. *Educación que impulse la solidaridad y cooperación para la comunidad. *Ser sostenible e innovador, significa que su implementación se mantenga y prevalezca con el paso del tiempo. *Reconocimiento de diversas culturas, de diversos conocimientos. Conocimiento local-global 	<ul style="list-style-type: none"> * Política de ampliación de cobertura con equidad y justicia social. *Fortalecimiento del estudio e investigación en el área de Humanidades y Ciencias sociales. *Política Educativa fundada en la incorporación de conocimiento y relaciones solidarias con otros pueblos. *Valores humanistas y solidarios. *Política educativa sostenible, que permita una educación que logre mantenerse y resolver problemas a mediano y largo plazo.
--	--	--

Fuente: Elaboración propia, a partir de los proyectos alternativos que han surgido en México durante la década de los setentas, ochentas y principios del siglo XXI.

El cuadro anterior muestra las esferas que requiere un proyecto alternativo universitario, así como las concepciones de cada esfera que son necesarias para dicho proyecto. Dentro del ámbito epistemológico se pretende un conocimiento emancipador, liberador y autónomo, es decir un *currículum* donde la emancipación es el estado de autonomía, de independizarse de una educación técnica y mercantil controladora, para la liberación. La autonomía es una preparación para la vida del ciudadano y será mayor en la medida en que el ejercicio concreto y la experiencia de la vida cívica sustituyan a la elección teórica y verbal. La idea de autonomía está ligado a la idea de libertad. (Gadotti, 2015).

El conocimiento complejo, flexible, trasdisciplinar y transversal nos remite a un *currículum* que ayude a un aprendizaje no especializado de manera temprana, para la interrelación entre las disciplinas, de esta manera el conocimiento se comprende desde diversos ámbitos. (Morin, 2003). Asimismo, el modelo curricular requiere de la continuidad, esto es, el conocimiento necesita innovar para lograr que prevalezcan sus prácticas evitando una epistemología discontinua.

En la esfera social, se pretende la pertinencia y el trabajo comunitario, lo que significa que el proceso de enseñanza debe tener como eje las comunidades de aprendizaje aunado a

un conocimiento situado, además de ser sostenible, lo que implica una implementación que prevalezca con el paso del tiempo, es decir, pese a la evolución social y sus necesidades, la oferta educativa se adapta a esos cambios para la solución de sus problemas.

Lo anterior se relaciona con un trabajo comunitario donde el estudiante desarrolle la capacidad crítica para pensar en pro de las necesidades dentro de su propio entorno, así como de su contexto global, para que, conjuntamente, se logre una educación de solidaridad y cooperación para la transformación social, dejando de lado la competitividad y el individualismo.

Por último, tenemos el marco político-ideológico donde se concreta el proyecto alternativo universitario, a través de una política educativa capaz de ampliar la cobertura educativa con equidad y justicia social, esto es:

(...) no solo la escuela debe abrir las puertas a los jóvenes, además debe proporcionar las condiciones para conseguir resultados significativos, personales y sociales en los estudiantes, compensando las desventajas socio-económicas y culturales. Para ello se necesitan políticas y programas de equidad que atiendan a los jóvenes hasta el término de sus estudios (Silva-Laya, 2012, p.3).

La equidad va de la mano con la creación de políticas de compensación con los más desfavorecidos, llevar educación universitaria a zonas de difícil acceso con carreras que sean necesarias para la región sin olvidar la sostenibilidad, es decir, permitir una educación que logre su permanencia para resolver problemas a mediano y largo plazo, por ello, las carreras deben innovar y transformarse para adaptarse a las nuevas realidades.

Es importante fortalecer el estudio en el área de Humanidades y Ciencias Sociales, para impulsar una investigación que observe de manera detenida y perspicaz la gran variedad de problemas sociales, busque respuestas con valores humanistas y solidarios, bajo una enseñanza local, pero con miras a una proyección global, lo que significa que no solo se presente un conocimiento reduccionista de un entorno, sino una perspectiva nacional e internacional.

De esta manera, el cuadro 1 nos permite observar de manera general tanto los ámbitos como los conceptos que nos ayudarán a crear categorías, para responder a un proyecto alternativo universitario, pertinente y necesario para una política educativa en el nivel superior.

También es importante que dentro de un proyecto alternativo universitario se conciba a la calidad educativa ya no como la estandarización del conocimiento mediante mecanismos de evaluación lineales y cuantificables, ya que se vuelve instrumento de racionalidad técnica:

En sus orígenes el tema de la calidad surge asociado al modelo de eficacia económica que proviene del campo de la administración. Más tarde se trasladó al campo educativo, sin mayores cuestionamientos. El énfasis del modelo está puesto en calidad de los resultados... La calidad descansa en una noción de eficiencia social que con frecuencia es representada como rendimiento escolar, el que puede hacerse operativo y ser objeto de mediciones. (Ramírez y Remedi, 2015, p. 167).

Se pretende medir la calidad educativa con pruebas que causan limitantes, a partir de dichas pruebas catalogar si la educación es de calidad o no, sin embargo, no se atienden los verdaderos problemas de la educación pues éstos provienen de las necesidades directas que requieren los sujetos dentro de sus propios contextos, así como de lo que la sociedad solicita.

Por lo tanto, la calidad educativa necesita conectarse a los ámbitos antes expuestos (epistemológico, social-comunitario y político-ideológico). Dentro de la esfera epistemológica ligada a la esfera social-comunitaria se demanda un “conocimiento que ha de distribuirse, lo cual entra en relación con lo que requiere la sociedad actual” (Ramírez y Remedi, p.168). Con contenidos de enseñanza pertinentes para los contextos donde el estudiante se desenvuelve, sin olvidar la dimensión global.

El ámbito político-ideológico necesita de políticas educativas que fortalezcan a las instituciones para que velen por modelos de enseñanza que brinden herramientas para una educación que responda a las necesidades de la comunidad, así como la supervisión del buen funcionamiento del modelo alternativo educativo.

La calidad se debe entender ahora como el “respeto a las diferencias, en la libertad de la persona y, en un verdadero pluralismo de posibilidades de educación, que refleje la diversidad de las personas, aspiraciones y proyectos...la «dignidad del ser humano» debería ser respetada en el aula misma [...]” (Medí, 1999. Citado en: Latapí, 2009, p. 263).

La idea que subyace a esta construcción de las esferas de acción propuestas para los proyectos universitarios alternativos es que quienes construyen las políticas educativas transformen el indicador central de calidad educativa por uno que se conecte con dichas esferas.

Enseguida se abordará de manera más amplia cada una de estas esferas con sus categorías para explicar por qué se han pensado en estos términos y no en otros. Para iniciar se desarrollará la esfera epistemológica (conocimiento/currículum) desde la mirada de la pedagogía crítica.

3.2 Esfera epistemológica. Conocimiento-currículum desde la pedagogía crítica

3.2.1 Génesis de la teoría crítica

El origen de la teoría crítica lo podemos ubicar en la escuela de Frankfurt, en Alemania, que inició con el nombre de Instituto de investigación social, a cargo de un grupo de intelectuales quienes se orientaron bajo la teoría marxista. Este instituto tiene como eje de investigación a la sociología, centrada en los problemas económicos, también se sustenta en el pensamiento freudiano.

Es con Max Horkheimer donde el Instituto de Investigación Social toma un nuevo giro (en 1930) para dar paso a una reflexión filosófica vinculada a la investigación científica, con un método de análisis de la realidad. Es así que la teoría crítica trata de dar respuesta a “la gran paradoja moderna: el mundo actual nos ha orillado a una irracionalidad o, de otra forma, la razón (*de la ilustración*) nos condujo a la sinrazón, porque la humanidad, en lugar de asumir una condición verdaderamente humana, se hunde en una nueva suerte de barbarie” (Horkheimer y Adorno, citado en: Bórquez, 2006, p. 58). Los pensadores críticos asumen esta posición a partir de los gobiernos fascista (Hitler o Mussolini) pues los campos de concentración representaban la tecnología, lo racional, pero lo que se hacía ahí con los judíos, encarnaba lo inhumano, irracional y cruel.

Dentro de la primera etapa de la teoría crítica encontramos, como ya se mencionó, a dos pensadores que la encabezaron Marx Horkheimer y Theodor Adorno, dentro de este primer periodo se realiza una crítica al sistema de conocimiento hegemónico, el positivismo, por establecer solo un método científico como confiable y que éste debe aplicarse a todas las ciencias incluidas las sociales, a partir de un fundamento físico. Ante esto, los miembros críticos señalan que no existe un solo método científico para explicar el comportamiento de los individuos, porque el sujeto al ser social y complejo, presenta cambios que no pueden ser explicados por el procedimiento de la física. (Tadeu, 2001)

Asimismo, la escuela de Frankfurt se centra en el campo cultural, sostiene que la modernidad, a través de la tecnología ha impuesto un control hacia los sujetos, manipulándolos, enajenándolos, limitando su pensamiento crítico mediante “el capitalismo industrial y el nacionalismo...la tecnología en lugar de estar al servicio del ser humano, se ha puesto al servicio de la muerte y de la enajenación” (Bórquez, 2006, p. 66).

Ejemplo de lo anterior se encuentra en la industria cultural, entendida, como el entretenimiento del espectáculo, la música, películas, la radio y televisión, ha provocado una cultura de masas que promueve el conformismo social, el consumo radiotelevisivo, generando efectos perversos, porque apaga el pensamiento crítico y analítico de las personas, elimina la capacidad creadora y transformadora, lo que resulta en que estos sujetos no tomen conciencia de su vida real y sean encaminados con facilidad a una vida mercantilista y de consumo sin que lo cuestionen. (Horkheimer, M y Adorno, T, 2000).

En la segunda generación de la teoría crítica, uno de sus grandes representantes es Jürgen Habermas, quien defiende la idea de recuperar los valores como la libertad, tolerancia, igualdad, solidaridad, entre otros, para dar paso al diálogo y la comprensión comunicativa, donde exista una comunicación libre para la vida democrática, así limitar al brutal capitalismo. Habermas encausó la teoría crítica a la hermenéutica y el análisis de discurso centrando su teoría en una racionalidad histórica, la emancipación de la dominación y continuó con la crítica al positivismo. (Tadeu, 2001)

Ya para la tercera generación una de las principales preocupaciones será el debilitamiento del Estado-nación como producto de la globalización, que ha tendido a desnacionalizar las economías en muchos países, además la sociedad global ha dado paso al aumento de los flujos migratorios, devastación de la naturaleza, polarización social, pérdida de los derechos individuales y sociales, así como la transformación en los procesos educativos, etc. Por ello la reflexión de los críticos de esta etapa se centra en teorizar sobre las posibilidades de una democracia amplia, donde el ciudadano se vincule con el poder del Estado.

Es importante señalar que la tercera etapa de la teoría crítica nace a partir de una serie de movimientos independentistas y sociales que surgen en varios países, como fue el caso de la independencia de los países africanos, las protestas estudiantiles en Francia, posteriormente en México, los movimientos feministas, a favor de los derechos civiles, etc.

Ante este contexto aparece también la “Nueva Sociología de la Educación”. Por lo tanto, la teoría crítica reconoce la existencia de inconformidades de diversos grupos sociales quienes se manifiestan para dar paso a la reflexión y plantear la inserción de una democracia radical.

Como se ha explicado, la teoría crítica se fundamenta en los planteamientos filosóficos del materialismo histórico de Marx y en los tratados psicológicos de Freud, se relaciona con la experiencia, a partir de legitimar un conocimiento para que el sujeto pueda construirse, pensarse y transformar su entorno a través de las relaciones con los otros sujetos. Considera que el razonamiento o la razón debe ser crítica a toda ideología que manipule o someta.

Es así que la Teoría crítica permitió el surgimiento de una propuesta pedagógica informada y consciente, una pedagogía de acción y reflexión donde lo subjetivo constituye lo objetivo, es decir “una unidad dialéctica, (*donde*) es posible la praxis auténtica” (Freire, 1970, p. 43. Las cursivas son mías). Su objetivo es cultivar la capacidad de responder a preguntas como ¿para qué aprendo? ¿por qué aprender un tipo de conocimiento y no otro? ¿qué conocimiento es más valioso?, etc.

3.2.2 La Pedagogía crítica y su base epistemológica

La pedagogía crítica se fundamenta en los postulados de la teoría crítica, que parte del cuestionamiento del proceso de modernización, a raíz de la ilustración y la Revolución francesa. Sus representantes más significativos en sus inicios fueron Paulo Freire (brasileño), Peter McLaren (canadiense) y Henry Giroux (estadounidense).

Los antecedentes del pensamiento crítico los podemos encontrar en Immanuel Kant, con sus obras; *Critica de la razón pura* (1787), *Critica de la razón práctica* (1788) y *Crítica del juicio* (1790). Lo relevante de la obra e idea de Kant es que hace una “evaluación epistemológica de las condiciones de validez del conocimiento, sin cuestionar la existencia o no de los fenómenos metafísicos... A diferencia de los filósofos anteriores, el objeto de estudio en Kant no es el conocimiento de los fenómenos, sino el proceso mismo de la razón” (Morales, 2014, p.2).

De esta manera, el pensamiento crítico tiene su génesis a partir de la crítica epistemológica, busca someter la validez de la construcción del conocimiento, a su vez, cuestiona la validez del propio conocimiento.

Asimismo, la filosofía de Carlos Marx es un pensamiento crítico, porque cuestiona el razonamiento económico y político del capitalismo, enfatizando en la economía política inglesa, además “se convierte, también, en crítica social, en la medida en que denuncia y cuestiona realidades como la desigualdad social, la explotación de una clase sobre otra, la enajenación y alienación, así como el dominio ideológico que no es sino otra manifestación de la dominación de clase” (Morales, 2014, p.7).

Es así que, la teoría crítica y la pedagogía crítica establecen su fundamento en un pensamiento crítico como:

Una forma de razonamiento que combina el análisis epistemológico y científico social, con la finalidad de comprender la realidad y, además, cuestionar nuestra forma de comprenderla, nuestro aparato teórico y metodológico que nos sirve para el análisis de la realidad social, para finalmente pensar en posibilidades de acción sobre la realidad estudiada (Morales, 2012).

Es importante aclarar que el tipo de razonamiento que defiende el pensamiento crítico no es el mismo que se valida en la Ilustración, precisamente, uno de los objetivos de la teoría crítica es cuestionar la racionalidad que presenta la ilustración porque la considera una desviación de la emancipación y libertad del hombre, ya que para los pensadores críticos el periodo de las luces mantuvo la opresión y la explotación, a través de la razón instrumental, saqueadora de la naturaleza.

Ahora bien, como lo plantea Luis Morales (2014), la pedagogía crítica es mucho más práctica que la teoría crítica, busca realizar una labor educativa enfocada en el diálogo, donde los sujetos sean conscientes de la opresión a la que son sometidos, así puedan transformar su realidad para eliminar la dominación y desigualdad. Para la pedagogía crítica la transformación se logra a través de liberarse de la fuerza domesticadora, esto solo es posible a partir de la praxis auténtica, es decir, de la acción reflexiva.

De tal manera, la pedagogía crítica se sustenta en la participación activa del estudiante como agente de transformación de su realidad, a partir de su propia liberación y emancipación de las fuerzas ideológicas hegemónicas. Esta propuesta crítica encamina a los sujetos a adoptar una postura crítica y reflexiva de todo lo que aprende tanto en el campo escolar como en su vida social.

En este sentido el campo disciplinar y profesional de la pedagogía crítica se debe entender como “un espacio de reflexión, construcción e interacción de diferentes procesos desde los cuales se reivindique la pedagogía como un campo de problematización” (Cossio, 2016, P. 38).

Así, esta pedagogía se concibe como un término amplio, en constante tensión, donde se definen métodos de investigación de conocimiento y de enseñanza (Bourdieu, 2003, en Runge y Muñoz, 2012), en el que se construyen y reconstruyen saberes, por lo tanto, no se reduce tan solo a educar o enseñar.

Bourdieu plantea que el conocimiento se debe desarrollar bajo una problematización teórica y la confrontación empírica (práctica pedagógica), solo el conocimiento que cuente con estos dos elementos podría ser considerado como pensamiento crítico. Además, dirá que antes de pensar cómo quisiéramos que fuese la realidad, debemos primero comprender cómo es, hasta ese momento estaremos facultados para pensar en otras posibilidades. (Bourdieu, 2000)

En suma, la pedagogía crítica se entiende como una práctica que se desarrolla a partir de la acción y no solo la teoría, porque la transformación requiere actuar sobre la realidad, con métodos educativos críticos, conscientes, para rescatar lo humano. En este sentido esta pedagogía entiende a la educación como praxis, “un fenómeno antropológico en tanto humano y transformador del hacer humano, para acercarnos a la comprensión de la práctica educativa-formativa como un aspecto de la praxis educativa y social conjuntas” (Benner, 1996, citado por Runge, 2012).

La pedagogía crítica se ha dividido en dos corrientes una reproduccioncita y otra tiene que ver con los enfoques comunicativos de la resistencia. El modelo reproduccioncita, como su nombre lo indica, analiza la reproducción de las relaciones de poder (represores vs reprimidos) estas relaciones niegan a los reprimidos la posibilidad de autonomía frente a la estructura de dominación.

Por otro lado, el enfoque comunicativo sostiene que a pesar de que el sistema escolar es un instrumento ideológico a favor de los represores o quienes dominan, el sujeto a partir de un proceso educativo tiene la posibilidad de transformar su realidad social. Este proceso educativo debe ser bajo un pensamiento crítico que lo haga consiente de su realidad y lo lleve a una liberación y emancipación, a través de la alfabetización, no solo entendida como el

simple hecho de aprender a escribir o leer, sino de construirse y reconstruirse por medio de la comunicación, el diálogo, porque “los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire, 1970, p. 86).

Una vez presentados los fundamentos epistemológicos de la pedagogía crítica ahora pasemos al análisis de las categorías que este campo disciplinar, profesional, de praxis y de pensamiento nos proporciona para explicar las esferas de acción, que nos ayuden a construir un proyecto alternativo universitario, expuestas anteriormente.

En el siguiente apartado se pretende dar una concepción del currículum como columna vertebral de la esfera epistemológica, ya que dentro de un proyecto alternativo universitario es fundamental pensar en el currículum no como “algo monolítico, rígido, instituido de una vez y para siempre, sino como un campo de deliberación, dinámico, complejo, permeado por muchas miradas e intereses, sujeto a constante crítica” (Pinar, 2014, en Díaz, 2016, párra.2).

3.2.3 El currículum crítico

El currículum ha sido un concepto que se ha transformado dando paso a múltiples interpretaciones, desde las más técnicas donde se define como el diseño de planes y programas de estudio que se implementa para transmitir conocimiento, hasta aquellas concepciones donde se piensa al currículum como un campo de transformación que se construye a partir del ámbito social.

Por ejemplo, durante el siglo XVIII, con el surgimiento de los Estado-nación, se crea el primer sistema educativo nacional, donde se da un saber organizado, secuencial y certificado por una institución. Es así que, durante el siglo XIX, bajo un contexto industrializado, la escuela se torna un lugar para reformar a la sociedad y se vuelve la custodia de la juventud. Durante este mismo periodo se retoma el término currículum que está muy vinculado con el plan de estudios.

Por su parte, en Alemania hay gran influencia de la noción inglesa de *politeness*, que se vincula a la idea de educar, pero los alemanes lo transforman en *Bildung*, que tiene que ver con un proceso de autoformación por parte del estudiante (autoobservación, autorreflexión, tener una conducta apropiada, una conexión entre lo ético y estético, autocultivo). La palabra *Bildung* va más allá de la escolarización, se contrapone al

currículum, pues no tiene un plan predeterminado, apuesta por el saber del maestro, dando le posibilidad de tomar decisiones. (Serrano, 2019)

Por lo tanto, el currículum ha sido tema de grandes discusiones, debido a que su origen se vincula a procesos burocráticos, esto porque “el currículum comenzó como una designación administrativa, cuya responsabilidad recaía en el administrador” (Pinar, 2014, p 101). Pero se convirtió en el centro del debate educativo, ya que del desarrollo del currículum burocratizado se pasa a un esfuerzo académico multidiscursivo para comprender el currículum como un proceso histórico, político, racional, ético, etc.

A principios de 1970, el llamado “movimiento de reconceptualización”⁸ muestra la insatisfacción que genera el currículum tradicional basado en parámetros tecnocráticos, pues “comienzan a percibir que la comprensión del currículo como una actividad meramente técnica y administrativa no se encuadraba muy bien con las teorías sociales de origen” (Tadeo, 1999, p. 18). Dichas teorías como la fenomenología, la hermenéutica y por supuesto la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, serán las que cuestionen los postulados curriculares tradicionales.

Es así que la pedagogía crítica desarrolla un importante análisis y aportación al currículum, posicionándolo ya no como un constructo lineal y estandarizado, sino como el proceso de construcción social.

Una de las figuras más relevantes, que desarrolla una crítica curricular, es Henry Giroux, quien efectúa ataques fuertes a la racionalidad utilitaria y al positivismo que predominaba en el campo del currículum, según Giroux, esta concepción racionalista, dejó a un lado el ámbito histórico, político y ético.

Giroux comprende al currículum como un constructo potencial capaz de generar en el estudiante y profesor la posibilidad de resistir a las creencias de la ideológicas impuestas por los grupos dominantes, a partir de la emancipación y la liberación:

Ve el proceso de emancipación como uno de los objetivos de una acción social politizada. Es a través de un proceso pedagógico que permita a las personas volverse conscientes del papel de control y poder ejercido por las instituciones y por las

⁸ El “Movimiento de reconceptualización” fue un fenómeno Heterogéneo el cual integró en la formación profesional, teorías y metodologías, provenientes del materialismo dialectico, sin dejar de lado la orientación clásica del Trabajo Social, confluyen con las lógicas asistencialistas en las que se fundamenta el ejercicio profesional en el llamado Estado benefactor o de Bienestar. (Marín y Aguirre, 2013).

estructuras sociales que pueden emanciparse o liberarse de su poder y control. (Tadeo, 1999, p. 27-28).

Por lo tanto, Henry Giroux ve al currículum como la construcción de un tejido de significados culturales y sociales que dan pie a un nivel de conciencia individual y colectivo. En la visión de Giroux, hay poca diferencia entre el campo de la pedagogía y del currículum y el campo de la cultura. Lo que está en juego, en ambos, es una política cultural. (Tadeo, 1999).

Asimismo, otra importante aportación al currículum crítico, lo realiza Shirley Grundy, influenciada por Giroux, sostiene que el currículum es una construcción social donde interactúa tanto el conocimiento como la acción que es determinado por un interés cognitivo particular. Por lo tanto, el currículum va más allá de un concepto, es una construcción cultural.

A partir, de la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento, propuesta por el filósofo Jürgen Habermas, Giroux plantea un marco de referencia basado en tres intereses cognitivos básicos: técnicos, prácticos y emancipadores. Estos intereses constituyen los tipos de ciencia mediante los que se genera y organiza el saber en nuestra sociedad (Grundy, 1998).

Para comprender la propuesta teórica antes mencionada, es importante entender el "interés"; los intereses son orientaciones fundamentales de la especie humana y los intereses puros son orientaciones fundamentales, racionales. Esto significa que el interés fundamental por «la preservación de la vida se enraíza en la vida organizada mediante el conocimiento, así como por, la acción» (Grundy, 1998). La manera en cómo se expresa la racionalidad define lo que un determinado grupo social puede distinguir como conocimiento.

El siguiente cuadro describe los intereses o conocimientos expuestos por Shirley Grundy, basados en los planteamientos de Habermas, que se traducen en formas de currículum:

Cuadro No. 4

Interés o conocimiento Técnico	Interés o conocimiento Práctico	Interés o conocimiento emancipador
Ciencias empírico-analíticas. Se basa en la Observación-experimentación. Este es el conocimiento positivista. El interés fundamental que orienta la ciencia empírico-	El interés práctico trata del interés por llevar a cabo la acción correcta (acción «práctica») en un ambiente concreto. Este interés se asocia a las ciencias histórico-	El interés fundado en la razón(puro) es el emancipador. Para Habermas la emancipación significa «independencia de todo lo que está fuera del individuo» y se

<p>analítica consiste en el control y la posibilidad de explotación técnica del saber (interés cognitivo técnico). El interés cognitivo técnico informa el modelo de diseño curricular por objetivo, interés por el control del aprendizaje del alumno de modo que, al final del proceso de enseñanza, el producto se ajustará al <i>eidós</i> (es decir, las intenciones o ideas) expresado en los objetivos originales</p>	<p>hermenéutica, ciencia interpretativa-subjetivas. El interés práctico comprende el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado. El diseño del currículo en el interés práctico se considera como un proceso en el que alumno y profesor interactúan con el fin de dar sentido al mundo. El currículo informado por esta clase de interés se ocupará, no sólo de promover el conocimiento de los alumnos, sino también la acción correcta.</p>	<p>trata de un estado de autonomía más que de libertinaje. Se trata de un interés por liberar a las personas de la restricción ejercida por lo técnico y del posible fraude de la práctica. Un currículum emancipador tenderá a la libertad. Ante todo, en el nivel de la consciencia, donde los sujetos son críticos y analíticos de su realidad. En el nivel de la práctica, el currículum emancipador implicará a los participantes en el encuentro educativo, tanto profesor como alumno, en una acción que trate de cambiar las estructuras en las que se produce el aprendizaje y que limitan la libertad de modos con frecuencia desconocidos. Un currículum emancipador supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción.</p>
--	--	--

Información extraída del texto “Producto y praxis del currículum” de Shirley Grundy.

La primera columna del cuadro anterior nos muestra el tipo de interés o conocimiento basado en un aprendizaje técnico o positivista, caracterizado por la observación objetiva, plantear hipótesis, así llegar a la experimentación. El currículum se orienta por objetivos lineales, el docente deposita el conocimiento en el alumno, y éste último lo recibe para llegar a los resultados esperados por el programa establecido. Mediante este conocimiento el estudiante solo reproduce lo que el docente le ha transmitido, limitando el desarrollo del pensamiento crítico.

La columna dos corresponde al interés o conocimiento práctico, basado en la interpretación, por lo tanto, es subjetivo. Aquí el proceso de aprendizaje se caracteriza por la interacción profesor-alumno, por lo tanto, el currículum es entendido como la construcción de significados para comprender el mundo y promover la acción correcta. En este conocimiento los alumnos ya no son concebidos como objetos, porque se consideran sujetos de aprendizaje.

Por último, tenemos el interés o conocimiento emancipador, en él se busca liberar al estudiante tanto de un conocimiento técnico, impositivo, como de uno práctico. La misión curricular en este interés es formar estudiantes críticos, propositivos y participativos, para la transformación social, para establecer la autoafirmación, autorreflexión, autonomía y se comprometan con las necesidades de su entorno. El trato profesor-alumno es activo porque se da una relación dialógica, donde el proceso educativo impulsa a la percepción, comprensión y acción ante el mundo, el estudiante se responsabiliza de su propio aprendizaje, dando paso al desarrollo de una consciencia analítica.

En este sentido, dentro de las esferas de acción que aquí se proponen, se considera que, en el campo epistemológico-curricular, para un proyecto alternativo universitario es fundamental contar con un currículum emancipador y liberador hacia las ideologías dominantes, que fortalezca la autonomía y la autogestión con miras a la construcción del pensamiento propio.

El currículum emancipador, entonces, debe entenderse como un constructo donde se involucra al estudiante y su contexto, el conocimiento se genera desde las necesidades sociales, mediante mecanismos de inclusión, cobijado de un sentido humanista, para la organización y participación de los sujetos.

Además, tal como lo plantea Young, lo que debe importar en las discusiones sobre el currículo es saber si el conocimiento disponible en la escuela es "conocimiento poderoso", es decir, un conocimiento que permite a los alumnos comprender el mundo en que viven. (Assumpção y Jorge, 2014). El conocimiento poderoso es aquel que nos ayuda a una emancipación y autonomía para la liberación, que nos concientiza y nos prepara para ser partícipes en la toma de decisiones para la autogestión social.

Enseguida se explicará cómo se entiende el proceso de emancipación y liberación dentro del currículum, dicha explicación se apoyará en los postulados de Paulo Freire, pues este gran teórico y pedagogo ve al acto educativo como una labor de liberación y no de sumisión, mediante la consciencia crítica.

3.2.4 La liberación como proceso de emancipación dentro del currículum, para un proyecto alternativo universitario

Una de las categorías que aquí se sostiene necesaria para un proyecto alternativo universitario es la emancipación y liberación dentro del currículo, lo que significa que el conocimiento debe dirigirse y estructurarse a partir de estas acciones, por lo tanto, en este apartado intentaremos esclarecer qué es la emancipación y liberación, sobre todo a partir de la teoría de Freire, ambas categorías deben exponer juntas, pues se considera que una no se explica sin la otra.

La palabra emancipación se utiliza sobre todo para hacer referencia a separar, alejar, desvincular. Su término etimológico viene del latín *emancipare*, jurídicamente representa sacar a un hijo de la patria potestad de su padre, se compone del prefijo e-, ex como idea de separación y del vocablo *mancipium*, que significa lo que un padre tiene tomado de su mano o en su poder; al hijo, al esclavo o al criado. (Etimologías de Chile, 2019). Emancipar quiere decir que se retira a alguien de estar atado de algún poder o dominación, se aleja de sus normas y su tutela.

Para la teoría marxista la emancipación es la abolición del trabajo proletariado, que da como resultado la abolición de los proletarios como clase. “La liberación y autodisolución de los proletarios llevaría a la humanidad a una sociedad sin clases, o comunista, con sujetos conscientes de sí mismos y en relación con los otros y la naturaleza” (Tischler, 2017, párr. 2)

Es importante aclarar que Marx a partir del Materialismo Histórico logra explicar cómo los modos de producción, que han surgido a lo largo de la historia de la humanidad, se han caracterizado porque en ellos siempre se distinguen dos clases sociales, a excepción de la época pre-agrícola, la clase dominada y la dominante. En la edad antigua el modo de producción más importante fue la esclavitud, amo-esclavo, durante la Edad Media el señor feudal-siervo, en el periodo capitalista burgués-proletariado. En cada periodo vemos como existe un sometimiento de unos sobre otros.

Pero es precisamente en el periodo capitalista industrial, con el surgimiento del Estado-nación, durante el siglo XIX, que la educación se convertirá en una pieza esencial para el dominio de la clase subordinada, esta educación será dirigida por el Estado quien impondrá las reglas y el conocimiento que deben obtener los “ciudadanos”. Dicha educación se ha distinguido por implantar un conocimiento disciplinario, adiestrado y tecnificado que logre mantener con éxito al sistema capitalista, para beneficio de la clase opresora.

Es por ello que la pedagogía crítica tiene como principio fundamental la emancipación, entendida como la posición que debe buscar el individuo para separarse de toda ideología de dominación que lo obstaculiza, lo deshumaniza y no le permite pensar, reflexionar ni actuar para la transformación del mundo. Su opresor, la clase dominante quien impone el tipo de conocimiento que se le debe enseñar, con el fin de no tener conciencia de sí, busca la perpetuidad de un oprimido que le sirva y se someta.

Paulo Freire, uno de los pedagogos y teórico de la educación más importante del siglo XX, construye un pensamiento pedagógico centrado, en que, el acto educativo debe ser como un acto de liberación y emancipación a través de la consciencia crítica de la persona y no de sumisión o domesticación.

Para Freire la emancipación es un fin que se consigue con el proceso de liberación, es decir, todo acto de enseñanza y práctica educativa debe abonar a la concientización crítica del individuo, del otro y de su mundo.

La emancipación desde la pedagogía crítica es la separación o liberación de aquella realidad opresora donde se domestica a los seres humanos para controlarlos y mantener su conciencia dormida, es necesaria la “praxis auténtica; que no es ni activismo ni verbalismo sino acción y reflexión” (Freire, 1970, p. 43).

Para lograr esta liberación que nos lleva a la emancipación se requiere indiscutiblemente de la educación, porque se necesita de la praxis para poder transformar las condiciones opresoras a la que están sujetos los desfavorecidos. Dicha educación debe alejarse de la educación bancaria, donde el profesor (que es el que sabe) transmite información bajo un proceso mecánico, esta información es recibida de manera pasiva por el estudiante (quien no sabe), con ello, se da un acto de acumulación y memorización del conocimiento, donde se pretende depositar un cumulo de información que no es concientizada ni reflexiva.

Para Freire liberarse de esa educación bancaria da paso a la educación problematizadora, donde el educador ya no solo es el que educa, sino aquel que, “en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando... así ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos...” (Freire, 1970, p. 86). En la educación problematizadora los sujetos se educan en conjunto y el mundo es su mediador.

El método para la liberación freideriana, se realiza a través de la alfabetización, aplicada sobre todo en sectores económica y socialmente desfavorecidos, tiene como fundamento la idea de que el capital cultural es necesario para desarrollar la conciencia de clase y que la concientización de las clases explotadas conduce a la lucha por su liberación, desde el punto de vista de su concepción de la praxis educativa como acción social emancipadora. (Cossio, 2016)

La alfabetización no significa el proceso instintivo de aprender a leer y escribir, como un mecanismo de “depósito de palabras” del educador al educando, es, ante todo, la manera en que el alumno se replantea críticamente las palabras de su realidad, así, en el instante debido, saber decir su palabra para poder asumirse como ser humano. “Con la palabra el hombre se hace hombre, al decir la palabra, el hombre asume conscientemente su esencial condición humana” (Freire, 1970, p. 19).

En este sentido, cuando las personas aprenden a expresar la palabra, se genera un proceso de comunicación, “expresan el mundo”, lo que los lleva al diálogo. El diálogo como encuentro de los hombres para la pronunciación del mundo es una condición fundamental para su verdadera humanización. (Freire, 1970)

La dialogicidad, entonces, nos lleva a la comunicación y ésta a la reflexión donde se construye dialógicamente el otro con los otros. El diálogo crítico propicia la interacción con la realidad, esto nos ayuda a interpretar el mundo y comprenderlo, según nuestra experiencia. Para que el diálogo surja debe existir una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica. (Freire, 1971).

El acto de conocer es un acto de intercomunicación e intersubjetividad porque alumno-maestro generan una comunicación unilateral, dando paso al diálogo, los actores están comprometidos en el acto del conocimiento, crean dialógicamente un conocimiento del mundo, a partir de expresar la palabra para generar comunicación.

Habermas menciona que la acción comunicativa es aquella donde se determinada la concepción de lenguaje y entendimiento: “el concepto de acción comunicativa desarrolla la intuición de que al lenguaje le es inmanente al telos del entendimiento” (Habermas, 1992, p. 79).

Por lo tanto, el mundo debe explicarse por sí mismo y no por algo diferente o externo a él, el sujeto construye su conciencia a partir de lo que va conociendo y actúa sobre lo real

(praxis) condicionado a la vez por esa expansión misma de lo real (historia). Por ello, la alfabetización debería llevarnos a la humanización del sujeto, la consciencia de sí mismo y de los otros, para pensarse históricamente.

Los hombres no solamente viven, sino además existen y su existencia es historia, el aquí no solo es espacio físico sino histórico, a través de su quehacer transformador de la realidad objetiva, los hombres crean la historia y se hacen seres histórico-sociales. Su conciencia histórica se da a través de la conexión con el mundo, es el rescate de lo vivido, de lo cotidiano, de la memoria y de la propia historia. (Cossio, 2016). De esta manera cada individuo recupera su autonomía y se vuelve constructor de su propia realidad.

La acción liberadora solo “encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrir y conquistar, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico” (Prólogo de Fiori en Freire, 1970, p. 3)

La liberación es todo un proceso de conciencia histórica, deja atrás el aprendizaje mecánico, memorístico, de la educación bancaria estática, para dar paso a una educación donde quien se educa se construye y deconstruye porque se vuelve agente activo en su proceso de educación, es un sujeto que expresa la palabra, expresar la palabra significa dar orden y sentido a sus pensamientos, externarlos con otros, generando un acto de humanización porque “solo entre individuos podemos humanizarnos”.

Dicho proceso viene de la mano de un pensamiento crítico y analítico, todo esto nos lleva a la emancipación. Para Freire la liberación es un parto doloroso, es una “praxis de reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1970, p. 43).

En suma, el concepto de emancipación, dentro de la pedagogía crítica se logra a partir de que los individuos, por medio del diálogo, la reflexión y la crítica, pueden tomar conciencia sobre su condición social, y emanciparse de ellas, para los teóricos críticos de la educación esa es la función principal que debe cumplir la escuela. El concepto es definido por Habermas de la siguiente manera: “Emancipación significa independencia de todo lo que esta fuera del individuo” (Habermas, 1992, p. 253).

A partir de lo que Freire explica como liberación para la emancipación, podemos entender la postura de otros teóricos críticos cuando explican la emancipación en la educación. Por ejemplo, desde una perspectiva curricular, como ya se mencionó anteriormente, Grundy señala que un currículum emancipador se preocupa de la

potenciación, esa capacitación de individuos y grupos para tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable: un interés fundamental por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana. (Grundy, 1998).

El pensamiento de Paulo Freire es la base epistemológica que un proyecto alternativo debe buscar, ya que a partir de la metodología que él propone se puede implementar un proceso epistemológico que el alumno debe atravesar, primero porque si partimos de la idea que este proyecto va dirigido a los excluidos con condiciones educativas desfavorecidas, entonces el estudiante al entrar a la universidad tiene que contar con una base de formación elemental que es la comprensión lectora, la escritura y la expresión oral, estos elementos son lo que Freire denomina la alfabetización, que no solo se trata de memorizar, leer o escribir de manera mecánica sino de tener una comprensión crítica de la realidad para poder hacer una lectura del mundo y nombrarlo, así dar paso a la dialogicidad con los otros.

Mediante esta alfabetización se logra la emancipación y por ende la liberación porque hacer una lectura crítica de la realidad lleva al sujeto a descubrir y conquistar reflexivamente por medio de la conciencia sobre su condición social y su contexto, así crea un pensamiento propio y analítico para alejarse de las ideologías dominantes que lo obstaculizan y lo deshumanizan. En este sentido el estudiante con el método de la alfabetización se libera y emancipa del programa neoliberal, para deconstruirse y transformar su entorno.

Ahora bien, una vez explicado el proceso de liberación que nos lleva a la emancipación dentro de la pedagogía crítica, así como la importancia de un currículum liberador y emancipador, en el proyecto alternativo, ahora es necesario pasar a las otras características fundamentales que debe considerar el currículum emancipador-crítico.

3.2.5 Conocimiento complejo, transdisciplinario, transversal y flexible

Aquí se ha señalado que el conocimiento que debe caracterizar un currículum crítico, emancipador y liberador debe basarse en ser complejo, transdisciplinario, transversal y flexible, lo que significa que, dicho conocimiento debe abrirse a la complejidad de los saberes que se entrelazan, limitando la especialización temprana.

Al hablar de un conocimiento transdisciplinar es necesario remontarnos al conocimiento complejo. Es con Edgar Morin que este tipo de conocimiento es analizado, para dar paso a un nuevo paradigma de racionalidad “que permita pensar la unidad de los

conocimientos fragmentados en disciplinas de cara a la supervivencia de la especie humana en esta era que se ha convertido en planetaria” (Osorio, 2012).

Edgar Morin construye una epistemología hacia una nueva racionalidad que él ha llamado paradigma de la complejidad o pensamiento complejo. Dicho paradigma se refiere a cambiar las ciencias clásicas positivista a una concepción compleja de la realidad apoyada en la condición humana. El pensamiento complejo busca desarrollar estrategias de pensamiento y acción para enfrentar el mundo. (Osorio, 2012).

Morin señala que, con el pensamiento complejo, no sólo “he cientificado una gran corriente filosófica, sino que he querido que pueda ponerse de relieve un pensamiento pertinente a partir de un continuo ir y venir entre filosofía y ciencia”. (Morin, 1996, p. 275).

La palabra complejo o *complexus*, se refiere a un tejido unido, que se considera como algo común y relaciona los saberes separados. Lo que significa que es necesario vincular los conocimientos para poder contextualizar, para integrar un saber en el contexto y en el conjunto global del que forma parte. (Morin, 1996).

Es urgente plantear un currículum a partir del pensamiento complejo, porque las disciplinas al ser estudiadas de manera separada o aislada no dan respuestas suficientes para entender los complejos problemas de los tiempos actuales, “se trata de reorganizar los saberes disciplinares, ya que el principio simplista ha separado lo que está ligado o bien, unifica lo que es diverso, reduciendo su complejidad” (Morin, 1994, p.36).

A partir de las limitaciones que ha traído consigo el conocimiento simplista o reduccionista, se requiere establecer un conocimiento dinámico como un vaivén continuo e incesante entre el todo y sus partes, para analizar un objeto. El pensamiento complejo busca integrar y globalizar, religando las partes al todo, el todo a las partes y las partes entre sí, pero tiene la conciencia de que es imposible conocer el todo. (Osorio, 2012).

Para explicar afondo el conocimiento complejo Morin crea términos como el principio hologramático, que se refiere a la organización del conocimiento en cuanto el todo está inscrito en cada una de sus partes, es decir, al analizar un objeto se debe considerar el todo, pero también cada una de sus partes, porque esto ayuda a entender de manera más amplia el problema que se investiga, al estudiar el todo y sus partes, sus partes y el todo. De esta manera podemos “enriquecer al conocimiento de las partes por el todo y del todo por las partes, en un mismo movimiento productor de conocimientos” (Morin, 1994, p 68).

Asimismo, otro término acuñado por Morin es el principio de dialogicidad del pensamiento, que se refiere a la unión o relación de ideas que se excluyen mutuamente pero que son inseparables y complementarias dentro de una misma realidad o fenómeno: “El pensamiento debe asumir dialógicamente los dos términos que tienden a excluirse” (Morin, 2001, 101, en Osorio, 2012).

En suma, el pensamiento complejo nos ayuda a pensar de manera interrelacionar, tejiendo saberes de otros ámbitos para comprender de manera más completa una situación o problema, así integrar y relacionar el contexto de la realidad. De la misma manera este conocimiento complejo nos obliga a adoptar una metodología transdisciplinaria para poder captar la riqueza de la interacción entre los diferentes subsistemas que estudian las disciplinas particulares. (Osorio, 2012).

La visión transdisciplinaria vincula las diversas disciplinas para integrar un todo más amplio, completo y mejor contextualizado, este proceso se desarrolla al:

Respetar la interacción entre los objetos de estudio de las diferentes disciplinas y lograr la transformación e integración de sus aportes respectivos en un todo coherente y lógico. Esto implica, para cada disciplina, la revisión, reformulación y redefinición de sus propias estructuras lógicas individuales, que fueron establecidas aislada e independientemente del sistema global con el que interactúan, pues sus conclusiones lógicas, particulares, en forma aislada, ni siquiera serían ‘verdad’ en sentido pleno” (Martínez, 2003, 129-130, en Osorio, 2012).

El término transdisciplinariedad nos remite al prefijo *trans*, que quiere decir entre, a través o más allá, de toda disciplina. “Su finalidad es la comprensión del mundo actual, donde uno de sus imperativos es la unidad del conocimiento” (Nicolescu, 1996, 38). Ya señalamos que en la actualidad el crecimiento de diversos saberes ha hecho necesaria la transdisciplinariedad del conocimiento para desarrollar nexos entre estas disciplinas y comprender con mayor complejidad el entramado social, político, cultural, etc., situación que limita a estudiar solo la disciplinariedad:

La investigación disciplinaria concierne, cuando mucho, un solo y mismo nivel de realidad; es más, en la mayoría de los casos, no concierne sino fragmentos de un solo y mismo nivel de Realidad. En cambio, la transdisciplinariedad se interesa por la

dinámica engendrada por la acción de varios niveles de Realidad a la vez (Nicolescu, 1996, p. 36)

Es por ello, que el conocimiento transdisciplinar impulsa a unir lo fragmentado, a tejer los lazos que tienen las diversas disciplinas, a desarrollar estrategias cognoscentes para comprender de manera clara la complejidad del conocimiento, es decir, el conocimiento transdisciplinar “como el pensamiento complejo centran su atención en la comprensión multidimensional y multirreferencial de la realidad y hace posible un conocimiento del conocimiento que es a su vez la clave de bóveda de la epistemología de la complejidad” (Osorio, 2012, p. 287).

Como se puede observar, el campo curricular requiere de transformaciones donde se incorpore un conocimiento complejo que nos lleve a la transdisciplinariedad para analizar cada parte de ese pequeño todo que se quiere explicar. De la misma manera, la transversalidad es necesaria dentro de este currículum innovador, porque la articulación curricular a partir de temas transversales, “implica la integración de múltiples ambientes de aprendizaje, desde los presenciales hasta los virtuales, que desplieguen todas las potencialidades de un individuo o de un grupo para el autoaprendizaje” (Didriksson y Herrera, 2004).

Los aprendizajes transversales al currículum se desarrollan en todo proceso educativo (formal y no formal) y tienen la finalidad de proporcionar instrumentos a los estudiantes o personas para que desarrollen “la comunicación, el pensamiento crítico y reflexivo, el trabajo en equipo, la toma de decisiones, la autonomía en las acciones propias, la responsabilidad, el compromiso social, y el manejo de las TIC” (Carrillo, 2014, p. 16).

Por lo tanto, pensar en un conocimiento transdisciplinar es pensar en la transversalidad, es buscar el pensamiento crítico y reflexivo, analizando la realidad de manera compleja, tejiendo cada parte de esa porción de realidad que se quiere comprender, “solo de esta manera se vencería la eterna limitación y fragmentación del sujeto separado de sí mismo en la búsqueda del conocimiento.” (Nicolescu, 2006).

La transversalidad promueve el desarrollo de instituciones abiertas que permiten la comprensión y relación directa con los problemas locales y globales, por lo que requiere perspectivas de corte interdisciplinario, más aún transdisciplinario, que aseguren la fusión de las ciencias con las humanidades, así como la articulación del razonamiento científico y

tecnológico, el sentido ético, la responsabilidad personal y el compromiso social. (Didrikson y Herrera, 2004).

Este proceso, complejidad-transdisciplinariedad-transversalidad dentro del currículum, conlleva una serie de transformaciones y procesos con base a programas flexibles, porque son cambios sustanciales en las organizaciones universitarias, ya que generan sistemas que conducen al máximo aprovechamiento del aprendizaje colectivo, y de las redes. La flexibilidad como forma de relación supone la ruptura de límites y diferencias de los espacios y contextos para dar paso a las relaciones entre y dentro del sistema, lo que significa que el estudiante cuenta con la posibilidad de combinar su formación con otras disciplinas, para consolidar sus saberes y la comprensión de su mundo. (Didrikson y Herrera, 2004).

En conclusión, el centro de debate hacia el cambio en la educación superior lo encontramos en el currículum, pensar qué conocimiento es el más “poderoso” para el estudiante, el que mejor aproveche y sea de utilidad para su vida diaria, académica y laboral, asimismo, pensar que este conocimiento debe construirse a partir de los requerimientos de cada región y de cada nación, bajo un método trasdisciplinar, con base al pensamiento complejo, así como la necesidad de una transversalidad y flexibilidad que permitan una formación sólida para la comprensión de las distintas realidades, para lograr una convivencia civilizada, productiva, con principios éticos, de valores. De la misma manera la comprensión curricular:

...pasa por entender las cuestiones de tipo racial, religioso, de género, de identidad, de clase social y orientación sexual, de ahí la importancia del punto de vista fenomenológico, del *lugar* donde se vive la experiencia subjetiva del currículum y de las transformaciones que en él ocurren, pues de otra manera no es posible reconstruir el humanismo dentro del currículo. (Pinar, 2014, en Díaz, 2016, párra. 10)

El apartado siguiente, se dirige a explicar la esfera social-comunitaria, la cual debe rescatar los valores como la solidaridad y el trabajo comunitario para un proyecto alternativo universitario, así como generar un conocimiento centrado en un aprendizaje significativo para el estudiante, que lo vincule con el mundo exterior pero también con su entorno inmediato.

3.3 Esfera social-comunitaria

Una segunda esfera para un proyecto alternativo universitario la encontramos en el ámbito social, ya que es necesario el vínculo universidad-alumno-comunidad, para crear conocimientos pertinentes que ayuden a resolver los problemas sociales de manera solidaria.

Por lo tanto, dentro de los elementos que se deben considerar en este campo social está un aprendizaje sociocultural, pues entender que el conocimiento se construye a partir de la interacción con los otros y sus recursos culturales, determina que el conocimiento es un asunto comunitario, colaborativo y por lo tanto solidario. Para explicar este aprender colaborativamente se expone el término comunidades de aprendizaje y conocimiento situado, con la intención de explicar que la educación es acción, es un aprender haciendo mediante la apropiación cultural.

Para lograr la transformación de un conocimiento lineal y mecánico a uno comunitario-solidario, se requiere de la innovación y la sostenibilidad, es decir, nuevas prácticas y contenidos educativos que ayuden de manera constante a la adaptación del cambio contextual.

Por último, pero no menos importante, tenemos el conocimiento local-global, este se refiere a la importancia de construir conocimientos desde y para la comunidad sin olvidar la proyección global, los problemas nacionales e internacionales, adaptar el conocimiento al ámbito comunitario sin perder de vista el ámbito global.

3.3.1 El aprendizaje sociocultural

Mucho se ha escrito y debatido sobre las aportaciones de Piaget sobre el campo educativo, a partir de su teoría de la psicología del desarrollo, sus estudios del proceso cognitivo sentaron las bases para crear estrategias didácticas y pedagógicas para el aprendizaje y enseñanza en el aula. Además, su aporte sobre la comprensión del desarrollo, ha ayudado a entender que los individuos tienen un proceso cognitivo, su crecimiento necesita de etapas que es importante respetar y tomar en cuenta.

Sin embargo, autores como Gabriel Mugny (1983) o Coll afirman que la teoría de Piaget no contempla que, en el aula, gran parte de las exigencias de los alumnos están referidas a la adquisición de conjuntos organizados de conocimientos particulares, que en ocasiones van a ser entidades cuya naturaleza es puramente sociocultural y que remiten a ámbitos muy concretos de la experiencia humana, configurada histórica y

socioculturalmente⁹. La teoría piagetiana reduce el proceso cognitivo como una característica meramente individual, sin atender al contexto social como fuente del aprendizaje y de inteligencia.

Otras teorías vienen a revolucionar y complementar los procesos de aprendizaje, como fueron aquellas que se centraron en la mediación sociocultural. Es el caso de las aportaciones del psicólogo ruso Lev Vygotsky, quien planteó la teoría del constructivismo social, a partir de la influencia del materialismo histórico de Marx y Engels. En esta teoría afirma que el aprendizaje no solo es un proceso interno (cognitivo) sino además y sobre todo es un proceso intersubjetivo con otras conciencias, es decir, aprendemos a partir de los otros, bajo una construcción mediatizada culturalmente, en un intercambio e interacción entre el sujeto y otros (prácticas culturales) así como los instrumentos socioculturales (lenguaje). (Hernández, 2014).

Se asume entonces que las redes de significados son determinantes y necesarias para el aprendizaje. Al hablar de redes de significados nos referimos a la cultura como aquella trama de significados, en la que el hombre conforma y desarrolla su conducta, así como un sistema organizado de símbolos que son intrínsecas (son compartidas en un grupo social) y extrínsecas (son compartidas con otros grupos sociales) por los individuos, creando un intercambio dinámico entre diferentes culturas. (Millán, 2006).

Por lo tanto, Vygotsky (1979) afirma “que todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño *o joven* ya ha tenido experiencias antes de entrar en cierta fase escolar, por tanto, aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño” (Carrera, 2001, p. 43. las cursivas son mías). La cultura preexiste del sujeto lo predetermina y es a partir de prácticas y procesos educativos que éste se apropia de dicha cultura formando su identidad.

⁹ Proyecto docente, presentado al concurso público convocado por la Universidad de Barcelona, mediante resolución de 15 de noviembre de 2001 (BOE de 4 de diciembre de 2001), para la provisión de una plaza de Profesor Titular de Universidad adscrita al Departamento de Psicología de Evolutiva i de l'Educació, con actividad docente en Psicología Evolutiva y de la Educación. Véase: file:///C:/Users/hp/Desktop/cap_05_piaget.pdf

El aprendizaje es un proceso esencialmente social e interactivo donde el aprendiz se apropia de los recursos culturales gracias a la participación del sujeto en una actividad conjunta con los “otros”. (Hernández, 2006). De esta manera, el proceso de aprendizaje estimula e impulsa el sistema cognitivo que brota en el marco de la interacción con otras personas, interacción que ocurre en diversos contextos y es siempre mediada por el lenguaje.

Para la teoría vigotskiana el alumno es un ente social, protagonista y producto de las múltiples interacciones sociales y prácticas culturales, se apropia del saber cultural, dichos saberes primero se encuentran en la dimensión interindividual, posteriormente-gracias a los mecanismos de reconstrucción entre el sujeto/sujeto o sujeto/objetos-pasan al plano intraindividual.

Por otro lado, la labor del maestro es determinante en el proceso de aprendizaje, ya que es el agente que guía y ofrece un papel mediador para que los alumnos se aproximen a los artefactos, saberes y prácticas socioculturales. El docente debe saber articular los saberes expresados en el currículum.

Es indiscutible que el proceso de aprendizaje necesita de una visión sociocultural, ya que a partir de ahí el alumno construye sus representaciones y le da un sentido, además el papel del maestro es indispensable para esa interacción y comprensión de los que se está abordando. Por ello, el estudiante no aprende sólo, es un proceso de su mente, contexto, cultura, así como del maestro y los compañeros.

De esta manera, la teoría sociocultural de Vygotsky requiere ser revalorada en los sistemas de enseñanza-aprendizaje, en este caso, dentro de la esfera social-comunitaria, porque nos lleva a entender que el conocimiento, así como el proceso de aprendizaje se construyen a través de la colaboración, cooperación y la solidaridad, dejando atrás los mecanismos competitivos, individualistas y egoístas que nos han naturalizado a partir del modelo neoliberal.

Además, entender que el aprendizaje se construye a partir de los otros, nos lleva a comprender la importancia de que el conocimiento es comunitario, se edifica a partir de la vivencia de la cultura, es ese conocimiento el que se vincula con el contexto de los estudiantes y la universidad, por lo tanto, se necesita del conocimiento situado.

3.3.2 Comunidades de aprendizaje y conocimiento situado para el desarrollo una educación comunitaria y solidaria

La palabra comunidad se compone del prefijo *con* igual a enteramente, globalmente; *munus* que significa ocupación, cargo o deber y el sufijo *dad*, referente a cualidad. De tal manera, el vocablo comunidad se deriva del latín *communitas* que quiere decir cualidad de común, conjunto de personas que viven juntas, que tienen los mismos intereses o viven bajo las mismas reglas”. (RAE, 2020).

El término comunidad o comunitario se utiliza para referir al espacio de recreación y vivencia de la cultura y, en función de éste y de los elementos y las características del entorno ecológico y social, adquiere su particular denominación lingüística. (Lugo, Desiderio y Fajardo, 2018).

La comunidad implica a un conjunto de personas o pueblos que tienen prácticas históricas comunes, cuentan con un sistema de significados que le da sentido a lo que hacen, dicen y proyectan en el día a día, lo que los lleva a crear identidades que los coaccionan. Además, “comparten experiencias e intereses, se comunican entre sí para conseguir esos intereses” (Mercer, 2001).

Asimismo, crean espacios de saberes comunitarios como un proceso de conocimiento colectivo, socialmente compartidos, transmitidos de generación en generación, a partir de la observación, la oralidad y la práctica, a través de su interacción cultural se transforman y perfeccionan.

Por lo tanto, las comunidades crean aprendizajes por medio de procesos de construcción de significados mediante el lenguaje, la socialización y la práctica. Estos aprendizajes han quedado relegados en los diversos niveles escolares, entre estos los superiores, ya que se ha impuesto un conocimiento positivista y mecánico, alejado del constructo comunitario.

En este sentido, para la esfera social-comunitaria se requiere un aprendizaje vinculado a la comunidad para su desarrollo, que impulse la construcción colectiva del conocimiento, además de sustituir la competitividad entre los alumnos por la solidaridad.

Actualmente existen teorías educativas importantes que buscan la construcción de un conocimiento solidario en y para la comunidad donde se establece, tal es el caso de las comunidades de aprendizaje.

De manera general se puede definir a las comunidades de aprendizaje como un conjunto de personas que aprenden en común, utilizando herramientas comunes en un mismo

entorno. Su principal objetivo es investigar, analizar y actuar para generar una igualdad en la educación, así superar aquella educación basada en la desigualdad en la actual sociedad del conocimiento. (García, s/f)

La intención es responder de manera igualitaria y equitativa a las necesidades sociales, mediante una educación dialoga, donde se produzca el diálogo horizontal y democrático, en el que todas las personas involucradas en el proceso educativo tienen las mismas posibilidades de actuar, como medio de acción común y de superación de desigualdades. (Elboj y Oliver, 2003).

El conocimiento, en las comunidades de aprendizaje, se determina por el intercambio entre sus integrantes en donde se ponen en juego sus diferentes conocimientos y se fomenta la solución de una tarea auténtica o la explicación de algún contenido o procedimiento entre los pares (Bustos, Miranda y Tirado, en Miranda, 2004). Alentando la participación inclusiva y dinámica de los estudiantes, profesores y comunidad.

Esta colaboración solidaria para el aprendizaje va de la mano de un conocimiento situado, ya que el aprender y el hacer son labores inherentes, porque no debemos olvidar que el conocimiento es un constructo social. De tal manera, el conocimiento situado “se genera en función de lo significativo y motivante que resulte, de la relevancia cultural que tenga o del tipo de interacciones colaborativas que propicie, podrá aplicarse o transferirse a otras situaciones análogas o distintas a las originales” (Díaz-Barriga, 2006, p.8).

Uno de los pioneros que desarrolla un pensamiento educativo comunitario/situado es Dewey, bajo su teoría del aprendizaje experiencial, reconoce de manera puntual que el campo escolar es una instancia social donde se desenvuelve la vida comunitaria, pues es en este ámbito que los estudiantes pueden desarrollar habilidades y facultades de participación, solidaridad y apoyo:

Dewey desarrolla su propuesta de aprendizaje experiencial con la tesis central esbozada en la obra *Experiencia y educación* de que "toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia". Así, el aprendizaje experiencial es un aprendizaje activo, utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas, y pretende establecer un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad, entre la escuela y la vida. Es decir, es un aprendizaje que genera cambios sustanciales en la persona y en su entorno (Díaz-Barriga, 2006, p. 9).

En esta concepción, Dewey pone los primeros cimientos para destacar la importancia del conocimiento situado dentro de la educación escolar, porque debe existir una interconexión entre el contexto, la cultura y la práctica, dentro del lugar que se desenvuelve. Desde el conocimiento situado “el aprendizaje debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, pues se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción” (Baquero, 2002, citado en Díaz-Barriga, 2006, p.12).

Conocimiento situado y aprendizaje experiencial son sinónimo de un proceso de aprender haciendo, conocer a partir de lo vivido, de la experiencia, es a través de este aprendizaje donde los estudiantes pueden encontrar sentido a lo que revisan en clase, es decir, generar un aprendizaje significativo porque, “aprender significativamente es aprender comprendiendo los significados que se quieren aprender, pero también implica encontrar razones suficientes para querer aprender y constatar su utilidad futura para nuevos aprendizajes” (Hernández, 2006, p.77). Aquí es donde toma sentido el “conocimiento poderoso” como aquel que le sea útil al estudiante.

Precisamente, el conocimiento situado vuelve pertinente la enseñanza porque vincula el aprendizaje con la colectividad, con el contexto y cultura de los estudiantes, establece fuertes vínculos entre escuela y comunidad, ya que busca extraer las experiencias valiosas para transformar el campo social, político y económico en pro de un entorno de bienestar común.

En consecuencia, el currículum requiere de cambios habituales con base en las necesidades e intereses de los alumnos, para fomentar en ellos el desarrollo tanto de la inteligencia como de las habilidades sociales para la participación en una sociedad democrática. (Dewey, 1998)

En este trabajo se considera que tanto la comunidades de aprendizaje como el conocimiento situado se centran en conocimientos comunitarios que “resultan de la actividad de la persona que aprende en interacción con otras personas en el marco de las prácticas sociales que promueve una comunidad determinada” (Díaz-Barriga, 2006, p.15), de tal manera, como se mencionó en la esfera epistemológica, el currículum debe responder a las necesidades de los estudiantes, enfocarse en aquellos conocimientos que le sean significativos, para la vida propia de su comunidad, de su contexto directo, mediante la innovación y la sostenibilidad, ya que:

Aun cuando todo pensar acaba en conocimiento, últimamente el valor del conocimiento está subordinado a su uso en el pensar. Pues nosotros no vivimos en un mundo establecido y acabado, sino en un mundo que se está haciendo y donde nuestra tarea principal es previa, y cuando es retrospectiva -y todo conocimiento como distinto del pensamiento es retrospectivo- su valor está en la solidez, la seguridad y la fertilidad que ofrece a nuestra conducta en el futuro (Dewey, 1998, p. 134).

3.3.3 Educación sostenible e innovadora para la vida comunitaria

Otros elementos fundamentales para un proyecto alternativo universitario en el ámbito social es el de la innovación y sostenibilidad. Al hablar de innovación en la educación nos referimos a las acciones “que suponen una transformación en las formas y procesos puestos en marcha y que se convierten en el germen de un cambio positivo en los métodos de actuaciones tradicionales” (AAEE, 2012, citado en Sandoval y Dessens, 2013, p.4).

Los conceptos; proyecto alternativo universitario e innovación educativa no son sinónimo, pero van de la mano, ya que el primero se presenta como una totalidad, como un proceso de intervención educativa que “implica pensar en términos de futuro, asumir riesgos y dar luz a la utopía, al movimiento instituyente” (Yentel, 2010, p.86). El proyecto alternativo es una articulación de todo un programa educativo que va desde el modelo, proyecto, planes y programas, etc.

Mientras que hablar de innovación es referirnos al término innovar, lo que se traduce en “Mudar o alterar algo, introduciendo novedades” (RAE, 2020). Aterrizarlo al área educativa significa que la innovación incorpora nuevos elementos con el fin de mejorar o reorganizar las prácticas o contenidos educativos para transformarlos y adaptarlos al cambiante y complejo contexto.

Por lo tanto, la innovación es un elemento que forma parte de un proyecto alternativo, es decir, busca opciones novedosas, creativas que permitan la mejora en términos curriculares, pedagógicos y de organización, para dar dirección a un programa institucional que tiene la intención de ofrecer una opción diferente.

Lo que significa que la innovación debe ponerse en marcha tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, para generar un conocimiento ligado a la comunidad, donde institución universitaria-alumno-comunidad se vinculen para la transformación social en beneficio del bien común.

Ahora bien, ser sostenible significa que la implementación educativa se mantenga y prevalezca con el paso del tiempo, para lograr “que la acción innovadora y eficaz se convierta en una práctica, gracias a su uso continuo aun cuando las condiciones cambien” (Cordero, 2017, p. 5). Lo anterior significa que la construcción del conocimiento debe ser innovadora y estar en constante transformación para que su práctica se adapte al cambiante mundo. Sobre todo, siempre se debe considerar que la enseñanza, el conocimiento y el aprendizaje, en los centros universitarios debe adaptarse al contexto inmediato, pero también al contexto global.

3.3.4 Conocimiento local-global

Por último, un elemento indispensable dentro de la esfera social es el conocimiento local-global ya que como bien se ha mencionado en el desarrollo de este apartado, rescatar la construcción de conocimientos comunitarios, donde el currículum nazca a partir de las necesidades de la comunidad, es fundamental, ya que se requiere el vínculo universidad-alumno-comunidad. No obstante, uno de los grandes problemas que han enfrentado proyectos alternativos de nivel superior es que se vuelven herméticos en los conocimientos locales, olvidando el mundo global.

Por otro lado, actualmente las sociedades o comunidades que buscan estar presentes en el mundo y pretenden ser incluidas a nivel global tienen que atender el proceso de adquisición del conocimiento proveniente de los sectores dominantes, haciendo a un lado sus necesidades y contextos locales. A este fenómeno de adopción de culturas de otros países hacia regiones menos desarrolladas Boaventura de Santos las llama “localismo globalizado”.

El localismo globalizado o globalización desde arriba se refiere al proceso donde un fenómeno local se globaliza exitosamente, es decir, este fenómeno que puede ser una lengua, moda, música, baile, estilo de vida, o la propia educación escolar, se universaliza a otras regiones y se impone en dicho lugar. El sitio de donde sale este fenómeno no es cualquiera, es generalmente un lugar hegemónico. Boaventura llama *Topoi* a lugares comunes ampliamente extendidos de una cultura dada, esto es, el lugar que se extiende y se impone a otros.

Por lo tanto, Boaventura propone llegar a una contra-hegemonía, es decir, actuar y pensar desde abajo, “es necesario un diálogo transcultural, que nos conduzca a una concepción mestiza de la cultura, donde exista una constelación de significados locales mutuamente inteligibles, un intercambio entre diferentes culturas” (De Sousa, 1997, p.). Para

ello el autor menciona que se requiere de la hermenéutica *diatópica* donde se eleve lo máximo posible la conciencia de la incompletud recíproca, involucrándose en un diálogo con un pie en cada cultura.

Llegar a un imperativo transcultural es ser conscientes que las culturas y el conocimiento que se construye dentro de la comunidad, incluyendo la nuestra, es incompleto, por ello, debemos estar abiertos al diálogo con el otro, respetar, conocer y aprender de ese otro. Mantener un diálogo intercultural, transversal, con temas que se consideren herencia común, reconociendo al otro nos lleva a una contrahegemonía desde abajo. (De Sousa, 1997).

Es así que el conocimiento local-global es aquel que nace de las necesidades locales, comunes, pero se proyecta y se complementa en el conocimiento global para dar respuesta a los problemas sociales inmediatos, de cada región, así como a los grandes conflictos nacionales e internacionales. Este conocimiento pone un pie en lo local y otro en lo global.

En suma, la esfera social-comunitaria busca rescatar el conocimiento sociocultural, pues el constructo del saber se crea a partir de la interacción entre los seres humanos, que, mediante las redes de significados, a partir del lenguaje, le dan sentido a lo que piensan, sienten y hacen, creando comunidades de aprendizaje para la transformación social positiva. Asimismo, tanto la educación superior como en cada nivel educativo, se requiere de un aprendizaje situado-aprender haciendo- que promueva el trabajo colaborativo, donde universidad-alumno-comunidad establezcan vínculos de mutua solidaridad para enfrentar los problemas mediante la innovación y sostenibilidad, teniendo en cuenta que nuestro conocimiento comunitario o local es limitado sin una perspectiva global.

En el siguiente subtema se aborda la esfera político-ideológica, que tiene que ver con la concreción de todo el proyecto alternativo universitario, es decir, con la materialización de políticas educativas que lleven a la realización tanto de la esfera epistémica como social-comunitaria, mediante políticas o acciones desde el propio Estado, bajo valores como la justicia social.

3.4 Esfera político-ideológica

Dentro de las tres esferas de acción que se proponen en este estudio, la esfera político-ideológica es sin duda la que nos lleva a concretar las otras dos esferas, pues el campo político concebido como la ocupación de asuntos públicos, bajo un entramado de relaciones de poder,

es donde se planean, toman y ejecutan decisiones que trazaran el curso de acción que se pondrá en marcha dentro de un gobierno.

Si bien, como se observó en apartados anteriores las acciones educativas no siempre han nacido desde el Estado, aquí se asume que, si el gobierno federal en turno visualiza la necesidad de una educación superior alternativa, como lo ha venido planteando, se puede lograr un proyecto educativo universitario alternativo desde la acción gubernamental, lo que implicaría una materialización sólida, robusta y conjunta, que pueda enfrentar los desafíos que han vivido otros proyectos y por cuestiones políticas, ideológicas, económicas o sociales no han logrado superar.

3.4.1 Las políticas educativas desde la política pública

Las políticas educativas se han analizado desde el enfoque de la política pública, entendida “como cursos de acción implícitas y explícitas surgido primordialmente desde el gobierno, pero recreado de manera constante por los diversos actores sociales y políticos con el propósito de cumplir con las finalidades que el Estado se va fijando” (Flores, 2008, p. 16), por lo tanto, la política pública va más allá de la acción gubernamental.

Es así que las políticas públicas se entienden como una acción o acciones de gobierno bajo prácticas democráticas donde se genera una racionalidad estatal con la voluntad social, donde la hechura de las políticas exige una participación de diversos jugadores, el Estado ya no es el centro de la política pública sino un jugador más. (Cabrero, 2000).

Las políticas públicas tienen como objetivo detectar problemas y tomar decisiones para la resolución de dichas problemáticas que obstaculizan el bienestar social. El estudio de las políticas públicas se ha desarrollado en tres campos analíticos, bajo las siguientes terminologías inglesas:

Cuadro No. 5

Análisis en el estudio de las políticas		
<i>Polity</i> (Instancias, instituciones gubernamentales)	<i>Policy</i> (Políticas)	<i>Politics</i> (Campo de disputa, debate)
Se toma como punto de referencia al Estado, donde se enmarcan una serie de actividades desplegadas por los poderes políticos.	Hace referencia a los programas, proyectos o actividades puestos en marcha promovidos desde la esfera pública, encaminadas hacia un fin.	Son debates parlamentarios e iniciativas adoptadas para contrarrestar o cuestionar las acciones gubernamentales. Las políticas promovidas por las instancias públicas

<p>Alude al ámbito institucional, al conjunto de órganos o instancias que cuentan con la competencia para definir las grandes líneas de actuación pública. Distribución de poder.</p>	<p>Por lo tanto, la <i>Policy</i> es el campo de las políticas públicas (entre ellas las educativas) como expresión directa de la gestión y la ampliación de iniciativas definidas por las instancias públicas. Las políticas públicas son consecuencia directa de la <i>Polity</i></p>	<p>dan lugar a la manifestación de las <i>Politics</i>; respuestas, controversias, propuestas, debates, alternativas, hacia las políticas gubernamentales. Juego cotidiano de actores políticos por espacios de poder e influencia. Competencia, negociación y ejercicio de poder.</p>
---	---	--

Elaboración propia, a partir del texto de Valenti y Flores, 2009.

Como se observa en el cuadro anterior, la primera columna muestra el concepto de *polity* referente al conjunto de instituciones gubernamentales donde se toman decisiones, la segunda columna alude a la *policy* que es la expresión directa de la gestión política, ya que es la puesta en marcha de programas, proyectos o iniciativas de las instancias públicas, por lo tanto, son consecuencia de la *polity*, es aquí donde se expresa de manera directa toda política pública, entre ellas la educativa. Por último, tenemos las *politics* como aquellos debates, controversias o respuestas a favor o en contra de las políticas gubernamentales, en este escenario se genera la negociación abierta.

En general, las políticas públicas están determinadas con la intención de plantear medidas efectivas para resolver problemas públicos. “Para ello, es necesario en principio contar con información sobre: *a*) la capacidad del gobierno para ofrecer soluciones y *b*) definir cuáles problemas tienen mejores probabilidades para generar mecanismos de solución” (Valenti y Flores, 2009, párr.21).

La política pública es el paraguas por el cual caen todo tipo de acciones que el Estado realiza o no, dentro de estas acciones se encuentran las de educación, es decir las políticas educativas.

Es importante distinguir entre política educativa y políticas educativas, Cesar Tello (2012) puntualiza que hablar de política educativa (de manera singular) es referirse al campo teórico que se estructura con base a su relación con otros campos de estudio, es ahí donde se encuentra la epistemología de la política educativa. Mientras que las políticas educativas se deben entender como acciones políticas que pretenden implementar programas e iniciativas para resolver problemas en el campo educativo.

De esta manera, las políticas educativas son aquellos cursos de acción por parte de diversos actores (gobierno, sociedad civil, medios de comunicación, etc.) que pretenden impulsar determinados programas, e iniciativas con el fin de resolver problemas específicamente de la educación. (Alcántara, 2010).

En México analizar las políticas educativas desde la política pública ha representado una situación complicada, ya que la historia de nuestro país se ha caracterizado por un régimen autoritario, durante el siglo XX. Por lo tanto, el Estado se ha distinguido por formas verticales en la toma de decisiones, débil participación ciudadana, el centralismo, así como el sistema clientelar. Bajo este contexto el análisis de las políticas públicas se limita al estudio de las políticas gubernamentales como esquema tradicional de la hechura de las políticas. (Cabrero, 2000).

No obstante, para diversos académicos, con el proceso de transición democrática a inicios del siglo XXI, se permite la entrada de algunos actores que antes no estaban considerados, lo que da paso a la ruptura con viejos esquemas, así como grandes cambios que se venían gestando desde la década de 1990, por ejemplo la creación del IFE (ahora INE) como instancia autónoma para organizar elecciones competitivas y equitativas, la paulatina pérdida de poder por parte del PRI, reflejado en la disminución de municipios gobernados, pues mientras que en 1994 gobernaba el 89% para 2007 solo contaba con casi el 34%, aunado a ello “la existencia de fuertes contrapesos legislativos y judiciales al poder Ejecutivo... así como el avance del derecho a la libre expresión... y, aunque aún de manera muy desigual, el libre acceso a la información gubernamental” (Flores, 2008, p.7). Todos estos cambios han empujado a la creación de esquemas y a la formulación de políticas educativas bajo la perspectiva de la política pública, es decir, democráticas.

Por otro lado, existen posturas que cuestionan estos procesos y niegan la construcción de un régimen democrático, y lo ven solo como la alternancia (un cambio de partido, del PRI al PAN), porque si bien es cierto que; el poder se descentralizó del PRI, el sistema de partidos es más plural, hay una mayor libertad de expresión y existen elecciones competitivas, por otro lado, como bien lo explica Lorenzo Meyer, hay aspectos dentro de estos procesos que han limitado estos cambios, “el México contemporáneo se extravió en la decantación de la alternancia política hacia la derecha y en la obstaculización de la búsqueda legítima del poder

de la izquierda...donde el Instituto Federal Electoral se hundió en un proceso de descomposición” (Meyer, 2013, párr. 8).

Meyer también sostiene que la fallida consolidación democrática se aprecia tanto en el ámbito electoral como en los grupos de interés económico, quienes incrementaron su influencia en la agenda nacional, por lo tanto, el historiador utiliza el término “Democracia autoritaria” como un concepto funcional “porque hace referencia a la paradoja, no semántica, en la que la democracia, y su némesis, el autoritarismo, coexisten y se recrean en el maltrecho sistema político mexicano” (Reyes, 2014). Dando origen a un régimen híbrido donde se fusionan, el viejo autoritarismo con ciertos elementos democráticos.

Dentro de la transición democrática mexicana se mantienen esquemas de control, abre las puertas a algunos jugadores, por ejemplo, a integrantes de la sociedad civil, sin embargo, éstos son seleccionados y algunos controlados, por ello la transición es caótica y fragmentada y no genera alternativas de cambio, por el contrario, se da una democracia centrífuga y frágil. (Cabrero, 2000).

Bajo este contexto mexicano, inmerso en un régimen democrático débil, fragmentado o bien con una “democracia autoritaria”, el enfoque de políticas públicas no ha sido factible porque las decisiones se han impuesto desde arriba, de manera vertical, y a los jugadores que se les ha permitido entrar a la arena de la negociación y decisión han sido parte de una sociedad civil dominante, como los empresarios o medios de comunicación:

“las políticas” como manifestación del accionar de los gobiernos son producto de la “política” esto es, del intercambio bajo las modalidades de cooperación o conflicto entre distintos actores relevantes de la escena pública. La correlación aparece como natural: quienes ostentan recursos de poder, de naturaleza institucional (gobernantes, dirigentes de los partidos políticos) o procedencia social (integrantes de cámaras empresariales, trabajadores sindicalizados...) tienen un lugar protagónico en la vida pública y por ello es previsible que moldeen las políticas a desarrollar. (Betancur, 2015, p. 81)

Todo lo anterior, aunado a gobiernos neoliberales dio paso a la formulación de políticas educativas encaminadas a privilegiar a ciertos sectores, al mercado, al consumo, a la competitividad, donde su objetivo fue asegurar la calidad que permitía juzgar y valorar al estudiante, al profesor y a las instituciones mediante lineamientos estandarizados y

descontextualizados, dejando de lado la solidaridad y la acción colectiva, porque no se consideró la propuesta de los sectores que se involucran día a día en el quehacer educativo.

Por lo tanto, pensar en la hechura de las políticas educativas bajo preceptos democráticos de participación es involucrar a diversos actores, mayor participación ciudadana, escuchar sus propuestas y reflexionar ante ellas, pensar en políticas para y hacia la comunidad, tomando en cuenta los diversos contextos, por ello se requiere cambiar el modelo de su elaboración, ya no de arriba hacia abajo, sino de manera horizontal, para poder construir políticas educativas con valores como la justicia social, la igualdad y la solidaridad:

Se debe precisar que un verdadero proyecto educativo tiene que fundarse en una moral política que luche por el interés general, por el bien común de la sociedad...este proyecto ha de fundarse en una educación que recupere el análisis, la crítica, el *Saber-Conocer*, el *Saber-Hacer* y el *Saber-Ser* como unidades indisolubles. (Mejía y Gallegos, 2019, p. 24)

Para lograr la edificación de políticas educativas bajo los principios antes mencionados es necesario un régimen democrático, no solo bajo mecanismos de representación sino de participación, que incluya lo sustantivo, esto es, el proceso de igualación en la toma de decisiones, a partir de la construcción de ciudadanos que tengan la posibilidad de elegir de manera autónoma, crítica y reflexiva. Es aquí donde la educación toma un papel fundamental ya que a través de ésta se logra la formación de sujetos que se pretende constituir.

3.4.2 Inequidad e injusticia en las políticas educativas universitarias

En México la demanda para ingresar a la educación universitaria es muy alta, sin embargo, la capacidad de las universidades para abrir las puertas a todo aquel que busca un lugar es escasa. Este grave problema genera que muchos jóvenes no accedan a una educación superior y los obliga a abandonar sus estudios, lo que provoca una limitante para el desarrollo personal e intelectual, así como la exclusión de este derecho educativo.

Si bien, durante la década de 1970 se crean nuevas universidades para ampliar la oferta educativa de nivel superior, sobre todo para la clase media que va en aumento, lo cierto es que los nuevos problemas de la globalización y posteriormente el sistema neoliberal (como ya se explicó) generaron un control de la matrícula, que se vio reflejado también con la

creación de universidades interculturales y tecnológicas durante los noventa, por lo tanto estas políticas educativas no lograron dar una solución.

El siguiente cuadro muestra el total de aspirantes que fueron aceptados en las principales universidades públicas durante el 2018, a lo largo de nuestro país:

Cuadro No. 6

Aspirantes aceptados en las principales universidades públicas	
Universidad	Total % de aceptados
UNAM	7%
IPN	23%
UdeG	34%
UAM	10%
UANL	57%
BUAP	32%
UAEM	59%
UABC	68%
UMSNH	51%
UAdeC	32%
UNISON	31%
Total	29%

Información extraída del diario Informador.mx de Jalisco¹⁰.

Como se puede apreciar, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), es la que cuenta con un mayor número de rechazados, pero también es la de mayor demanda, aceptando tan solo al 7% de los aspirantes que buscan ingresar.

La universidad que tiene la mayor cobertura, es la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), pues esta recibe al 68% del total de los que buscan un lugar en dicha institución, sin embargo, no es suficiente, pues aún quedan excluidos poco menos de la mitad de aspirantes.

¹⁰ Véase: <https://www.informador.mx/Universidades-rechazan-a-420-mil-al-ano-l201808020003.html>

La cantidad de personas aceptadas en cada una de las universidades que en el cuadro se muestra, está muy por debajo de los que buscan un lugar, dejando fuera a casi tres cuartas partes de la población que demanda un espacio en alguna universidad, es decir, se está ahuyentando a poco más del 70% de la población a recibir educación superior, negándoles la oportunidad de seguir estudiando, obstaculizando un crecimiento intelectual para poder entender de forma diferente y diversa su realidad, así como desarrollar una conciencia de los problemas sociales y la injerencia que pueden tener en éstos para su solución.

Es importante destacar que la mayoría de aquellos que son rechazados son parte de un estrato socioeconómico y cultural marginal, según un estudio de la UNAM existen evidencias sobre el peso que representa el origen social tanto para el ingreso, desempeño académico y eficiencia terminal “a medida que se incrementa el nivel socioeconómico mejoran los indicadores, como el promedio, concluir los estudios a tiempo, presentar exámenes extraordinarios o recurrir materias” (Mingo, 2007, 236).

Otra investigación que arroja resultados relevantes respecto a los factores socioeconómicos en cuanto a la desigualdad educativa, sobre todo en el acceso a la educación superior, es el realizado por Guzmán y Serrano (2010) quienes analizan los factores personales, académicos, socioeconómicos y culturales que inciden en el ingreso del nivel educativo universitario, tomando el caso del ingreso a las licenciaturas de la UNAM. En cuanto al factor socioeconómico y cultural, en dicho estudio toman como base tres indicadores: la situación económica, la escolaridad de la madre y el acceso a los recursos culturales de la familia del aspirante (capital cultural).

El primer punto, nivel económico, muestra que coexiste una gran “brecha de oportunidades de acceso a la universidad entre los estudiantes de más bajos y más altos ingresos... los estudiantes con ingresos superiores a los 10 salarios mínimos es 100% superior a los que perciben menos de dos salarios mínimos” (Guzmán y Serrano, 2010, párr. 18).

Asimismo, los aspirantes que son aceptados con mayor frecuencia son los que la madre estudió como mínimo el nivel medio superior, con una frecuencia de 1.1 veces más que las que solo estudiaron la primaria, incrementándose con una frecuencia de 1.3 veces cuando la madre cuenta con una escolaridad universitaria o más:

Estos resultados muestran, por una parte, que las madres con mayor escolaridad son también las que tienen un mayor nivel socioeconómico y, por otra parte, que una madre con altos niveles de escolaridad cuenta con recursos para apoyar a los hijos materialmente, para orientarlos y para apoyarlos en las tareas educativas. (Guzmán y Serrano, 2010)

Por último, en cuanto a la influencia que representa el ámbito o capital cultural en los jóvenes que son aceptados o rechazados, los resultados muestran que quienes cuentan con un capital cultural bajo son frecuentemente más rechazados que aquellos con un ambiente cultural alto, en este sentido, los estudiantes con mayor oportunidad de ser aceptados son aquellos que tienen un acceso a la cultura media y alta, ya que “crece en 1.3 y 1.6 veces más que los que no cuentan o cuentan con pocos recursos materiales de consulta” (Guzmán y Serrano, 2010) como libros, recursos tecnológicos, visitas a museos, etc.

Ahora bien, en este tipo de estudios se analizan a aquellos aspirantes que desean un lugar dentro de alguna universidad y luchan por ello, sin embargo, existen cientos de jóvenes que por contextos geográficos ni siquiera consideran la opción de participar en la búsqueda de un espacio en alguna institución superior, ya que sus condiciones son aún más desfavorables.

Bajo estos resultados se concluyen que, pese a que la desigualdad educativa y la inequidad han sido temas de antaño, hoy día son vigente, aunque con otros matices, pues miles de jóvenes siguen sin conseguir un lugar en alguna institución de nivel superior, lo que significa que no logran hacer efectivo su derecho a la educación, siendo el factor socioeconómico y cultural un obstáculo para los más desfavorecidos, generando condiciones de inequidad e injusticia social.

Por otro lado, es fundamental no sólo ser conscientes del problema que conlleva la falta de oportunidades y espacios que se les niega a gran parte de la población en el nivel universitario, ya que no sólo se trata de crear universidades, sino pensar qué tipo de conocimiento se está reproduciendo en ellas:

La educación debería concebirse no sólo como una mera aportación de útiles habilidades técnicas, sino también, y en un sentido más central, como un “enriquecimiento” general de la persona a través de la información, la reflexión crítica y la imaginación. (Nussbaum, 2012a, p. 318)

3.4.3 Las políticas educativas universitarias con justicia social y equidad

El debate en torno a la igualdad de oportunidades dentro de la educación se ha enfocado ahora en acentuar la necesidad de lograr una equidad educativa, pues dentro del concepto de igualdad se encuentra la idea jurídica en la que todos los individuos son iguales; el concepto de equidad remite justamente a las diferencias entre los individuos, esto es, a la diversidad humana, e introduce elementos de justicia social, propio del campo de la filosofía (Rawls, citado en Guzmán y Serrano, 2010).

La justicia social se empieza a usar desde 1850, se habló de ella a partir de que los filósofos empezaron a considerar las instituciones sociales y económicas que determinan la distribución de beneficios y cargas, como un objeto adecuado para la investigación moral y política. (Swift, 2016). Quien ha sido un referente importante en este tema es el filósofo John Rawls, pues a través de su *Teoría de la justicia* (1971) puso en el centro del debate la justicia social como equidad, dando una propuesta alternativa a la teoría utilitaria.

Dentro de la teoría de Rawls se plantean dos principios como pilares de la noción de justicia como equidad; el primero es el de la libertad, donde se garantizan libertades básicas para todos y el segundo es el de la diferencia, donde se deben equilibrar las desigualdades tanto sociales como económicas para beneficiar a los más desfavorecidos.

Para llegar a un acuerdo en principios de justicia, Rawls crea la posición original que se refiere a colocar a las personas, encargadas de realizar un contrato hipotético por el que establecerán acuerdos para determinar lo justo, en igualdad de derechos y sobre todo libres, bajo el velo de la ignorancia, que garantizara un arreglo imparcial, pues las partes no conocen la posición social, doctrina, etnia, sexo, inteligencia ni la generación a la que pertenecen, por lo tanto, son iguales en todo sentido, estableciendo un equilibrio reflexivo a la hora de decidir.

El velo de la ignorancia es una concepción que lleva a privar a las personas de cierto conocimiento, con la intención de que se inclinen por elecciones más equitativas, “si no sé qué porción de la torta me va a tocar (*ignorancia*) es más probable que la corte de manera equitativa que si lo supiera” (Rawls, 1971, en Swift, 2016, las cursivas son mías). Según Rawls para tomar decisiones justas se debe pensar sin pensar quiénes somos, pensando en nosotros y los otros como iguales.

Rawls establece principios necesarios para pensar en una justicia social que distribuya los bienes necesarios para que las personas alcancen su desarrollo entendido como " un

proceso de expansión de las capacidades de que disfrutaban los individuos" (Sen:1999 en London y Formichella, 2006, p.19). Para Rawls la justicia social debe ser distributiva, lo que significa que se deben maximizar los recursos de los menos favorecidos para garantizar las condiciones de acceso de los que menos tienen.

Asimismo, Rawls sostiene que "la justicia es la primera virtud de las instituciones sociales como la verdad lo es de los sistemas de pensamiento" (Rawls, 1971, en Ricoeur, 2006, p. 206). Pues es a través de las instituciones donde se generan las reglas del juego y se distribuyen funciones que llegan a la sociedad, por ello, son en estas instancias donde la justicia social debe aplicarse: "la institución como punto de aplicación de la justicia y la igualdad como contenido ético del sentido de la justicia" (Ricoeur, 1996, p. 202).

Entendiendo así la justicia, tenemos que dentro de las instituciones de educación se deben establecer políticas educativas que concedan a cada uno de sus miembros el mismo conjunto de libertades y derechos básicos y una distribución equitativa de los recursos para garantizar que los más desfavorecidos cuenten con las condiciones para lograr acceder de manera plena al sistema educativo, en este caso al superior. Si existen desigualdades económicas o sociales se debe asegurar que todos los ciudadanos gocen de iguales oportunidades en el proceso por el que lleguen a conseguirlas. (Swift, 2016).

Así la justicia social con equidad debe "garantizar las condiciones para que los individuos aprovechen la educación y obtengan determinados resultados como consecuencia únicamente de su propio esfuerzo y no de sus circunstancias sociales". (Silva, 2012, párra. 5).

Martha Nussbaum, coincide con el concepto de justicia social de Rawls, no obstante, ella aporta el aspecto de dignidad y capacidades humanas. Para Nussbaum la justicia social trata de crear las condiciones y los objetivos políticos que deberían considerarse fundamentales para el desarrollo de la vida humana digna (Nussbaum, 2012 en Sanz y Serrano, 2015). Señala que para que una sociedad se desarrolle en una mínima justicia debe responder a un conjunto de derechos, entre estos el educativo ya que este derecho garantiza de mejor manera la exigibilidad de otros derechos.

Hablar de dignidad humana es entender al sujeto como "ser racional, dotado de libertad y voluntad y con la capacidad de decidir, cambiar y mejorar su vida mediante la toma de

decisiones y el ejercicio racional demostrado en su racionalidad, además de poseer la capacidad trascendente de co-crear” (Sanz y Serrano, 2015, p. 2).

Además, Martha Nussbaum sostiene que para desarrollar el proceso de las capacidades humanas no solo se hace con el aumento del PIB (Producto Interno Bruto) sino analizando lo que las personas pueden ser y hacer, es decir, el desarrollo de su creatividad, libertad, emociones, etc. (Nussbaum, 2012). Una educación que promueva la justicia social, favorecerá el desarrollo de las personas y, por tanto, potenciará todas sus habilidades, conocimientos y capacidades.

Las políticas educativas con justicia social van de la mano de la igualdad y la equidad. La igualdad dentro de la política educativa se comprende a partir de que todos tengan las mismas posibilidades de acceder, independientemente de su condición socio-cultural, mientras que la equidad es generar las condiciones necesarias para que todos accedan, por ejemplo, llevar educación universitaria a zonas de difícil acceso para garantizar educación a aquellos que por su condición socio-económica, geográfica y cultural, se han visto imposibilitados de estudiar una licenciatura. Sin embargo, no basta con el acceso, se deben crear condiciones para el desarrollo de la persona, así como garantizar que los estudiantes concluyan de mejor manera sus estudios.

La equidad entonces significa “nivelar el terreno de juego”, proporcionando recursos compensatorios, así como la no discriminación en las diferentes etapas del proceso de formación universitaria. Lo que supone que todos cuenten con las mismas condiciones de partida; asimismo, enfatizar en la necesidad de que no exista discriminación por cuestiones personales:

La equidad educativa tendría que asegurar el acceso, la permanencia y los resultados significativos a todos los miembros de una sociedad evitando la discriminación y atendiendo las desigualdades previas que limitan la capacidad de las personas para aprovechar este bien público. (Laya, 2012, párra. 6)

Por otro lado, Amartya Sen concibe la igualdad en términos de la capacidad de cada persona para convertir los recursos en capacidades, para transformarlos e incrementar su libertad, para elegir los estilos de vida que cada quien considere deseables. Desde este enfoque, lo más importante es tener la oportunidad real para alcanzar lo que cada quien valora. (Sen, 2003, en London y Formichella, 2006).

En conclusión, las políticas educativas deben construirse a partir de la justicia social, bajo un enfoque de equidad e igualdad ya que si los conflictos educativos “se resuelven de forma justa se toman en cuenta las necesidades e intereses de todos los afectados por las decisiones, sobre todo de los más vulnerables. No basta con el egoísmo inteligente, se requiere la justicia lúcida” (Cortina, 2004). Pues el proceso de justicia e injusticia social se han relacionado a las desigualdades en cuanto a la adquisición del conocimiento.

Por lo tanto, las instituciones deben asegurar el vínculo entre la igualdad y la equidad para la justicia social, donde las acciones, programas o iniciativas educativas sean tomadas por individuos que busquen el bien común y no el personal ya que “quien está educado sólo para buscar la calidad de su vida es inevitablemente “excluyente”: excluye a cuantos no entran en el cálculo prudencial de su bien” (Cortina, 2004).

La conceptualización de proyecto alternativo universitario que aquí se ofrece es pensado a partir de un recorrido bibliográfico de experiencias empíricas, expuestas en el capítulo anterior, así como de aporte teóricos. Las categorías seleccionadas en cada esfera de acción han sido consideradas desde los ámbitos propios de la educación (el conocimiento, la comunidad y la política) se reflexiona que un currículum emancipador y liberador ayuda a pensar en el conocimiento como una construcción permanente, vinculada siempre a las necesidades del contexto inmediato, a la vida comunal sin perder de vista lo exterior y sus relaciones, teniendo en cuenta la alteridad, la diferencia y sobre todo las necesidades de los más desfavorecidos, por ello, las acciones políticas guiadas bajo la justicia social y la equidad son indiscutiblemente necesarias, pues no se trata de una cuestión caritativa de dar a quien menos tiene, sino es un asunto de derechos.

Como ya se ha hecho mención, la intención de este capítulo fue ofrecer una propuesta de los ámbitos y categorías que debe incluir un proyecto alternativo universitario, con el propósito de contrastar dicha propuesta con los proyectos de nivel superior realizados por el actual presidente de la república mexicana (Andrés Manuel López Obrador), desde que fue jefe de gobierno del entonces Distrito Federal, pasando por sus promesas de campaña, donde ofreció diversas alternativas para dar solución a los problemas educativos universitarios, hasta llegar a su actual política educativa ya como jefe del Ejecutivo federal. Estas cuestiones se analizarán en el siguiente capítulo.

Capítulo IV. El proyecto político-electoral de Andrés Manuel López Obrador 2000-2018 Creación de la UACM y las Escuelas Universitarias de Morena.

El propósito de este capítulo es describir y analizar las propuestas político-electoral entorno a la educación superior, planteadas por el actual presidente, Andrés Manuel López Obrador, desde que se postuló al cargo como Jefe de Gobierno del entonces, Distrito Federal, así como de las contiendas electorales en la que participó (2006, 2012 y 2018).

De la misma manera se exponen los proyectos ya materializados que Andrés Manuel impulsó en el 2001 con la creación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) y las llamadas Universidades de Morena, ahora incorporadas al Programa de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García, proyecto federal creado en el actual gobierno encabezado por AMLO, como parte de su política educativa de nivel superior.

La intención es realizar un análisis de dichas propuestas, proyectos y acciones bajo los lentes de las categorías seleccionadas en las esferas de acción (Epistemológica, Social-comunitaria y político-ideológica) presentadas en el capítulo anterior. El propósito es examinar si estas propuestas y proyectos materializados cuentan con alguna categoría, como, por ejemplo, si están orientadas hacia una política de justicia social, de equidad, bajo valores solidarios, si se piensa en un currículum emancipador, liberador y autónomo, o bien si se considera un conocimiento sostenible, con una visión local/global que en este trabajo se propone como un proyecto alternativo pertinente y perdurable.

De manera complementaria, el análisis tanto de la UACM como de las Escuelas Universitarias de Morena también se basan en una serie de entrevistas realizada al personal académico y administrativo (consultar el anexo 2 y 3), donde se recogió información referente al modelo y proyecto educativo de estas instituciones.

Aún, cuando la pretensión inicial fue realizar un mayor número de entrevistas en las llamadas Escuelas de Morena, bajo la transición en la que se encuentran, al ser absorbidas por las Universidades Benito Juárez fue complicado concertar estas entrevistas. No obstante, con las visitas a algunas escuelas se obtuvo información relevante que se explicara en los próximos apartados.

4.1 Los proyectos político-electorales de AMLO. Propuestas para la educación superior

Se entiende como proyecto político, al conjunto de propuestas en las cuales se expresan las concepciones ideológicas y *valores* de los candidatos y sus partidos sobre el Estado. (Reveles,

2006, las cursivas son más). Por lo tanto, el proyecto político o programa electoral presenta planes de acción de los partidos políticos y sus candidatos, con la intención de captar al ciudadano, a partir de la manifestación de compromisos o propuestas.

De manera contundente y continua los proyectos políticos presentados por AMLO desde su candidatura como jefe de gobierno del Distrito Federal en el 2000, así como durante los tres periodos que se postuló como candidato presidencial en el 2006, 2012 y 2018, han manifestado la importancia de la creación de escuelas superiores, dando impulso a la instauración de universidades con una perspectiva social y humanista, con visión de interés público para la participación social¹¹, tal es el caso de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), las Escuelas Universitarias, auspiciadas por los diputados del partido Morena y recientemente el Programa de Universidades Benito Juárez García.

En el siguiente cuadro se muestran los puntos centrales en cuanto a las ofertas, respecto a la educación superior, de los proyectos políticos de AMLO, expresados en el portal del Instituto Nacional Electoral (INE) y otros documentos, durante los cuatro periodos que ha contenido, primero como candidato a jefe de gobierno del D, F, posteriormente durante los procesos electorales a la presidencia:

Cuadro No. 7

Proyecto Electoral	Propuesta educativa, enfocada en el nivel superior. AMLO
2000 (Candidato a Jefe de Gobierno del Distrito Federal por el PRD)	Dentro de “Las primeras 40 medidas que tomará el nuevo gobierno democrático para hacer de la Ciudad de México la capital de la esperanza”, se señala: -La creación de 16 escuelas preparatorias, una por delegación -La creación de la Universidad de la Ciudad de México -Dichas escuelas serán gratuitas y de calidad. -Su objetivo es atender la demanda generalizada de incorporación al sistema educativo medio-superior y superior con apoyos específicos que impidan su deserción, y orientaciones que contribuyan a su integración activa en la producción y la comunidad. (Medina, 2005) -Asimismo, el de formar estudiantes para enfrentar las exigencias de desarrollo, identidad y soberanía, las cuales han sido abandonadas y sustituidas por la exigencia de lograr la competitividad internacional, formando estudiantes en una perspectiva conformista, pasiva, en la que lo existente parece “inevitable” y sólo parece posible lo afirmado por el poder, lo cual inhabilita a la formación misma para abordar los problemas significativos de la sociedad en que vivimos y comprometerse con su solución.
2006 (Candidato a la presidencia de	El proyecto político del 2006 se caracterizó por -Respetar en todo tiempo y circunstancia, la autonomía universitaria. -Promover la educación superior en las entidades del interior de la república para reducir la brecha que las separa con las de las megalópolis, estableciendo políticas de compensación con los estados más desfavorecidos.

¹¹Véase:<http://www.ieepco.org.mx/archivos/documentos/2017/plataformas%20electorales%202018/Plataforma%20Electoral%20Morena.pdf>

la República por el PRD)	<ul style="list-style-type: none"> -Crear nuevas universidades públicas con modelos más flexibles y dinámicos para adaptarse y responder adecuadamente a las nuevas necesidades sociales -Fortalecer el estudio y la investigación en el área de Humanidades. -Aprovechar al máximo los flujos de información que la globalidad ha traído consigo, de tal suerte que se impulse una consistente educación cosmopolita e integral, mediante la instalación de computadoras conectadas en red y la enseñanza temprana del Internet.
2012 (Candidato a la presidencia de la República por el PRD)	<p>El proyecto de 2012 se mantiene igual al proyecto 2006, en cuanto al nivel superior:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Respetar en todo tiempo y circunstancia, la autonomía universitaria. -Promover la educación superior en las entidades del interior de la república para reducir la brecha que las separa respecto a la megalópolis, estableciendo políticas de compensación con los estados más desfavorecidos. -Crear nuevas universidades públicas con modelos más flexibles y dinámicos para adaptarse y responder adecuadamente a las nuevas necesidades sociales. -Fortalecer el estudio y la investigación en el área de Humanidades, Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud, particularmente en relación a las especialidades.
2018(Candidato a la presidencia de la República por Morena)	<ul style="list-style-type: none"> -Este proyecto propone medidas para ampliar en el corto plazo la cobertura educativa en todos los niveles a fin de garantizar que ninguna persona que desee estudiar se vea impedida de hacerlo por falta de condiciones o de cupo en las instituciones de enseñanza. -La exclusión de millones de jóvenes de oportunidades educativas ha sido una de las causas preponderantes de la descomposición social que padece el país. Por ello, habrá acceso a escuelas universitarias públicas y privadas para todos los estudiantes que aspiren a estudiar y cuenten con certificado de estudios de educación media superior. -Una educación fundada en la incorporación de conocimientos y relaciones solidarias con otros pueblos, en una verdadera práctica de interculturalidad, a fin de lograr una educación de calidad con valores humanistas y solidarios.

Fuente: Información extraída de la página del INE: <https://portalanterior.ine.mx>

Como se puede apreciar en la información del cuadro anterior, las propuestas dentro de los proyectos políticos de AMLO, han mantenido una cierta coherencia y consistencia. Dentro del proyecto 2000 se establece la propuesta de construir la Universidad de la Ciudad de México, gratuita y de calidad, donde se formen estudiantes capaces de dar solución a los problemas de su entorno.

En el proyecto político 2006, primera candidatura a la presidencia por parte de AMLO, sus propuestas se encaminaron en promover la educación superior en toda la República Mexicana, con la creación de más universidades públicas, con modelos flexibles, que se adapten a las necesidades de la cambiante realidad, además del impulso de una educación cosmopolita e integral, así reducir la brecha entre las comunidades más beneficiadas de las menos favorecidas, para una mayor compensación con estas últimas.

Para el 2012, segunda ocasión en que AMLO se postula a la presidencia de la República, su proyecto político-electoral en cuanto al nivel educativo universitario, fue igual al del 2006, por lo tanto, reiteró su propuesta de crear universidades flexibles, integrales y cosmopolita, a lo largo del país, para reducir la brecha con los más desfavorecidos, sigue siendo una promesa de campaña.

En el 2018, año en que AMLO logra ganar las elecciones para jefe del Ejecutivo Federal, después de tres intentos. En este periodo su proyecto o programa político se

caracterizó por garantizar la cobertura en todos los niveles educativos (incluyendo el superior), lo interesante de esta propuesta fue que en ella se menciona el acceso a escuelas universitarias públicas y privadas para todo aquel que lo solicite. Quizá se esperaba incorporar a los jóvenes a las escuelas Universitarias de Morena, que algunas ya contaban con el Registro de Validez Oficial de Estudios (RVOE), reconocimiento que se otorga a las instituciones que imparten educación privada (este tema se abordará más adelante).

Las propuestas de este proyecto político cuentan con aspectos importantes de las esferas de acción, sobre todo en lo político-ideológico ya que muestra interés en llevar educación a regiones en todo el país para generar condiciones de equidad entre los estados más favorecidos de los menos aventajados, mediante la creación de universidades, también se piensa en un acceso irrestricto, para todo aquel que desee estudiar.

En el ámbito epistemológico se piensa en una educación flexible e innovadora, se llaman educación cosmopolita, donde se utilice el desarrollo tecnológico y de la globalización para una educación integral. Un aspecto fundamental es cuando se menciona el respeto a la autonomía universitaria, tema que ya no es mencionado en el proyecto 2018.

Por último, contrastando la esfera social-comunitaria con los proyectos políticos podemos distinguir el énfasis que se pone en los valores humanistas y solidarios con otros pueblos dando paso a las prácticas interculturales, en un proyecto alternativo se debe pensar en una educación donde se respeten y se consideren otros conocimientos y no solo el conocimiento hegemónico occidental.

Es preciso señalar que al menos dentro del proyecto político 2000 y 2018 se incorpora el término de calidad para la educación superior, concepto que ha sido muy criticado por ser distintivo de la política educativa neoliberal, que solo ha buscado la competitividad y la evaluación estandarizada. Sin embargo, en el nuevo gobierno de AMLO, este término fue sustituido por el de “excelencia académica”.

Como se puede apreciar, las propuestas que AMLO como candidato ha ofrecido a lo largo de estas cuatro postulaciones, se han distinguido por insistir en la importancia de garantizar una educación superior para todo aquel que así lo demande, a partir de la creación de universidades, bajo modelos diferentes a lo establecido, con un conocimiento humanista que respondan a las necesidades sociales.

Los proyectos políticos, donde se expresa la ideología de López Obrador, se han materializado, primero con la creación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, después con las Escuelas Universitarias impulsadas por el Movimiento de Regeneración Nacional (Morena).

Para este estudio, se considera necesario retomar estos casos debido a que son experiencias de escuelas universitarias que han buscado una educación bajo una lógica diferente a lo establecido, impulsadas por el actual presidente. Al estudiarlas podemos analizar qué es importante retomar de ellas, dentro de su modelo educativo, para fortalecerlo, pero también qué es lo que no se debe seguir reproduciendo, es decir, qué elementos de estas universidades, sería importante que considerara el sistema de Escuelas UBBJG para constituirse como una política educativa, sustentada en un proyecto alternativo de nivel superior. En primer caso a analizar es la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).

4.2 La Universidad Autónoma de la Ciudad de México como una propuesta educativa superior materializada

4.2.1 1 El surgimiento de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Una política educativa universitaria pertinente para la metrópoli

La UACM surge como una universidad disímil porque cuestiona los modelos mercantiles tradicionales, al proponer procesos de admisión incluyentes, pues los métodos tradicionales (meritocráticos) los considera discriminatorios, desiguales e inequitativos. Además, se fundamenta en un proyecto humanista, crítico, con un modelo flexible, no especializado, centrado en el alumno, según sus documentos.

Por ello, el objetivo de este apartado es reflexionar sobre los elementos que el modelo de la UACM, como proyecto innovador de cambio educativo ofrece, para robustecer el dispositivo analizador de los proyectos alternativos universitarios que son de mi interés investigativo.

Particularmente me interesa documentar el discurso académico y la lógica institucional que asume esta universidad en sus documentos normativos, a partir de elementos innovadores como el acceso irrestricto, flexibilidad curricular, la no especialización

temprana, prototipo de hacer docencia, el estudiante como el centro de acción y razón de la institución, todo ello se refleja en el posicionamiento que expresa, dentro de su marco normativo, para la formación de ciudadanos en diversos ámbitos científicos.

Dicho análisis se sustentará en la revisión de; el Modelo y Proyecto Educativo, la Ley de la UACM, el Estatuto General Orgánico (EGO) y el Reglamento para la Formación, Apropiación y Modificación de los Planes y Programas de Estudio de la UACM.

Asimismo, estos documentos se contrastarán con los instrumentos metodológicos de campo que se implementaron, en este caso las entrevistas a docentes y administrativos, también con documentos hemerográficos, para poder observar cómo se ha entendido este proyecto y, sobre todo, cómo se pone en práctica.

4.2.2 Análisis del modelo educativo de la UACM como un proyecto innovador a través de sus documentos y actores

La Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) fue creada el 26 de abril de 2001, por el entonces, Gobierno del Distrito Federal, encabezado en ese momento por Andrés Manuel López Obrador, adquiere su autonomía en el 2005, mediante la Ley de autonomía, emitida por la Asamblea Legislativa del Distrito Federal.

La instauración de la UACM, con una visión de educación alternativa, se crea bajo un contexto adverso donde se da una gran “brecha de acceso de la población estudiantil a la educación media y educación superior, fruto de modelos pedagógicos y de evaluación rígidos y convencionales, y de múltiples estructuras y mecanismos de represión contra toda iniciativa popular de defensa de la educación pública” (Sánchez, 2011, p. 20)

Asimismo, la UACM se considera producto de experiencias pedagógicas y de demandas sociales:

Existen dos ejes del proyecto universitario, por un lado, muchos movimientos sociales que demandan alternativas, opciones de educación superior en la Ciudad de México que se vienen formando desde los ochentas, noventas, incluso un poco más atrás, pero es básicamente cuando se consolida. Por otro lado, también la exploración de alternativas pedagógicas y de ahí devino un modelo específico que quiere tener estos dos ejes por un lado la demanda real de la población que no puede acceder a la educación superior como derecho, entonces hay mucha población no tan joven que quiere ejercer su derecho a la educación superior, sobre todo esta población está en

zonas marginales, territorios vulnerables históricamente (CA Entrevista #1, 26 de septiembre de 2019).

La Universidad Autónoma de la Ciudad de México ha representado una opción para muchos jóvenes y adultos quienes por distintas circunstancias y condiciones no ejercían su derecho a la educación superior, sin embargo, para numerosos políticos e intelectuales los resultados que ha arrojado esta institución de educación alternativa no han sido satisfactorios, debido al insipiente número de egresados con el que hasta ahora cuenta.

Como ya se mencionó, esta universidad fue creada durante el gobierno de AMLO, como Jefe de Gobierno de la Ciudad de México, sin embargo la idea inicial de crear una institución superior así como preparatorias para esta urbe fue originalmente durante el mandato de Cuauhtémoc Cárdenas, en el entonces Distrito Federal, ya que cuando él toma el cargo de jefe de gobierno, en 1997, ya existía una movilización importante, encabeza por habitantes de la delegación Iztapalapa, quienes se oponían a la construcción de un reclusorio, en un predio que había sido una cárcel de mujeres y se había abandonado hace varios años, iniciativa que había sido impulsada por el gobierno priista desde 1995, “el gobierno de Espinoza Villareal comienza la construcción de la cárcel pero los vecinos de Iztapalapa se movilizan, ya no querían que su delegación fuera una zona de cárceles y basureros” (García, 2017, párr. 2).

Sin duda, la creación la UACM y de las IEMS son producto de una lucha popular y de un gobierno que tuvo un mínimo de sensibilidad para recoger las demandas de ese movimiento, no es posible pensar en la concreción de estas instituciones sin el movimiento social que lo prefiguró, pero tampoco sin el cambio a nivel político que hubo desde 1997 en la Ciudad de México. (García, 2017).

En cuanto a su modelo educativo, la UACM se ha definido como un proyecto integral, con currículos orientados por la crítica, la ciencia y el humanismo, así como la no especialización temprana, programas orientados a lo social, ingreso irrestricto (sin exámenes de admisión), con apoyo a los estudiantes mediante asesorías y tutorías, evaluaciones formativas de carácter cualitativo. Además de que sus planteles se ubican en zonas de mayor carencia de servicios educativos. Defiende la educación pública como derecho ciudadano, sostiene que el sentido de lo público debe ofrecer equidad en la población, por ello los estudios no deben de tener costo, según consta en su modelo educativo (2014).

Dentro de la Ley de la Universidad Autónoma del Ciudad de México se menciona que la prioridad del servicio educativo que en ella se ofrece, debe ser hacia los sectores que más lo necesiten, dichos sectores están integrado por: personas que no han encontrado un espacio en la educación superior y adultos que concluyeron el bachillerato, pero no han podido realizar estudios universitarios. (UACM, 2005a, p.4). La oferta de la UACM se dirige tanto a jóvenes como adultos que buscan estudios superiores y no han logrado satisfacer esta necesidad.

Diversos factores han distinguido a la UACM como un proyecto alternativo, en este trabajo se abordarán cinco elementos que son representativos de un modelo educativo diferente e innovador: el acceso irrestricto, la flexibilidad curricular (apoyo de tutorías), la no especialización temprana, el alumno como centro y constructor de su propia experiencia académica y el docente-investigador con responsabilidad comunitaria.

En los siguientes apartados se analizarán estos elementos innovadores característicos de la UACM, a partir de sus documentos normativos, asimismo se contrastarán con las experiencias docentes recogidas en entrevistas realizadas tanto a profesores como al coordinador del plantel San Lorenzo Tezonco, en la alcaldía de Iztapalapa, por último, se revisará como se ha puesto en práctica este modelo y si el proyecto original sigue vivo o bien ha tomado un camino tradicional.

- **Acceso irrestricto**

Uno de los principales mecanismos, por los que se considera que la UACM es un proyecto alternativo universitario, es el ingreso irrestricto, ya que no cuenta con exámenes de admisión, para su incorporación solo se necesita contar con un título de nivel bachillerato, si se cumplen dicho requisito el aspirante entra a un sorteo, si no logra salir seleccionado, su registro se queda en espera del próximo azar, hasta obtener su matrícula, “utiliza el sorteo como el medio más equitativo para dar a todos los solicitantes las mismas oportunidades de ingresar” (UACM, 2016b, p.17).

Si bien, en el proyecto educativo de la UACM se deja claro un “ingreso irrestricto” mediante el sorteo, lo que no se menciona, en la Ley de la UACM es que para ser aspirante es necesario vivir dentro de la Ciudad de México. Sin embargo, en el reglamento para el ingreso de aspirante a la UACM aclara que esta universidad tiene como encomienda ofrecer educación superior a los sectores de la población de la Ciudad de México, además debe:

concebirse como un espacio inclusivo en donde todos tienen cabida, independientemente de cualquier singularidad social o económica, en donde no hay diferencias... Es por ello que desde hace algunos años se ha creado un mecanismo democrático para cumplir, por un lado, con el derecho al ingreso a la educación de los aspirantes, y por el otro, con las posibilidades de la Universidad: el ingreso mediante un sorteo (UACM, 2016c, p.2)

Dentro del artículo 6 de la Ley se acuerda que el “El ingreso de los estudiantes a la Universidad estará sujeto a procedimientos y criterios académicos congruentes con los principios que crearon la Universidad” (UACM, 2005a, p.3)

El ingreso mediante sorteo pone a la UACM como una institución que deja atrás los mecanismos tradicionales de selección, propone una innovación para abrir las puertas a todo aquel habitante de la Ciudad de México que desee estudiar una licenciatura y por motivos de exclusión o personales no lo ha logrado.

Dentro de las entrevistas realizadas a docentes de la UACM, la mayoría coincide con que el proceso de selección que ofrece la universidad es un elemento novedoso, por ser un mecanismo no habitual que representa la inclusión sobre todo a los sectores marginados. No obstante, para algunos el acceso de todo aquel que lo solicita no es de manera inmediata sino progresiva, porque los aspirantes al no salir seleccionados son registrados en una lista de espera donde se consideran para el siguiente inicio de clases.

Habría que mencionar que no solo existe una convocatoria para el público externo sino hay una para los estudiantes egresados de los Institutos de Educación Media Superior de la Ciudad de México, “son quienes de alguna manera tienen preferencia, otra convocatoria es la dirigida a los trabajadores de la UACM y otra más para los hijos de los trabajadores, que es la cuota del sindicato” (PB, Entrevista #4, 29 de octubre de 2019).

En suma, el elemento de acceso irrestricto, sin exámenes de admisión, a la UACM es un proceso que hasta ahora sigue vigente, que si bien, ha significado un mecanismo de trampolín para algunos estudiantes que utilizan el ciclo de integración como curso para después realizar su examen de admisión en alguna universidad con mayor prestigio, también ha representado una opción para muchos que eran excluidos de cursar estudios superiores.

Otro elemento que se considera innovador dentro del modelo de la UACM es la flexibilidad en el currículo, que está acompañada de la no especialización temprana, así como de las tutorías, las cuales se explicaran enseguida.

- **Flexibilidad curricular**

Los rasgos que caracterizan al modelo de la UACM los podemos ver resumidos en los siguientes puntos:

- **Flexibilidad:** De manera integral, coherente, ordenada, sólida, con la asesoría de su tutor o tutora y con el objetivo de conducir a una formación universitaria integral y a una preparación universitaria de alto nivel, se permite a las y los estudiantes estructurar sus propios planes de estudio semestrales, determinar cuáles y cuántas materias cursar de acuerdo con sus necesidades, situación personal, capacidades y ritmos.

- **Flexibilidad curricular:** El estudiante tiene la oportunidad de construir su propia trayectoria académica de acuerdo con sus necesidades e intereses.

- **Flexibilidad en ritmos y duración de los estudios:** Las y los estudiantes pueden elegir su ritmo de estudio, de acuerdo con su preparación u ocupaciones. Por ejemplo, un estudiante puede tomar y asistir a dos materias en un semestre, pero a la vez, estudiar por su cuenta y tomar asesorías para sólo presentarse a la certificación de otras materias.

- **No especialización temprana:** La estructura curricular de la UACM responde en gran medida al propósito de ofrecer a los estudiantes la oportunidad de formarse en una cultura amplia, científica y humanística, de tal modo que no se sientan atraídos por la especialización temprana y puedan aproximarse a perspectivas pluridisciplinarias. (UACM, 2016a, párr. 12)

La flexibilidad es un elemento determinante dentro del modelo de la UACM, permite que el estudiante elija las materias que sean de su interés, integrando a las materias “indispensables” otras llamadas “optativas” que pueden ser de un área de conocimiento distinto. Asimismo, el alumno tiene la opción de cursar las materias que pueda durante el semestre, dependiendo de las necesidades personales o laborales.

Si bien, las licenciaturas están diseñadas para cursarse en ocho o nueve semestres, no existe un límite para terminar, ya que como el alumno elige el número de materias que cursará

es posible que sus estudios universitarios se prolonguen. Lo que, por un lado, ha significado que algunos estudiantes extiendan su estancia durante muchos años.

Esta flexibilidad como elemento innovador que presenta el modelo de la UACM, se ha enfrentado con la realidad compleja que viven los estudiantes que ingresan, ya que provienen de una educación tradicionalista que les impide tomar las decisiones adecuadas para estructurar sus propios programas de estudio.

Asimismo, la flexibilidad curricular ha resultado un tanto problemática porque “hay estudiantes que por cuestiones de tiempo deciden tomar materias de semestre más adelantados, sin haber cursado las anteriores, lo que provoca que no hayan visto ciertos temas que son necesarios conocer para la materia más avanzada” o bien existen casos donde los alumnos reprueban por ejemplo Teoría política I pero se inscriben a Teoría política II, ya que el modelo flexible así lo permite, pues se justifica en decir que no existe una relación entre una y otra materia, sin embargo los profesores aseguran que el estudiante debe obtener bases indispensables para poder continuar hacia las siguientes materias de los cursos avanzados. (PU Entrevista #4, 18 de octubre de 2019).

Otro aspecto relevante es que los estudiantes pueden determinar qué materias y cuántas deben cursar dentro de su semestre, como ya se dijo, muchos de ellos lo hacen a partir de sus propias necesidades, por lo tanto, deberían ser orientados por sus tutores, sin embargo esta modalidad se ha desvanecido, como lo veremos a continuación.

- **El sistema de tutorías**

La tutoría es otro elemento innovador del currículum de la UACM, dentro del proyecto académico se explica la programación y seguimiento para estas tutorías desde el ingreso del estudiante hasta su culminación:

Una vez iniciados los cursos, a cada estudiante se le asigna un tutor o tutora...Su propósito es que, a partir de la experiencia en este tipo de relación, los estudiantes la valoren y busquen continuarla a lo largo de su carrera (UACM, 2016b, p. 69)

En su artículo 95 del Estatuto General Orgánico se menciona el derecho del estudiante a recibir tutorías, así como otros incentivos que le ayuden a su formación, “Los estudiantes de la Universidad tienen derecho a asesoría, tutoría, apoyo efectivo y reconocimiento por parte de las instancias académicas y administrativas de la Universidad para el desarrollo de su formación académica” (UACM, 2010, p.12).

No obstante, en la práctica las tutorías ya no existen, debido a que los mismos estudiantes optaron por que este sistema fuera opcional, “en un principio era una obligación que el docente debía cumplir, sin embargo, funcionó hasta que los alumnos se opusieron a ellas, porque para inscribirse tenían que buscar al tutor para que les firmara su hoja de inscripción”(PU, Entrevista #4, 18 de octubre de 2019), pero muchos estudiantes no asistían a tomar estas asesorías, otros tenían problemas para ver a su tutor asignado, por ello, tanto los propios alumnos como los profesores exigieron la eliminación de esta modalidad “el sistema de tutorías ya no es empleado, por los conflictos que género en los estudiantes y los profesores” (PU Entrevista #3, 15 de octubre de 2019).

Como se puede observar, un elemento importante e innovador dentro del modelo de la UACM no continua, debido a que los propios alumnos no le tomaron interés, no contaban con tiempo para asistir a estas tutorías o bien como provenientes de un sistema tradicionalista no estaba preparados para un programa diferente. Por otro lado, los propios profesores no se responsabilizaban para integrar a los alumnos a esta nueva modalidad, algunos maestros afirmaban que “no eran papás de los estudiantes para decirles qué debían hacer o cómo llevar sus estudios universitarios” (ExA Comunicación personal, 24 de Octubre de 2019).

- **Especialización no temprana**

El modelo de la UACM se distingue por una formación no especializada de manera temprana, lo que significa que se fomenta la integración de diversas disciplinas a través de “un Ciclo Básico que contribuye a la formación de saberes generales en la ciencia, las humanidades y la cultura” (Parra, 2014, p.3).

En el artículo 6 de la Ley de la UACM se estipula que “Todo estudiante de la Universidad podrá inscribirse en cualquier curso que en ella se imparta con dos únicas condiciones: a) que demuestre...poseer los conocimientos previos que dicho curso supone y b) que haya cupo en el momento de inscribirse” (UACM, 2005a, p.3).

Lo anterior implica, que los estudiantes pueden tomar cualquier materia, ya que dentro de algunos planes de estudio solicitan requisitos mínimos para cursar las asignaturas. Ejemplo de ello lo encontramos en la Licenciatura en Ciencia Política y Administración Urbana, dentro de la materia “México y América Latina en el contexto internacional” solicitan: “Conocimientos generales de la historia mundial y de México, de sus procesos económicos, políticos y sociales. Lectura de comprensión. Capacidad para expresarse

correctamente en forma oral y escrita. Disposición para el trabajo y la reflexión” (UACM, 2007, p. 1). No se requiere ser estudiante de Ciencia Política para cursar dicha asignatura, pues los conocimientos de historia universal y de México, así como los otros requisitos los puede dominar cualquier estudiante universitario.

El Reglamento para la formulación, aprobación y modificación de Planes y Programas de Estudio de la UACM insta en su artículo 6 que los planes de estudio deben contener un mínimo de requisitos, entre estos se encuentra “La vinculación del plan con las áreas de la universidad y el posicionamiento de la propuesta del plan ante la diversidad de planteamientos de la disciplina...” (UACM, s/f, p.5). Lo que significa que existe una concordancia entre el modelo, proyecto, reglamento de los programas de estudio, así como de los propios planes de las asignaturas.

Ahora bien, antes del ciclo básico se encuentra el de integración, durante este ciclo el estudiante consolida las bases para poder regular su nivel educativo ya que muchos de los alumnos que ingresan dejaron de estudiar por varios años, por lo que es necesario reorientar y reforzar conocimientos esenciales.

En el artículo sexto de la Ley UACM se menciona que, “la Universidad brindará a los estudiantes los apoyos académicos necesarios... Uno de estos apoyos será un diagnóstico de las condiciones de preparación académica con las cuales los inician, y la indicación acerca de cómo subsanar sus deficiencias” (UACM, 2005a, p.3). Para resolver dichas deficiencias la universidad de la Ciudad implementó niveles de integración según el grado de necesidades de los alumnos.

El último ciclo es el superior, en él se abordan disciplinas especializadas “pero en un contexto que abre a los estudiantes la posibilidad de hacer trayectorias diversificadas que, igual que en el ciclo básico, permitan una integración de conocimientos de diversas disciplinas sobre objetos de conocimiento comunes” (UACM, 2006, p. 7).

Cada ciclo (integración, básico y superior) se ha pensado de manera innovadora porque ofrecen mecanismos curriculares novedosos como proporcionar un conocimiento que ayude a paliar las deficiencias que el alumno viene arrastrando, asimismo un modelo interdisciplinario, que proporciona herramientas diversas para que el estudiante conozca la variedad de disciplinas y cómo se relacionan.

Sin duda, la especialización no temprana es un aspecto necesario para la formación universitaria, de hecho, es un elemento que se defiende en este trabajo (transdisciplinariedad y transversalidad) para un proyecto alternativo universitario, pero es importante que para tomar algunas materias el estudiante cuente con conocimientos mínimos indispensables, porque de no ser así tendrá que comprometerse para estudiar el doble, para llenar los vacíos con los que inicia.

Por otro lado, una situación que ha debido enfrentar la universidad con el ciclo de integración es que muchos alumnos al tomarlo, se sienten preparados para realizar el examen de admisión a otras universidades como la UNAM, UAM o IPN, utilizando esta instancia como medio de preparación para un examen de selección, lo que provoca que los recursos invertidos en estos estudiantes desemboquen en un índice de deserción, situación nada favorable para la institución.

Ahora bien, es importante puntualizar el papel del estudiante y la función del docente desde la perspectiva institucional de la universidad ya que, dentro de este modelo, cada sujeto representa y es pensado desde una óptica diferente a las visiones universitarias tradicionales.

- **El estudiante como agente activo**

Los principales elementos del modelo educativo de la UACM se centran en el alumno y el docente. El primero se basa en la educación del estudiante, quien es el centro de “acción y la razón de ser de la universidad” (UACM, 2016a, párr. 2). La labor de la institución es impulsar y motivar al alumno para “aprender a aprender” no solo durante la formación universitaria, si no, a lo largo de toda su vida. El estudiante es considerado un agente activo y responsable en la construcción de su aprendizaje, por ello su formación depende mucho de él mismo.

Esta responsabilidad por parte del estudiante se plasma en el artículo 6 del capítulo II de la Ley de la UACM que a la letra dice: “Es interés legítimo de los estudiantes aprender y adquirir una formación integral: científica, humanística y crítica; recibir los apoyos necesarios para dicho propósito; obtener la certificación de la formación adquirida; y participar en el gobierno de la Universidad...” (UACM, 2005a, p.3).

La figura del estudiante es entendida como un agente autónomo, activo, con un interés de aprender y ser responsable de dicho aprendizaje, la institución se compromete con él por medio de mecanismos que lo ayuden a adquirir los conocimientos necesarios desde que

ingresa hasta que concluye, a partir de tutorías personalizadas, asesorías, becas, infraestructura y un cuerpo docente comprometido con la investigación.

No obstante, los profesores se han encontrado en situaciones complicadas al implementar este modelo educativo, debido a la formación que los estudiantes arrastran, bajo un sistema de educación en el que crecieron, limitado, estandarizado, bajo un aprendizaje bancario:

Uno de los principales retos que he venido enfrentando como docente es el esquema clásico tanto del estudiante como del profesor, pues se traen estructuras tradicionales de aprender y enseñar. En este sentido, la idea de conciliar la orientación del enfoque nacional (tradicional) con el que se propone en la UACM (innovador), un caso en específico es la certificación, donde los alumnos podían ser evaluados ya no por el profesor que tenían asignado sino por otros docentes (PU Entrevista #3, 15 de octubre de 2019)

Es así que los modelos alternativos educativos se enfrentan a múltiples complejidades, la UACM ha representado una opción diferente pero conjuntamente ha representado la instauración de un proyecto que no ha sido fácil poner en marcha, ni por los alumnos ni por los docentes, un proyecto que intenta ir en contra de un modelo neoliberal, y que para algunos ir en contra de este programa intelectual significa abandonar el sendero correcto.

- **El docente-investigador con responsabilidad comunitaria**

El segundo elemento del modelo educativo coloca su atención en la “Libertad de cátedra e investigación y profesionalización del trabajo académico” (UACM, 2016a, párr. 3). Tiene como eje central, encontrar y satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes, a partir de la investigación, transmisión del conocimiento y estrategias educativas por parte del docente.

Una necesidad de la UACM es promover una plantilla docente organizada en cuerpos académicos colegiados que permita que los estudiantes construyan conocimiento a partir de la docencia orientada en el estudio de la investigación, el análisis de las aportaciones pedagógicas y el análisis de su práctica y de los procesos y resultados que genera. La organización de los profesores-investigadores debe partir de un trabajo de discusión y diálogo para lograr acuerdos.

En la Ley de la UACM, en su artículo 7 indica que “Todo el personal académico de tiempo completo de la Universidad debe participar en la docencia, investigación, difusión, divulgación, certificación de conocimientos, cooperación interinstitucional y, en su caso, en la prestación de servicios a la comunidad... (UACM, 2005a, p. 4). Lo que posiciona a los profesores en una labor académica y comunitaria.

También dentro del Estatuto General Orgánico de la universidad se plasma la organización y responsabilidad de los cuerpos colegiados, en el artículo 8 se establece que “Los órganos e instancias académicas estarán compuestos como instancias colegiadas para garantizar el trabajo interdisciplinario, de docencia, de investigación, difusión, extensión y cooperación universitaria... (UACM, 2010, p.3).

El modelo de la universidad concibe al docente como el garante de proporcionar una educación actualizada, científica, de organización con otros profesores de distintas áreas para la implementación de planes y programas interdisciplinarios, además de la impartición de clases, debe investigar y ser partícipe de un trabajo comunitario.

Los profesores tienen como deber organizarse mediante el trabajo colegiado, buscando el compromiso colectivo entre academias, para brindar la trasdisciplinariedad y la no especialización temprana:

Cada colegio se reúne y por academia crean su plan de estudios a partir de experiencias curriculares. El plan de estudios se piensa con la idea de complementar entre una licenciatura y otra, de manera transversal. En este sentido, los planes y programas de estudios son producto del propio acuerdo por academias, teniendo como referente otras instituciones (PU, Entrevista #3, 15 de octubre de 2019).

Los docentes son responsables de crear y organizar los planes y programas de estudio, asimismo, “los profesores-investigadores son quienes proponen, hacen cambios en programas de estudio” (CA, Entrevista #1, 26 de septiembre de 2019).

En este sentido, un cambio fundamental que se ha presentado dentro del modelo de la UACM es que si bien los docentes trabajan de manera colegiada para impulsar un conocimiento interdisciplinario y transversal la realidad ha rebasado este elemento alternativo, ya que con el aumento de matrícula en estas universidades aunado a que “se ha trabajado con el mismo presupuesto, no se ha tenido la oportunidad de ampliar la cantidad

de profesores de base, entonces hemos dependido de profesores de asignatura como parte de la oferta académica” (CA, Entrevista #1, 26 de septiembre de 2019).

Por lo anterior, al carecer de docentes de tiempo completo y llenar la plantilla con profesores por asignatura, el modelo de la UACM sufre un golpe importante ya que estos últimos solo van en el horario determinado de clases, no toman el curso de inducción indispensable para poner en práctica el proyecto de la universidad:

El curso de inducción para profesores se ha ido perdiendo, pero habría que recuperarlo en la universidad, dar este curso a los profesores de asignatura es muy complejo porque ellos vienen sólo algunas horas o algunos días a la semana, para los profesores de asignatura se les dificulta mucho cumplir con un trabajo colegiado, pero sí se han hecho intentos para que tengan más claro el modelo y que se revisen sus procesos (CA, Entrevista #1, 26 de septiembre de 2019).

Para algunos profesores la situación anterior no representa un problema grave, ya que consideran que “una ventaja es que varios estudiantes egresados de aquí están dando clases en estas universidades, ellos tienen claro el enfoque y lo reproducen” (PU, Entrevista #3, 15 de octubre de 2019).

Sin embargo, el hecho de llenar la planilla docente con profesores por asignatura es un asunto serio, porque genera diversas problemáticas, no solo el hecho de que el modelo educativo original se disipe, sino además cuarta el trabajo colegiado, la inestabilidad laboral de los docentes por hora, quienes no cuentan con prestaciones ni salarios decentes, lo que resulta en un desfile de profesores cada semestre, pues dicha inestabilidad provoca la deserción de los maestros, que a su vez se puede ver reflejado en menores apoyos para los estudiantes, sobre todo con pocos docentes para dirigir las tesis.

Como se puede observar el proyecto de la UACM se define, dentro de sus propios documentos, como un modelo bajo principios humanistas, sociales y académicos que engloba las siguientes particularidades: educación pública, gratuita, crítica, científica, con criterios de admisión irrestrictos, no excluyentes, comunidad democrática y preocupada por quien más lo necesita. Su modelo educativo se centra en el aprendizaje y el desarrollo de la autonomía del estudiante, es flexible, no especializada de manera temprana, apoyada en tutorías y asesorías, la libertad de cátedra y el trabajo colegiado son elementos básicos para los docentes.

Sin embargo, como se pudo constatar poner en marcha este proyecto innovador representa un gran reto, que en muchas ocasiones termina por eliminar elementos alternativos por la complejidad de su implementación, ya sea porque imperan los métodos tradicionales o bien porque sacar a flote un modelo de esta envergadura representa invertir tiempo, esfuerzo y sobre todo recursos que son siempre limitados.

El modelo de la UACM enmarca una ideología contraria a modelos educativos universitarios tradicionales, busca una lógica diferente al conocimiento mercantilista, sus documentos pretenden una transformación en su funcionamiento y una dirección diferente en su actuar, pues finalmente:

un modelo educativo es una construcción teórica, un prototipo y una representación idealizada de un proceso que describe su funcionamiento y permite la prescripción de un cauce de acción. Su concreción en un proyecto curricular en una institución dada es compleja e implica no sólo la tarea de "implantación" del mismo, sino un cambio sistémico en la organización educativa (Díaz-Barriga, Martínez y Cruz, 2011, p1).

La Universidad Autónoma de la Ciudad de México, no solo ha tenido que enfrentar la complicada instauración de un modelo alternativo en un contexto bajo un sistema educativo altanamente tradicionalista y capitalista, con todo lo que ello implica, sino, además ha transitado por conflictos internos que devienen del propio modelo innovador que ha defendido, pero para algunos esa defensa es un argumento para proteger los intereses de ciertos grupos de poder dentro de su Consejo Universitario, lo que ha colocado a esta institución como un motín político.

4.2.3 Los conflictos internos de la UACM

La Universidad Autónoma de la Ciudad de México ha transitado por diversos conflictos internos, sobre todo, después del término de mandato de su primer rector Manuel Pérez Rocha (2001-2010), ya que el Consejo Universitario (CU) tuvo la responsabilidad de elegir a quien tomaría su lugar. Es así que el 21 de abril de 2010, Ester Orozco, es elegida con el 80 por ciento de votos de los consejeros del CU, para encabezar la rectoría de la Universidad de la Ciudad, sin embargo, se enfrentaría a confrontaciones dentro del CU, así lo aseveró Tania Rodríguez académica de la UACM:

Apareció la primera rectora Orozco, que llegó con un importante respaldo. Fue elegida democráticamente por el Consejo Universitario...pero ahí creo que lo que chocó, fue

una especie de cultura política que ella no compartió...Tenía un carácter mucho más directivo y vertical que chocó con un modelo de gobierno mucho más radical (Entrevista a Tania Rodríguez, En Guzmán, 2018).

Entre las problemáticas que se suscitaron durante la gestión de Orozco fue un análisis que ella presenta donde expone cifras del bajo índice de titulados, señalando que a diez años de la presencia de la universidad solo el 0.39 % de la población se había titulado, lo que generó polémica entre la comunidad estudiantil y académica. Asimismo, la situación empeoró “cuando fueron despedidos ocho académicos y se instauró proceso a otros tres, lo que tuvo como resultado la presentación de diez quejas formales ante la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) y dos denuncias en la procuraduría local (Palencia, 2013, p.2).

Estas diferencias provocaron la salida de Orozco, quien fue cesada del cargo por supuestos desacatos al CU, así como, de diversas “irregularidades financieras de recursos destinados a programas culturales que dirigía la hija de la rectora” (Palencia, 2013, p 2).

No obstante, Ester Orozco afirmó que se trataba de “la nueva embestida del grupo opositor que desde 2011 pretende su destitución” (Guzmán, 2018). Ya que mucho se ha hablado que existe un grupo de poder controlado por el Consejo Universitario, que desde su conformación busca intereses personales, además “los consejos universitarios se han arrogado sistemáticamente funciones administrativas que no les corresponden, lo cual ha entorpecido nuestra vida institucional” (Albertani, 2019).

Además, durante la rectoría de Orozco se vivió un conflicto que estalló en una huelga, esto debido a las “impugnaciones de inconformidad en la elección del tercer congreso universitario y al no ser resuelto por las vías institucionales, la parte inconforme y contraria al poder en turno, tomó varios planteles el 28 de agosto del 2012” (Palencia, 2013, p 1).

La tensión del problema por la destitución de la entonces rectora trascendió al grado que hubo dos rectores al frente de la universidad: Esther Orozco, quien se negaba a dejar el cargo, y Enrique Dussel, nombrado para impulsar el diálogo y la solución de las tensiones. (Montes, 2016).

Una vez que el Consejo Universitario logró destituir a Ester Orozco, se nombró como rector interino al filósofo Enrique Dussel, quien fue nombrado en marzo de 2013. Durante su

cargo se logró elevar el presupuesto de la universidad a un 37%, además siempre insistió en fortalecer el marco normativo e institucional de la casa de estudios:

La reglamentación, la legislación, el cuerpo de derecho que rige la universidad está atrasado, es muy pequeño, no es suficiente para dar legitimidad a la institución. Nos falta el reglamento de personal académico, administrativo, estudiantil. Si no hay reglamentación, entonces la legitimidad es débil y por eso los conflictos son más fáciles (de estallar) y son más difíciles de arreglar (Miranda, 2014, párr. 2).

En mayo de 2014, el tercer consejo universitario de la UACM designó a Vicente Hugo Aboites Aguilar como rector durante el periodo 2014-2018. Con Aboites en la rectoría se genera una aparente estabilidad en la institución universitaria, sin embargo, una vez concluida su administración, se cuestionó la toma de decisiones administrativas y manejos turbios en cuanto al financiamiento durante su cargo. Dichas acusaciones provienen, nuevamente, del Consejo Universitario, quien señala a Hugo Aboites de haber cometido ilícitos en el manejo del presupuesto.

No obstante, Aboites respondió a quienes lo habían acusado, afirmando que “además de negar categóricamente que haya yo cometido un ilícito, llamo la atención al hecho de que estas declaraciones no aparecen acompañadas de una sola prueba de que cometí algún ilícito en el manejo del presupuesto” (Cruz, 12 junio de 2019, párra. 5).

Los anteriores señalamientos en contra del ex rector Vicente Hugo, se presentaron cuando la UACM se ve envuelta en un nuevo conflicto, ahora con Galindo Morán López, quien es sucesor de Aboites, una vez que este último termina su cargo en el 2018.

Galdino Morán, es designado rector para el periodo 2018-2022, no obstante, así como los anteriores rectores, ha sido señalado por cometer diversas anomalías:

El 14 de junio, el máximo órgano de gobierno de la universidad admitió la solicitud presentada por tres académicos que acusan al rector de daño patrimonial, creación de plazas como pago de favores, violaciones a la norma universitaria, y adquisiciones, arrendamientos y prestación de servicios irregulares (Cruz, 17 de junio de 2019).

La solicitud de responsabilidades en contra del rector Galdino fue iniciada por un grupo de académicos, la cual fue admitida por la comisión de organización del CU. Mediante un comunicado a la comunidad universitaria, Galdino Morán, sostuvo que “las acusaciones en

su contra son infundios basados en rumores y de los que no se ha presentado prueba alguna, y afirmó que se trata de una campaña de intereses de grupo” (Cruz, 05 de agosto de 2019).

Asimismo, estudiantes, académicos y administrativos sostuvieron que el proceso en contra de Galdino Morán López, iniciado por integrantes del CU, ha estado repleto de inconsistencias e irregularidades, además añaden que el conflicto para destituir al actual rector solo “ha profundizado las fracturas y polarización de la comunidad universitaria, que de continuar podría ponerse en riesgo la autonomía de la UACM” (Cruz, 05 de agosto de 2019).

Por lo tanto, la comunidad de la UACM ha pedido que, en lugar de debilitar a esta institución con conflictos creados desde el CU, se trabaje para fortalecer la normativa institucional:

Se hace un llamado a los consejeros para que abandonen la pretensión de destituir al rector y concentren sus esfuerzos en discutir y aprobar la normatividad que tanta falta nos hace: a) la estructura académica e institucional de la Universidad, misma que deberá ser incorporada al Estatuto General Orgánico que hasta ahora se encuentra incompleto; b) el Estatuto del Personal Académico, en el que se señalen los derechos y obligaciones de los profesores investigadores; c) el Reglamento de Estudiantes, en el que, igualmente, se señalen sus derechos y obligaciones; d) el Estatuto del Personal Administrativo; e) las Normas de Convivencia, entre otros instrumentos jurídicos. (Albertani, 2019).

Todos estos conflictos por los que ha atravesado la UACM han envuelto a la universidad en profundas e inacabadas luchas, posicionando a esta casa de estudios como un proyecto que no ha generado frutos, por el contrario, se le ha señalado de ser un fracaso al contar con un número insignificante de titulados, pero justamente este proyecto alternativo ha tenido que luchar en sentido opuesto, ya que su modelo educativo está dirigido a estudiantes de sectores socioeconómicos desfavorecidos que aparte de estudiar se dedican a trabajar y muchos de ellos, a cuidar de una familia, de lo anterior resulta que “el indicador de eficiencia terminal estará por debajo de las universidades actuales y las políticas públicas dictan una tendencia contraria. Es por ello que la UACM va a contra-corriente en la época actual” (Palencia, 2013, p. 12). Porque su modelo además cuenta con una lógica distinta al mercado.

Indiscutiblemente la UACM necesita conciliar y resolver los conflictos que arrastra desde años atrás, poner orden y establecer por completo su Estatuto General Orgánico, asimismo requiere de su consolidación a partir de defender y poner como referente su modelo educativo, luchar por que este proyecto siga vivo, ya que representa una alternativa de nivel superior que es necesario rescatar y mantener, sin caer en procesos tradicionales tanto pedagógicos como políticos.

4.3 Las Escuelas Universitarias auspiciadas por Morena

Como ya se explicó al inicio del capítulo, se pretende analizar a estas universidades que en un principio eran auspiciadas por el partido Morena, a partir de los lentes de las esferas de acción bajo las categorías de un currículum emancipador, liberador y autónomo, así como una política de justicia social y equidad bajo valores solidarios y de cooperación con la comunidad, un conocimiento sostenible, con miras a una proyección local/global.

Antes de entrar a la explicación de la información encontrada y al análisis, es pertinente dar un panorama contextual de las Escuelas Universitarias creadas durante el 2015-2016, para comprender la situación por la que ahorita están pasando.

4.3.1 Surgimiento de las Escuelas Universitarias de Morena

Durante el 2011 se funda el Movimiento Regeneración Nacional (Morena) como una Asociación Civil impulsada por AMLO, como parte de su campaña presidencial para las elecciones del 2012, donde es derrotado por su adversario, Enrique Peña Nieto encabezando al Partido Revolucionario Institucional (PRI).

Después de dichas elecciones, el movimiento entra en un dilema, de convertirse en un movimiento social o un partido político. Opta por lo segundo, así el 9 de julio de 2014 logra obtener su registro como partido político ante el Instituto Nacional Electoral (INE). El presidente del Consejo Nacional del partido lo encabezó Andrés Manuel López Obrador.

Las primeras elecciones en la que participó Morena fueron las realizadas en el 2015 para elegir diputados federales, donde obtuvo 35 escaños, así como diputados locales, en la Ciudad de México, donde logró 20 curules, además se eligieron jefes delegacionales, ahora alcaldes. En dichas elecciones, el Movimiento de Regeneración Nacional obtuvo una votación que superó a la principal fuerza política de la ciudad, el PRD. Los diputados de

Morena triunfaron en varios distritos¹² (Gómez, 2019). Asimismo, lograron apoderarse de cinco delegaciones (Azcapotzalco, Tláhuac, Tlalpan, Xochimilco y Cuauhtémoc).

En cada una de estas delegaciones ganadas, el Consejo Nacional de Morena decide invertir la mitad del financiamiento del partido, para educación, debido al movimiento realizado por jóvenes que fueron rechazados de las universidades. Sin embargo, el Instituto Nacional Electoral (INE) no permitió que ese financiamiento del partido se ocupara para otros fines que no fueran político-electorales o actividades específicas del partido y sus integrantes, a menos que la educación estuviera dirigida a formar cuadros.

Ante esta situación, dentro del Consejo de Morena acuerdan crear Asociaciones Civiles para que a través de ellas se dotara de recursos a las Escuelas Universitarias, dichos recursos provenían del sueldo de los diputados y políticos del Movimiento de Regeneración Nacional. Siempre se pensó en separar estas escuelas del partido, es decir, que no las ubicaran como parte de Morena, sino quizá solo financiadas por éste, de esta manera, las Asociaciones Civiles serían la parte intermedia entre el partido y las universidades. (Expresidenta de una de las Asociaciones Civiles de las escuelas de Morena, comunicación personal, 26 de octubre de 2018, anexo 1).

Una vez establecidas las Asociaciones Civiles se buscó que éstas las encabezaran personas reconocidas en el campo de las carreras que se abrirían, por ejemplo, quien dirigió la Asociación Civil de la Escuela Normal de Xochimilco “José Santos Valdés” fue la Doctora Etelvina Sandoval, reconocida en el ámbito educativo, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y socia fundadora del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

En la ciudad de México se abren cinco Escuelas Universitarias, la Escuela de Contabilidad y Administración Pública, “Leona Vicario” en Azcapotzalco; la Escuela de Ingeniería “Heberto Castillo” en la alcaldía de Tláhuac; la Escuela de Medicina Integral y Salud Comunitaria en Tlalpan; la Escuela de Educación Normal, “José Santos Valdés” en Xochimilco y la Escuela de Derecho “Ponciano Arriaga” en la alcaldía Cuauhtémoc.

Es necesario mencionar que no solo se crearon escuelas en la Ciudad de México, también se abrieron en distintos estados de la República, como la Escuela de Educación Superior de Comalcalco, A. C., en Comalcalco Tabasco, la Escuela de Agricultura y

¹² Las 16 Alcaldías políticas de la Ciudad de México se componen por uno o más distritos electorales.

Agronomía de Calkiní en Calkiní Campeche, la Escuela Universitaria Ixtepecana, en Ciudad Ixtepec en Oaxaca, que ofrece la licenciatura en Expresión y producción artística. (Moreno, 2019), entre otras. En total Morena logró abrir 19 centros universitarios en siete entidades; Yucatán, Veracruz, Oaxaca, Tabasco, Campeche, Estado y Ciudad de México. La intención fue crear planteles en los municipios y delegaciones (ahora alcaldías), gobernados por Morena.

A partir de la instauración de las escuelas, Raquel Sosa Elízaga¹³ es nombrada coordinadora de los planteles. Dentro de sus primeros años, estas escuelas, se han enfrentaron a diversos problemas, sobre todo, en reiteradas ocasiones han sido señaladas como “escuelas patito” por no contar con el Registro de Validez Oficial de Estudios (RVOE), requisito indispensable para que una institución educativa privada cuente con validez oficial.

Tal es el caso de las acusaciones emitidas por diputados de la Asamblea Legislativa del entonces Distrito Federal (ALDF), entre ellos, del Partido Acción Nacional (PAN), Partido Verde Ecologista de México (PVEM) y el Partido Revolucionario Institucional (PRI) quienes señalaron que el proyecto educativo encabezado por Morena, “incumple con los principales requisitos que estipula la SEP y puede convertirse en un fraude, un engaño y hasta en una caja chica con clientelismo político” (Ramírez, 2016).

Por su parte Cynthia López Castro, presidenta de la Comisión de Educación de la ALDF, afirmó que en dicho proyecto se imparte una carrera de derecho y a la vez practican la ilegalidad ya que “dan un curso propedéutico cuando ni siquiera tienen un registro de validación otorgado por la SEP, lineamientos de protección civil, señalamientos ni salidas de emergencia” (Ramírez, 2016).

El panista Ernesto Sánchez ratificó que “si las autoridades educativas a nivel federal y local no someten a las universidades de Morena a una estricta verificación administrativa, académica y estructural, terminarán por ser un elefante blanco” (Ramírez, 2016), así como escuelas *patito*, precisó.

Ante tales acusaciones diversos medios impresos, iniciaron una búsqueda de la situación en la que se encontraban las Escuelas Universitarias de Morena, por ejemplo, el

¹³ Raquel Sosa es maestra en Estudios Latinoamericanos y doctora en Historia y a la par de ser profesora investigadora del Centro de Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, apoyó e impulsó la propuesta política de López Obrador a través del Movimiento de Regeneración Nacional (Morena). (Roldán, 2019a)

periódico “El Universal” detalló que hasta abril de 2019 de las 19 escuelas establecidas solo 6 contaban con el RVOE:

De acuerdo con una verificación en el sitio del RVOE, las que tienen su registro son: las que imparten la licenciatura en derecho, Escuela de Derecho Ponciano Arriaga, en la alcaldía Cuauhtémoc, Ciudad de México; la Escuela de Educación Superior de Comalcalco, A, C., en Comalcalco, Tabasco; la Escuela de Agricultura y Agronomía de Calkiní en Calkiní, Campeche... y la Escuela Universitaria Ixtepecana, en Ciudad Ixtepec, Oaxaca. (Moreno, 2019).

Entre los requisitos que no cumplieron, para obtener su validación, fue el de no contar con una definición sobre las habilidades y conocimientos que los estudiantes obtendrían al egresar, y no tener la infraestructura necesaria para cumplir con el plan de estudios propuesto, ya que según lo establecido por la Ley General de Educación (LGE) y el Acuerdo Secretarial 279, los requisitos mínimos para que una escuela funcione son el profesorado, instalaciones adecuadas, así como, planes y programas de estudio establecidos. (Moreno, 2019)

Por su parte, el Diario electrónico “Animal Político” solicitó información sobre la solicitud del Registro de Validación Oficial de Estudios, sobre siete universidades, entre ellas la Escuela de Derecho Ponciano Arriaga, ubicada en la alcaldía Cuauhtémoc, la respuesta que la dependencia federal dio, fue que esta escuela obtuvo una resolución “negativa” en su petición del RVOE. (Roldán, 2019a)

Sin embargo, la Escuela de derecho, mediante un mensaje publicado en su página de internet, afirmo contar con el registro con número 20160761, asimismo anexo el documento resolutivo. Ante esta situación, la SEP indicó que, si bien, la dependencia no había entregado los registros, las escuelas podrían haberlo solicitado ante autoridades estatales.

Ante tales acusaciones, Raquel Sosa, afirmó que la SEP ha prolongado las observaciones para no otorgar el Registro de Validez Oficial de Estudios (RVOE), agrego que pese a cubrir con todos los requisitos:

Nos rechazó planes de estudio por considerar que eran demasiado elevados o porque no le gustaba el permiso de uso de suelo que presentamos en algún plantel, pese a que no existe ningún argumento legal para que se oponga. Nos han realizado visitas técnicas, revisión de instalaciones, bibliotecas, laboratorios, y hemos cumplido con todo. (Poy, 2018a)

Por su parte el vocero de Morena, Raúl Correa, explicó que el gobierno de Enrique Peña Nieto “no dio las facultades para que las escuelas tuvieran el reconocimiento ya que cada registro tiene un costo de 6 millones de pesos y que las universidades de Morena no tuvieron recursos para pagar” (Moreno, 2019).

El origen de las Escuelas de Morena se puede pensar desde una perspectiva partidista, para dar impulso y reconocimiento al nuevo partido- Movimiento de Regeneración Nacional- no obstante, el surgimiento de universidades en la Ciudad de México y en otras regiones del país ponen sobre la mesa la discusión de la importancia y necesidad de hacer valer el derecho a la educación superior, así como pensar en una educación distinta a la mercantilista.

4.3.2 Análisis de las Escuelas Universitarias auspiciadas por Morena-UBBJ

A continuación, se relata la experiencia a partir de la búsqueda de información en las Escuelas de Morena ubicadas en la Ciudad de México, ahora de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJG), dada la transición que éstas están viviendo y las situaciones complicadas por las que atraviesan.

Para recabar información de las llamadas Escuelas de Morena, se realizaron visitas a las cinco universidades establecidas en la Ciudad de México (consultar anexo 4), ya que para esta investigación solo se tomaron en consideración estos planteles de los 19 que se abrieron, como se explicó en el anterior apartado.

Las escuelas visitadas fueron; la Normal de Xochimilco, la de Medicina Integral y Comunitaria en Tlalpan, la Escuela de Derecho en la alcaldía Cuauhtémoc, la de Contabilidad y Administración Pública de Azcapotzalco y la de Ingeniería en Tláhuac, todas se encuentran ubicadas en zonas de fácil acceso, no obstante, la mayoría de ellas es difícil identificarlas, ya que sus fachadas, no cuentan con letreros o anuncios que las distingan, excepto la Normal de Xochimilco, pues en su exterior se observa el nombre de la escuela rotulado en la pared (Escuela de Educación Normal JOSÉ SANTOS VALDÉS) acompañado de unas imágenes.

En el caso de la escuela localizada en la alcaldía de Tláhuac, su ubicación esta sobre la avenida principal de toda la demarcación, la avenida Tláhuac, se encuentra aproximadamente a 50 metros de la estación nopalera de la línea 12 de metro. Al llegar se puede observar que la fachada parece una casa particular, por lo tanto, es difícil identificarla como una escuela. En la parte superior de la planta baja, del lado de la avenida, cuenta con unas letras color

plata donde se inscribe “Escuela de Ingeniería”, sin embargo, dicho letrero no es fácil de distinguir porque lo oculta un árbol.

La Escuela de Medicina Integral y Comunitaria se localiza sobre la calle Morelos, en el centro de Tlalpan, este plantel no cuenta con ningún letrero, solo tiene una hoja tamaño carta pegada en la puerta de la entrada que señala que la construcción es segura. La Escuela Normal se ubica sobre la calle San Bernardino, a dos cuadras de la avenida División del Norte, la cual te lleva hasta el centro de Xochimilco, como ya se mencionó, en ella sí se puede identificar que es una escuela.

Por su parte, el plantel de Derecho se encuentra en el Centro Histórico de la Ciudad de México, muy cerca de la estación del metro Zócalo, esta escuela universitaria solo tiene una pequeña manta angosta, apenas visible, color vino, donde se inscribe su nombre “Escuela de Derecho Ponciano Arriaga”.

Por último, está la Escuela de Contabilidad y Administración Pública, pese a que se sitúa en una avenida principal de Azcapotzalco (Av. Cuitláhuac) la estación del metro más cercana si está retirada. Al exterior del plantel se observa una lona con su nombre “Escuela de Contabilidad y Administración Pública Leona Vicario”, al parecer esta manta es reciente y en ella ya se identifica como parte de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJG).

Asimismo, tres de los cinco planteles son casas que han sido adaptadas como escuela, la de Ingeniería, la de Medicina y la Normal. La Escuela de Derecho es un edificio colonial de tres niveles, mientras que la de Contabilidad es un local de dos pisos.

La primera impresión de una escuela, siempre es importante, porque proyecta seguridad y confianza, cuando esta carece de un logotipo, emblema o algo que la identifique provoca suspicacia, en la mayoría de las escuelas de Morena ubicadas en la Ciudad de México, no se encontró esta identificación que haga a los estudiantes sentirse bajo una identidad universitaria.

En cuanto a la ubicación, todas las escuelas se encuentran en avenidas o calles de fácil dirección, por lo tanto, se puede llegar a ellas sin problemas, lo que ayuda a que los estudiantes puedan acceder con mayor facilidad.

Cabe destacar que se solicitaron entrevistas con el personal administrativo, directivo y docente, en cuatro de las cinco escuelas de Morena, pero al no recibir respuesta favorable, se

decidió cambiar la estrategia de negociación de acceso, por lo tanto, en la Escuela de Contabilidad y Administración, se solicitó informes como si se tratara de alguien interesado en entrar a estudiar, lo que se pudo obtener fue información relativa a su plan de estudios.

La Escuela de Ingeniería fue la más visitada, siete ocasiones ya que solicitaron una carta donde se explicara cuál era la intención de dichas entrevistas, así como la información necesaria de identificación. La primera carta fue rechazada porque indicaron que el nombre del director era incorrecto, ya que él ya no se encontraba laborando en las instalaciones, ahora era una directora, además, la escuela ya no se llamaba Heberto Castillo, sino tomaba el nombre de Escuela en Electromecánica, UBBJG-IEM, de la misma manera las ingenierías que tenían cuando iniciaron, Ingeniería Civil y en Computación, fueron desaparecidas para crear una nueva la Ingeniería en Electromecánica.

Un tema relevante para cualquier universidad es el relacionado con el registro de sus planes y programas, de ahí que los cambios en la especificidad y título de la carrera de ingeniería, lleva a preguntar sobre la situación de los estudiantes que cursaban las anteriores carreras.

En una nota emitida por el periódico electrónico Animal Político, se realizó una investigación donde entrevistan a unos estudiantes que tomaban clases en esta Escuela de Ingeniería, uno de ellos sostuvo que al querer inscribirse al cuarto semestre de la carrera, en enero de 2019, no encontró la convocatoria en el plantel, sus profesores le informaron que ahora debía registrarse en la plataforma del Centro Regional de Educación de Adultos para la América Latina (Crefal), porque la escuela sería incorporada al nuevo Programa del ejecutivo federal de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJG). (Roldán, 2019b). Una vez que el joven intento registrarse se percató que su plantel ya no ofrecía la carrera de Ingeniería en Computación, sino Ingeniería en Electromecánica, por consejo de sus profesores se inscribió para asegurar su lugar, y luego verían que pasaba con su carrera.

Unos días después él y sus compañeros se enteraron que la carrera que estudiaban desaparecería “porque sólo eran menos de una veintena de estudiantes y no había presupuesto” (Roldán, 2019a), ya que en ese año serían uno de los planteles del Gobierno Federal y el presupuesto aún no se liberaba. Asimismo, el joven señala que recibieron correo por parte de la coordinadora de la UBBJG, Raquel Sosa, informando que “por decisión de

las autoridades del plantel, la carrera (Ingeniería en Computación) no se registró ante la SEP y, por tanto, deberemos hacer un gran esfuerzo para lograr la revalidación de estudios en otros planteles” (Roldán, 2019a), el mensaje concluye diciendo que “lamentan las molestias ante tal situación”. Los estudiantes acudieron a la Secretaría de Educación Pública para buscar alguna solución, el Subsecretario de Educación Superior, Luciano Conchero, les ofreció ser incorporados al Tecnológico de Tláhuac donde se imparte esa Ingeniería, sin embargo, al no contar con validez oficial, porque según se refiere en la nota, la escuela no estaba reconocida, los jóvenes no pudieron ingresar.

Algo similar ocurrió en la Escuela Normal de Xochimilco, ya que se pretendía sustituir la enseñanza en educación primaria, reconocida por la SEP, por una licenciatura en educación básica avalada por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal). Lo que llevaría a que los estudiantes que ya iban avanzados (segundo, cuarto y sexto semestre) tendrían que comenzar desde el principio. (Blancas, 2019a).

Estos jóvenes, estudiantes normalistas, realizaron una serie de protestas y de la misma manera que los alumnos de ingeniería de Tláhuac buscaron alguna solución en la SEP, donde les dieron como única opción su incorporación a la Benemérita de Maestros, según refiere una nota de *La Crónica*, los alumnos aún siguen sin escuela. (Blancas, 2019c).

Tras una plática con un trabajador administrativo de la Normal de Xochimilco, supimos que la mayoría de los estudiantes sí decidieron incorporarse a la Benemérita de Maestros, de los 77 educandos, aproximadamente 70 se fueron a dicha escuela, mientras que los otros 7 prefirieron quedarse en la de Xochimilco. (EX, comunicación personal, 7 de noviembre de 2019).

Como se puede observar, con la información que se obtuvo, los estudiantes de la Escuela Normal lograron una solución a sus demandas, sin embargo los estudiantes de Ingeniería de Tláhuac no corrieron con la misma suerte, quizá porque la matrícula era de tan solo 18 alumnos mientras que la Normal contaba con 77.

No obstante, aún no se sabe de manera precisa qué ocurrió con estos alumnos de Ingeniería, ya que ha sido muy complicado obtener información directa por parte del personal de la Escuela de Tláhuac, pues no pudo concretarse una fecha para realizar las entrevistas, de

las siete visitas en cuatro de ellas no se localizó ni a la coordinadora administrativa ni a la coordinadora académica.

Para varios profesores y alumnos, la decisión de borrar el historial académico de hasta tres años, cancelar los semestres, dar de baja a profesores, cerrar instalaciones y forzar a los estudiantes a iniciar de nuevo una carrera ha sido responsabilidad de la coordinadora de las UBBJ. (Blancas, 2019c).

Ante esta situación en una rueda de prensa por parte del presidente de la República, conocida como “las mañaneras”¹⁴, un reportero de La Crónica, quien ha dado seguimiento al caso, cuestionó a AMLO preguntando si él validaba que los jóvenes que se inscribieron hace tres años o menos en las escuelas de Morena, están siendo obligados a olvidar su historial académico y volver a iniciar una carrera, pese que varios ya estaban a punto de titularse. La respuesta de Andrés Manuel fue que no estaba de acuerdo con ello y que esa fue una propuesta no autorizada. También sostuvo “que no es sensato el que tengan que revalidar materias o volverse a inscribir o volver hacer la carrera” (Versión estenográfica de la Conferencia de prensa AMLO, 2019).

En la misma conferencia el Presidente manifestó que existían diferencias internas entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y en ese entonces la que sería la coordinación que se formó para las 100 universidades públicas nuevas del Crefal. Antes que se diera a conocer el Órgano Coordinador de la UBBJ “la SEP quedaba al margen de la operación del programa Universidades para el Bienestar para ser administrado por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal)”. (Redacción Animal Político, 2019).

En otro comunicado, López Obrador, puntualizó que el asunto “Se resolverá. Hoy mismo veo qué está sucediendo. Seguramente es un asunto de normas, durante mucho tiempo se fueron creando procedimientos y existe todavía mucha burocracia, y hay que ir destrabando esas limitaciones. Estos jóvenes no pueden quedar sin posibilidad de estudio y reconocimiento”. (Blancas, 2019c). Sin embargo, como se mencionó anteriormente, a la fecha no se ha logrado saber qué ha sucedido con los jóvenes de la Escuela de Ingeniería ya que el personal de la institución nunca permitió agendar una entrevista

¹⁴ Las mañaneras son conferencias de prensa que ofrece cada mañana el Presidente Andrés Manuel López Obrador, donde expone los temas coyunturales de su gobierno, dando información cotidiana a los periodistas y a la ciudadanía, se transmiten de lunes a viernes.

Por otra parte, en la Escuela de Medicina Integral se logró realizar una entrevista al Coordinador administrativo, quien comentó que como en ese momento estaban de vacaciones, los estudiantes y los docentes, era complicado encontrar a la directora, pero una vez que reiniciarán las clases él concertaría una cita para la entrevista con el personal. Una vez que pasaron las vacaciones se regresó al lugar para acordar las entrevistas, sin embargo, en esta ocasión el coordinador administrativo comentó que por el momento era imposible que dieran entrevistas ya que estaban atravesando una situación complicada a partir de la transición de su escuela al Programa de las UBBJG, porque varios maestros habían desertado a causa de que no les pagaban desde el mes de mayo, pues el presupuesto aún no se liberaba.

En otra conferencia de prensa el mandatario federal reconoció que su proyecto educativo se ha enfrentado a un sinnúmero de normas y a recurrir de una oficina a otra, señaló que su gobierno ha estado buscando la manera de simplificar los trámites porque no se trata de un tema de recursos ya que los 1000 millones para el programa universitario ya están autorizados, de la misma manera aseguró que “No quiero usar la palabra burocrática o hablar de burocratismo, son trabas, lastres generados para robar y poder simular que no se roban crearon una normatividad excesiva” (Arista, 2019).

Además, AMLO aseguró que había dado instrucciones a Raquel Sosa para que solicitara los recursos, asimismo, exhortó al Secretario de Hacienda y Crédito Público, Arturo Herrera, para que el tema del presupuesto se resolviera de manera inmediata.

Dichas declaraciones las expuso en septiembre de 2019, para octubre de ese mismo año, tras una nueva visita a la Escuela de Medicina en Tlalpan, indicaron que el presupuesto aún no se les había otorgado.

Con respecto a la Normal de Xochimilco al solicitar entrevistas, el personal administrativo que atendió, primero pidió que fueran estructuradas, asimismo requirió que se enviaran los formatos de las entrevistas, tanto para administrativos como para docentes, vía correo electrónico. Una vez que se les hizo llegar lo solicitado, respondieron que por el momento no era posible dar información, que probablemente la segunda semana de noviembre podrían agendar. Al mes de febrero tampoco se pudo concretar ninguna entrevista ni obtener información.

Por último, en la Escuela de Derecho se llevó una carta petición para la solicitud de entrevistas, la comunicación que se tuvo con esa escuela una vez entregada la carta fue vía

telefónica, ya que tanto en esta institución como en la Normal sus teléfonos sí funcionan, en las otras tres Escuelas se encuentran inhabilitados. La respuesta que dieron a la petición fue que tendrían que checar en la Coordinación de la UBBJ si estaban autorizados para dar información.

Sin duda las escuelas en transición (de Morena al Programa UBBJG) han vivido cambios considerables, pues si bien, apenas iniciaban con el impulso de su proyecto, el ser absorbidas por las Universidades Benito Juárez vino a desestabilizarlas y hasta dar un giro profundo a su planes y programas de estudios, como lo que sucedido con la de Ingeniería en Tláhuac. Aunque no está en el propósito de esta tesis, sería de interés indagar los procesos que han tenido las escuelas en los estados, ya que puede ser que se repitan las mismas condiciones de falta de concreción de los proyectos, además es de interés general ubicar si el objetivo con el que iniciaron estas escuelas sigue siendo el mismo o también han sido transformados.

Por otro lado, es interesante observar el proceso político que conlleva implementar una política, en este caso educativa, los actores que se involucran en él y los afectados por dicha implementación. En este caso, analizar cómo el proyecto de tal magnitud es pensado por una persona que lo impulsa (El Presidente) que a su vez lo delega a quién lo ejecutará (La Coordinadora del Programa UBBJ, Raquel Sosa) quien quizá tiene una percepción distinta a quien lo promueve. Asimismo, cómo es recibido por quienes llevarán a cabo el proyecto (directivos, administrativos y docentes), para finalmente ser ejercido y materializado en los estudiantes, quienes se verán beneficiarios o perjudicados.

La intención de la creación de estas Escuelas Universitarias, como ya se mencionó, fue proporcionar educación a los jóvenes “para que no se quedaran sin estudiar”, así lo manifestó en reiteradas ocasiones el entonces dirigente del partido de Morena AMLO:

(...) no va a ser rechazado ningún joven que quiera ingresar a la educación superior; (se otorgará) ciento por ciento de inscripción a todos los jóvenes; se va a acabar con la mentira, con ese engaño de que no pueden seguir estudiando porque no pasaron el examen. (Montoya, 2015)

Asimismo, se pensó en una enseñanza con un modelo educativo alternativo “que permita recibir a jóvenes con problemas de formación o una educación deficiente para que pudieran nivelar sus estudios y recibir una educación de calidad” (ES, entrevista #1, 26 de octubre de 2018).

En este sentido, se puede afirmar que las Escuelas de Morena se establecieron a partir de una política con justicia social, es decir, una educación para aquellos que han sido excluidos del nivel superior por situaciones diversas, entre las que destacan haber recibido previamente una educación deficiente e insuficiente.

Al mismo tiempo, como lo señaló Olga Cupul Díaz, directora de la Escuela Universitaria de Valladolid, según una nota del periódico *Regeneración* (2016), estas escuelas están orientadas a la participación e inclusión, enfocadas en sectores desfavorecidos, con atención en la equidad, diversidad y justicia. Añadió que son escuelas gratuitas que permitirán rescatar los valores de México.

Un elemento importante es que estas escuelas buscaron formar estudiantes participativos para la transformación social, mediante valores humanistas. Así lo planteó el coordinador administrativo de la Escuela de Medicina de Tlalpan al señalar que el perfil del egresado es pensado para futuros médicos integrales que se preocupen por el paciente como persona, porque el “plan de estudios que se maneja es humanista, incluyente y comunitario, además, la Escuela es completamente gratuita, es un proyecto que lleva educación a los más desfavorecidos, no existe favoritismos para entrar, los estudiantes cuentan con becas” (CM, Entrevista # 2, 27 de septiembre de 2019).

De esta manera, las escuelas de Morena que aquí se analizaron, cumplen con ciertas características enmarcadas dentro de las esferas de acción, entre estas categorías está el acceso irrestricto, que busca la compensación con los más desfavorecidos, bajo principios de equidad y justicia social, una educación integral con un enfoque comunitario y humanista y una formación para el trabajo comunitario.

Pero en realidad, este proyecto, como se ha visto en el apartado anterior, a la fecha de cierre de esta investigación, solo se puede conocer a través del discurso de diferentes actores involucrados, porque no se cuenta con documentos oficiales suficientes que las sustenten. Una excepción es la escuela de Derecho que en su página de internet enmarca su perspectiva al señalar que “El objetivo es generar una aptitud de innovación para servir a otros; asumir una posición de compromiso social con las personas que han sido excluidas del desarrollo moderno, creando nuevas formas de interpretación e instrumentación del orden jurídico” (Escuela de Derecho Ponciano Arriaga, 2019).

En esta escuela se plantea una educación como “proceso continuo y cambiante”. La figura del profesor es asumida como sujeto de aprendizaje consiente del diálogo que debe generar con el estudiante, además el docente debe “enseñar con el ejemplo” mostrando a sus alumnos sus propios descubrimientos.

Más aún, se afirma que la finalidad de la escuela es formar juristas “con un mayor compromiso con el nuevo paradigma constitucional que rige en nuestro país a partir de la reforma a la Carta Magna en materia de derechos humanos” (Escuela de Derecho Ponciano Arriaga, 2019). El perfil del egresado va más allá de la aplicación mecánica de las leyes, su método se encamina a fomentar la capacidad de argumentación jurídica, así como una técnica de la investigación-acción participativa (IAP), donde el conocimiento se expanda y genere respuestas concretas a los problemas inmediatos y de mayor interés.

Por último, dentro de los puntos donde se señala lo que se pretende fomentar en el estudiante, llama la atención la ponderación que le dan a la resolución colectiva de casos, así como a la argumentación jurídica. Además, cuenta con un pequeño apartado donde habla sobre la visión crítica de la educación y las teorías que proponen la desescolarización que los profesores toman en cuenta.

Al analizar la visión y filosofía de la escuela de Derecho se aprecia una perspectiva que busca un proyecto alternativo, alejado de la educación tradicionalista, de hecho, lo menciona de manera textual, piensa en el compromiso social y colectivo, “una educación con innovación, bajo teorías de la corriente crítica y de la desescolarización”, además pretende formar estudiantes críticos con una base argumentativas sólida, que cuenten con elementos para la investigación para llevar a la práctica lo aprendido para la participación social.

A partir de este recuento descriptivo de la Escuela Ponciano Arriaga se puede afirmar que esta institución cuenta con elementos que caracterizan a un proyecto alternativo como el que se presenta en las esferas de acción antes mencionadas. Sin embargo, esta escuela es la única que tiene una página oficial, ya que la Escuela Normal, la de Contabilidad y la de Medicina solo tienen su página de *Facebook*, donde no existe una información sobre su visión, filosofía o planes y programas de estudios. En cuanto a la escuela de Ingeniería no se pudo encontrar nada.

Por otro lado, hay que destacar que las Escuelas Universitarias de Morena, nacieron como un proyecto alternativo, muy cuestionado, en parte porque se crean de manera repentina, sin

una planificación establecida, pero también, parte de los señalamientos vienen por emerger de un partido político nuevo, que rompa esquemas. De igual manera, este proyecto recibió diversos ataques políticos por parte de sus opositores, quienes desprestigiaron a estas universidades desde sus inicios.

Actualmente las escuelas de Morena se encuentran en otro momento coyuntural, ya que con el cambio de gobierno tanto federal como local, en el 2018 tomaron otro rumbo, al ser incorporadas al Programa de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJG).

El siguiente capítulo abordará el Programa de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJG) como expresión de la política educativa en el nivel superior del actual gobierno federal, encabezado por Andrés Manuel López Obrador.

Capítulo V. El Programa de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García

La intención de este capítulo es describir y analizar el Programa de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJG) como proyecto alternativo universitario, mediante el uso de las categorías surgidas en la construcción de las esferas epistemológica-curricular, social-comunitaria y político-ideológica.

Para iniciar conviene reseñar de manera breve el proceso electoral que llevó a Andrés Manuel López Obrador a la presidencia de la república ya que permite comprender a las UBBJG como la expresión central de su política educativa del nivel superior.

5.1 La llegada de AMLO al Ejecutivo Federal (2018-2024)

Durante el 2018 México vivió un proceso electoral, que para muchos resultó histórico, ya que el nuevo partido, Morena, arrasó con las votaciones. Por el contrario, el Partido Revolucionario Institucional (PRI) obtuvo el porcentaje más bajo a lo largo de su historia. En estas elecciones se renovaron al presidente de la República, a 128 Senadores, a 500 diputados, así como gubernaturas en diferentes estados, incluida, la Jefatura de Gobierno de la Ciudad de México y Alcaldías.

Los candidatos que contendieron para el cargo a Ejecutivo Federal fueron José Antonio Meade, quien encabezó la coalición “Todos por México” conformada por el PRI, Nueva Alianza (PANAL) y Verde Ecologista (PVEM). Ricardo Anaya lideró la coalición “Por México al Frente” integrada por el Partido de la Revolución Democrática (PRD), Partido Acción Nacional (PAN) y Movimiento Ciudadano (MC). Por su parte, la coalición “Juntos Haremos Historia” constituida por el Movimiento de Regeneración Nacional (Morena), el Partido del Trabajo (PT) y Encuentro Social (PES), fue encabezada por Andrés Manuel López Obrador, quien participaba ya en su tercera elección presidencial. Como candidato independiente se postuló Jaime Rodríguez Calderón conocido como “El bronco”.

Las votaciones se llevaron a cabo el 1 de julio del 2018, los resultados obtenidos se muestran en la siguiente tabla:

Cuadro No. 8

Resultados para el cargo de Presidente de la República Mexicana Votación final obtenía por candidatura 2018
--

CANDIDATOS por Coalición	Ricardo Anaya PAN, PRD, MC	José Antonio Meade PRI, PVEM, PANAL	Andrés Manuel López Obrador PT, MORENA, PES	Jaime Rodríguez Candidato Independiente
Número de votos	12,607,779	9,288,750	30,110,327	2,960,461
Porcentaje obtenido del total de la votación	22.8%	16.3%	53.8%	5.5%

Fuente: Información extraída de la página del INE. <https://www.ine.mx/voto-y-elecciones/resultados-electorales/>

El candidato Andrés Manuel López Obrador fue el que obtuvo el triunfo con un total de 30, 110, 327 millones de votos, con una diferencia de 17, 505, 548 millones de votos más que su contrincante más cercano, Ricardo Anaya, lo que lo ha posicionado como el presidente más votado a lo largo de la historia de nuestro país.

Por su parte el PRI obtuvo su peor derrota desde su nacimiento en 1929, de ser la primera fuerza política, para el 2018 cae a una tercera posición que lo sumerge en una crisis, ya que no solo pierde la presidencia, sino además se queda con tan solo 45 diputados federales de los 500 y 14 senadores de 128. (El financiero, 2018).

Diversos analistas y catedráticos, como es el caso de Carlos Heredia (2018), profesor del CIDE, calificaron el triunfo de AMLO, tan abrumador, como reflejo del hartazgo y fastidio por parte de los mexicanos a los gobiernos priista y panistas, por ello, la esperanza de cambio por parte de la ciudadanía llevó a Andrés Manuel a la presidencia. (El Universal, 2018).

Asimismo, la irritación de la sociedad se acentuó con el sexenio anterior, dirigido por el priista Enrique Peña Nieto, “El resultado de las urnas confirma el tamaño del enojo social, con un gobierno que fracasó con lo que más les importa a los mexicanos...el modelo económico” (El Universal, 2018). Sin embargo, no solo el sector económico fue un factor de ira en la población, también lo fueron la inseguridad, la violencia, la ola de corrupción, la impunidad, la polarización social, y el debilitamiento de las instituciones reflejado en los servicios de precariedad que han brindado, por ejemplo, en el sector educativo.

Tanto en las campañas anterior, como en esta última, AMLO, mantuvo un discurso anti neoliberal, donde prometía una transformación social, al alcance de la Independencia de México (1810), la Guerra de Reforma (1858-1861) y la Revolución Mexicana (1910), por lo que a su gobierno lo ha denominado como “la Cuarta Transformación”, ya que, según él, su administración vendría a cambiar la estructura del sistema político, social y económico del país, tal y como lo hicieron esos acontecimientos históricos.

5.2 El surgimiento del Programa de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJG)

En cuanto al campo de la educación, ya como presidente Andrés Manuel López Obrador conservó el modelo discursivo de un compromiso para fortalecer el Sistema Educativo Nacional, así como garantizar la educación desde el nivel preescolar hasta el superior. Como ya se observó en el apartado relativo a los proyectos político electorales, las promesas en cuanto a la educación superior se centraron en garantizar la cobertura educativa, para que ninguna persona, que así lo solicite, se quede sin estudiar, mediante la creación de universidades públicas, entre otras medidas.

Este compromiso fue expuesto unos días después de las elecciones del 2018, por Raquel Sosa, quien en ese momento era coordinadora de las Escuelas Universitarias del partido Morena y virtual encargada del programa para crear 100 nuevas universidades públicas Sosa sostuvo que, “a partir del primero de diciembre, cuando AMLO tome el poder, se contará con un programa educativo de nivel superior “gratuito y de calidad”. El programa se centrará en municipios con carencias de oferta académica” (Poy, 2018b). Además, indicó que el objetivo sería abrir espacios a 130 mil jóvenes, quienes podrían elegir la carrera sin importar la entidad de residencia, pues contarán con becas, comedores y albergues, destinados a estudiantes de comunidades alejadas.

De esta manera, una vez que AMLO, fue electo presidente, proclamó un discurso en el Zócalo de la Ciudad de México, el 01 de diciembre de 2018, en donde expresó 100 compromisos de gobierno, entre ellos: “En 2019 estarán funcionando 100 universidades públicas, con carreras acordes a cada región del país para atender con educación de calidad y sin pago de colegiatura a 64 mil estudiantes del nivel superior” (Animal Político, 2018).

Al tomar la presidencia, López Obrador, realizó cambios constitucionales importante, modificó el artículo 3ro donde se sustenta el derecho a la educación de todas las personas,

así como que el Estado debe impartir y garantizar la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y la media superior que serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X. Dicha fracción enuncia lo siguiente:

La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federales y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las Instituciones públicas (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019).

Esta modificación es trascendental ya que el Estado se hace responsable, de manera legal, de la obligatoriedad de la educación superior, no solo de buscar medios de acceso sino además de una permanencia e inclusión para los que ingresen. Algunos académicos han considerado que el principio de obligatoriedad de la educación superior representa un reto, pero también una oportunidad para que el gobierno federal, los gobiernos estatales y las instituciones educativas impulsen la ampliación significativa de la cobertura con calidad, pertinencia y equidad social, para lo cual, se requiere “construir un acuerdo nacional para la transformación de la educación superior, que incluya el establecimiento de un nuevo modelo de financiamiento de la educación superior, la ciencia, las humanidades y la tecnología” (Tratado de Tlatelolco, octubre de 2019)¹⁵

La acción de este gobierno para asumir la responsabilidad de garantizar la educación superior, como se manifestó en los compromisos de campaña y ahora se ha establecido en la constitución, ha sido por medio de la creación de universidades a lo largo del país, a través del Programa de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García.

Este programa de manera oficial se da a conocer en diciembre de 2018, por el ya presidente AMLO, en conferencia de prensa, donde anuncia que Raquel Sosa Elízaga sería la coordinadora general de las 100 universidades y “la rectoría se ubicará en Pátzcuaro

¹⁵ Se le llamó Tratado de Tlatelolco al Encuentro Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Superior que fue realizado en el Centro Cultural Universitario Tlatelolco de la UNAM, el 29 y 30 de octubre de 2019, por parte de distintos órdenes de gobierno del Poder Legislativo y autoridades, comunidades académicas, trabajadores y sindicatos de las instituciones públicas de la educación superior. El objetivo de dicho encuentro fue identificar los principales problemas y retos que enfrentan las instituciones públicas de educación superior; asimismo se expresaron diversas propuestas de solución y se establecieron compromisos de todos los actores para avanzar en la transformación del sistema educativo y políticas educativas de nivel superior.

Michoacán donde se encuentra el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal)” (Ortega, 2018).

En un inicio la decisión de convertir al Crefal en sede para coordinar el programa de las UBBJG, generó malestar entre los trabajadores de este centro, ya que diversas acusaciones de académicos reconocidos, señalaron que el equipo de Raquel Sosa tomó la dirección, encabezada por Sergio Cárdenas, de manera ilegal, pues su cargo terminaba hasta el 2021.

El Crefal hasta antes de esta nueva designación, es reconocido como un organismo internacional dedicado al desarrollo de modelos y propuestas para el aprendizaje a lo largo de la vida, formación de docentes y de preparación de materiales de educación, instaurado por Jaime Torres Bodet en 1951. A partir del 2019 con la entrada del programa UBBJG:

(...) modificó el nombre oficial al sustituir la palabra Adultos por Fundamental, borró la historia del Centro detallada en la página de internet y la redujo a una simple plataforma de inscripción para aspirantes a estudiar o trabajar en las UBBJ. También desapareció de la web el catálogo de publicaciones —revistas y libros— y un acervo editorial de 221 títulos, así como el apartado de una biblioteca con más de 30 mil expedientes históricos, 31 mil 500 títulos... (Blancas, 2019b).

Vania Bañuelos, maestra en política educativa por el Crefal, señaló los abusos por parte de la nueva administración como son; “despido de directivos, investigadores y asesores de tesis forzados a la renuncia por escasa oferta económica, anulación de prestaciones laborales de trabajadores de base y proyectos de maestría desechados por “responder a ideales neoliberales” y con ello desviar el objetivo original del Crefal. (Blancas, 2019b).

Por su parte, Raquel Sosa manifestó que el Crefal como sede de la coordinación del programa volvería a recuperar los fundamentos que le dieron origen y que habían sido desvirtuados, además explicó que la Secretaría de Educación Pública “recibe el registro que le plantea el Crefal, por eso es muy significativo, porque se cumple con toda la normatividad y los títulos que emitan nuestras escuelas tendrán validez en toda América Latina y no sólo en México” (Poy, 2019).

Los cambios que conlleva el programa de las UBBJG no sólo trastocaron la organización y dirección del Crefal en un centro educativo que parecía olvidado, sino que además permitieron que saliera a la luz la situación en la que se encontraba y se encuentra hasta ahora, ya que, por un lado, se difundieron las anomalías que sufrió durante los

gobiernos panistas cuando se impuso a Mercedes Calderón como responsable del Centro y utilizaron esta institución como botín político.

Ahora bien, el programa UBBJG pretende recuperar la visión propuesta por importantes pedagogos y maestros de crear la formación fundamental, idea que también se comparte con el Crefal, es decir, impulsar una educación desde abajo que permita atender los problemas y desafíos que enfrentan actualmente las comunidades. (Poy, 2018c).

Una vez que se asigna al Crefal como sede del programa, en la página de internet, se presenta, aunque de forma limitada, la información del programa UBBJG, se da a conocer la ubicación de las 100 universidades, sin embargo, no existe un domicilio específico, solo se pueden localizar por estado. De las 36 carreras que se ofrecen, divididas en seis áreas de conocimiento (Desarrollo Sustentable, Energías, Procesos Agroalimentario, Patrimonio Histórico, Social y Biocultural, Estudios Sociales y Salud) la mayoría están concentradas en Oaxaca, con 11 planteles; Ciudad de México, con 10; Veracruz, 8 y Chiapas y Guanajuato con 6, respectivamente. El resto de entidades tiene entre 5 y 2 escuelas.

Es importante señalar que las 100 universidades incorporaron a las 19 Escuelas Universitarias de Morena, por lo tanto, de manera estricta, solo se crearán 81. Es así que en noviembre de 2018 las escuelas de Morena dejan de ser auspiciadas por las asociaciones civiles para ser absorbidas por el Crefal. Se enfatiza que de las diez escuelas que el Programa UBBJG quiere implementar en la Ciudad de México, solo se han podido localizar las cinco que ya estaban establecidas, las que eran auspiciadas por el Partido de Regeneración Nacional.

Para febrero de 2019 el gobierno federal Lanza la primera convocatoria para aquellos interesados en impartir clases en las nuevas universidades Benito Juárez, de la misma manera se da a conocer la convocatoria para los estudiantes que quieran cursar alguna carrera de las 36 que se ofrecen.

Las fechas programadas para el registro de los aspirantes a alguna licenciatura se dividieron en dos, según el área de conocimiento, el primer paso consistió en el registro dentro de la plataforma, posteriormente el curso de recuperación de conocimientos del bachillerato, después la inscripción en el plantel correspondiente, para dar inicio de ciclo el 26 de agosto de 2019.

Una vez que se da a conocer la convocatoria para estudiantes, se tienen muchas dudas sobre el programa, ya que la información que se tenía hasta ese momento era la que hasta ahora se ha explicado, pero no se sabía nada de la ubicación exacta de los planteles, los planes y programas de estudio, cómo se constituirían las universidades, bajo qué órgano estarían sujetas o serían autónomas, quién sería el responsable del financiamiento y administración.

Ante esta incertidumbre vienen una serie de cuestionamientos a este proyecto, Alma Maldonado, experta en educación superior del Cinvestav, manifestó que el programa de las 100 universidades para darle oportunidades de estudio a miles de jóvenes tiene en realidad objetivos clientelares, a partir de la poca información que se ha dado sobre el proyecto, “le falta seriedad y no cumplirá con los objetivos de preparar profesionales que se integren al mercado de trabajo...el mayor problema educativo se encuentra en la transición de la secundaria al nivel medio superior” (en Gil, 2018).

También se cuestiona la falta de objetivos claros del programa, ni tener propósitos educativos de equidad, inclusión y de calidad necesarios para la movilidad que requiere el país, por ello, este proyecto es visto como un instrumento político vinculado a las Escuelas Universitarias de Morena y no una verdadera alternativa de educación superior. (Entrevista a Marco Fernández, director de México Evalúa, en Gil, 2018).

Es así que el 30 de julio de 2019 la Secretaría de Educación Pública da a conocer el decreto (en el Diario Oficial de la Federación, conformado por 14 artículos), por el que se crea el Organismo Público Descentralizado denominado Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García, como organismo descentralizado de la Administración Pública Federal, con personalidad jurídica, patrimonio propio, autonomía técnica y de gestión. En él se establecen las reglas de operación del programa.

El objetivo de este órgano será prestar, desarrollar, coordinar y orientar servicios para la impartición de educación superior de calidad, con un “enfoque a estudiantes ubicados principalmente en zonas de alta y muy alta marginación del país” (DOF, 2019).

El Organismo Coordinador de las UBBJG, cuyo domicilio se instauró en Pátzcuaro, Michoacán, podrá establecer sedes de representación en otros sitios, conforme a su disponibilidad presupuestaria.

Entre algunas de las atribuciones con las que contará el Órgano Coordinador para poder lograr sus objetivos, son las siguientes:

Prestar, desarrollar, coordinar y orientar servicios de educación superior a través de sus sedes educativas; Determinar y aprobar sus planes y programas de estudio, conforme a las disposiciones jurídicas aplicables; Planear, ejecutar y evaluar sus actividades académicas, garantizando la pertinencia en la formación de sus estudiantes, así como promover la constitución de un modelo educativo basado, en la filosofía del servicio a los demás, la búsqueda del bienestar colectivo y la preservación del patrimonio histórico, social y biocultural de nuestro país, de conformidad con las disposiciones jurídicas aplicables; Implementar metodologías, técnicas y experiencias innovadoras, que aseguren el reconocimiento y responsabilidad de estudiantes y docentes sobre los problemas planteados por las comunidades en que se ubiquen sus sedes educativas, para mejorar sus condiciones de vida y ampliar sus potencialidades de desarrollo... (DOF. 2019).

En el artículo 5 del decreto se señala la manera en que estará organizada la administración del Órgano Coordinador, que corresponderá a un Órgano de Gobierno y la Dirección General. El Órgano de Gobierno conformado por un representante de la Secretaría de Educación Pública, quien lo presidirá; un representante de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público; otro por parte de la Secretaría de Bienestar; uno más de la Secretaría de Relaciones Exteriores; otro de la Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano, y por último uno del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, ratificará los planes y programas de estudio del organismo que sean aprobados de manera conjunta por la Dirección General y el Consejo Académico Asesor. Los integrantes del Órgano de Gobierno tendrán voz y voto, mientras que el Consejo Académico Asesor solo voz.

De la misma manera el documento ratifica que el Órgano Coordinador de las UBBJG estará a cargo de una persona titular designada por el presidente de la República.

Mediante el Decreto las universidades UBBJG existen de manera normativa, pues se les dota de un órgano administrador, así como una autonomía técnica y de gestión, con ello se oficializa la creación de estas universidades que se venían gestando desde el 2018.

Un dato por demás relevante es el relativo al financiamiento que el actual gobierno ha destinado para este programa que es de 1000 millones de pesos. Esta asignación ha generado diversas opiniones que argumentan el excesivo monto a un programa en ciernes, ya que, por un lado, mediante la fracción X del Artículo Tercero Constitucional y el Artículo Décimo

Quinto Transitorio del Decreto de la Reforma Constitucional se compromete a las universidades ya establecidas al cumplimiento del principio de obligatoriedad de la educación superior, por otro, el Proyecto de Presupuesto no incluye el fondo especial para dar cumplimiento a dicho principio.

Es así que a las Universidades Benito Juárez se les está proporcionando una cantidad considerable de presupuesto, mientras que a las instituciones universitarias establecidas se les aplica la disminución de los fondos extraordinario, lo que tendrá repercusiones en la mejora académica de las universidades. (Mendoza, 2019).

En síntesis, el Programa de Universidades Benito Juárez García fue una propuesta de campaña de AMLO, que materializa una vez que llega a la presidencia, sin embargo, es un proyecto muy ambicioso que ha tenido muy poco tiempo para su implementación, ya que de manera apresurada se prepara en diciembre de 2018, la convocatoria la publican en marzo de 2019, el Decreto donde se oficializa y deja plasmada su organización, administración y objetivos se da conocer a finales de julio, pocos días antes de iniciar clases (agosto de ese mismo año), es decir, en tan solo ocho meses echaron a andar un proyecto de educación superior a lo largo de la República. Como parte de su proceso de creación e implementación ha pasado por diversos problemas, sobre todo la premura con la que se pone en marcha ha ocasionado conflictos en varios sectores; académicos, instituciones como el Crefal, así como en las universidades que ya estaban establecidas (las de Morena) que ahora son incorporadas al proyecto UBBJG.

No obstante, la excelencia académica del programa UBBJG está en construcción y corresponde a la comunidad académica valorarla, tal y como se pretende en este trabajo.

Por otro lado, dentro de este documento coordinador, también se expresa el modelo educativo que se pretende implementar en las universidades Benito Juárez, así como en su página de internet se puede apreciar sus objetivos y alcances. En el siguiente apartado se observan los elementos y categorías alternativas que ofrece este programa universitario UBBJG.

5.3 Análisis del Programa de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García a través de las Esferas de Acción

En la sección anterior se explicó el origen del Programa UBBJG, ahora es importante observar con los lentes de las esferas de acción: epistemológica-curricular, social-comunitaria y político-ideológica aquí propuestas, si cuenta con elementos y categorías alternativas, como son; la emancipación, liberación, oferta educativa pertinente, con un desarrollo comunitario para la participación social y una política con equidad y justicia social. Para ello, se revisa su Decreto, su página de internet donde se mencionan objetivos del programa, así como el discurso que han ofrecido los responsables de las Universidades Benito Juárez, para examinar si están pensando en un verdadero proyecto alternativo universitario.

En cuanto al contenido ideológico, filosófico y político del proyecto, en el Decreto por el que se crea el Organismo Coordinador de las UBBJG se presentan puntos fundamentales del modelo educativo. Ahí se señala la necesidad de un órgano público descentralizado que desarrolle, coordine y oriente los servicios de educación superior para dar solución al problema de rezago en este nivel educativo, “se requiere ampliar significativamente las posibilidades de acceso a ese tipo educativo, a través del establecimiento de sedes educativas... en municipios ubicados en zonas del país con mayor pobreza y rezago en desarrollo social” (DOF, 2019). Esta acción procura dar cobertura a los que han sido excluidos.

Asimismo, en la página de internet del Programa UBBJG, se enmarca los objetivos que busca alcanzar este proyecto:

Contribuir al bienestar social e igualdad mediante la implantación y operación de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez en municipios de alta y muy alta marginación, que brinden servicios de educación superior gratuitos y de calidad a jóvenes con bachillerato terminado que no tienen posibilidades de ingresar a las instituciones de educación superior actualmente existentes (SEP, Programa para el Bienestar Benito Juárez García, 2019).

La idea de llevar educación universitaria a lugares con índices altos de pobreza pretende que la “inclusión a la educación de tipo superior de los jóvenes procedentes de municipios de alta y muy alta marginación contribuirá a impulsar el desarrollo nacional

mediante la formación de profesionistas comprometidos con las necesidades sociales de la población” (DOF, 2019). La idea es la generación de políticas con justicia social para los más desfavorecidos.

Un dato interesante es que, según lo señalado por Andrés Manuel, la mayoría de los terrenos fueron donados por consejos comunales, comisariados ejidales y municipios, además se cuenta con el apoyo de la facultad de Arquitectura de la UNAM, a través de 50 equipos de especialistas quienes llevarán el diseño de las edificaciones, con una visión comunitaria y de respeto al entorno. (Poy, 2018a). Es decir, el proyecto se va construyendo de manera comunal y solidaria.

Por su parte la coordinadora del programa, Raquel Sosa, sostuvo que la razón para elegir las sedes consistió en la densidad poblacional, la nula oferta de estudios universitarios en las regiones y el nivel de rezago social. Por eso, los planteles se ubican en municipios que van de 15 mil a 45 mil habitantes, donde existe “abandono y violencia; la intención es atender a esas regiones con un sentido comunitario” (Roldán, 2019a). Se pretende que cada plantel cuente con mil 600 alumnos.

El proyecto de las UBBJ se ha distinguido por querer construir una educación vinculada a la comunidad, sobre todo para ofrecer educación a aquellos que se han visto imposibilitados de cursar el nivel universitario, Sosa ha sostenido que las carreras que se crean responden a las necesidades “reales y los problemas que enfrenta la población circunvecina, por lo que su formación incluye, además de las horas de aula, tres horas diarias de trabajo en el campo y el estudio de una o dos lenguas indígenas” (Poy, 2018a). Es decir, se busca ofrecer una educación pertinente, dirigida hacia las necesidades de la sociedad donde se instalen.

Lo señalado por Raquel Sosa en cuanto a los fines del Programa es garantiza un acceso irrestricto, pues no se realizarán exámenes de admisión, sino una valoración diagnóstica para identificar el nivel de formación de los estudiantes, para ello se contará con el apoyo de especialistas de la UNAM y con recursos pedagógicos (Poy, 2018a).

Para lograr compensar el rezago de los conocimientos que algunos estudiantes arrastran, los alumnos de primer ingreso deberán tomar un curso inicial de cuatro semanas para la “Recuperación de Conocimientos” que será independiente al estudio de su carrera.

Del mismo modo, los alumnos recibirán una beca de \$2400 pesos mensuales, así como el apoyo del traslado para aquellos estudiantes que elijan una carrera fuera de su estado

o bien podrán vivir en “hogares de familias de la comunidad en donde se ubique la sede elegida” (UBBJG, 2019). La meta del programa es incorporar un total de 300,000 estudiantes a lo largo de todo el sexenio, según lo que se menciona en su página.

Un aspecto en el que se pone importante énfasis dentro del programa es en la urgencia de formar estudiantes con un sentido social, su modelo educativo se basa, “en la filosofía del servicio a los demás, la búsqueda del bienestar colectivo y la preservación del patrimonio histórico, social y biocultural de nuestro país” (DOF, 2019).

Al mismo tiempo se busca implementar una metodología con técnicas y experiencias innovadoras que permita a los estudiantes y profesores reconocer los problemas planteados por las comunidades, así como prestar un servicio social en interés de la comunidad. Se aspira a poner en función las comunidades de práctica y el aprendizaje situado.

Si analizamos lo dicho por los diferentes actores involucrados dentro del Programa de Universidades Benito Juárez, así como lo que se inscribe en su página de internet y su Decreto, podemos observar que este programa educativo sí cuenta con elementos importante del proyecto alternativo universitario propuesto en este trabajo, dentro de estos elementos se encuentran la creación de carreras que respondan a las necesidades que enfrenta la población donde se instale la universidad (pertinencia), así generar un vínculo con las comunidades (relación institución-universidad).

Del mismo modo, los planteles son instalados en zonas donde cuentan con una cierta densidad poblacional y existe una nula oferta educativa, así, como el abandono y violencia, con ello se pretende atender a una población marginal, que no ha tenido la posibilidad de acceder a una institución de nivel superior (política de compensación con los más necesitados). Como ya se señaló, hasta ahora no se ha podido conocer de manera precisa donde está la ubicación exacta de todos los planteles, solo existe información del domicilio de las escuelas que ya estaban instaladas (las Universidades de Morena).

Otro factor relevante que ha sido una constante en el discurso del actual presidente es una educación gratuita y el acceso irrestricto, que son elementos que se observan en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) este factor es determinante porque garantiza la posibilidad de hacer efectivo el derecho a la educación de todo aquel que lo demande, dando un giro a la educación del mérito, esto es, pensar que solo aquel que logra pasar un examen de admisión es merecedor de cursar una carrera universitaria.

En cuanto a la formación del estudiante, en el programa se explicita que mediante cursos de nivelación se obtendrán los perfiles de ingreso necesarios, que permitan a los estudiantes con limitaciones académicas superar esa brecha de exclusión. En este sentido importa señalar que, sería deseable que se estableciera una alfabetización a partir del método de Freire, para lograr cumplir con los elementos indispensables-la escritura, comprensión lectora y expresión oral- que lleven al estudiante a la concientización de su mundo y lograr la emancipación y liberación.

También se piensa en un perfil del egresado, donde el estudiante se comprometa con las necesidades sociales y busque soluciones a los problemas que afectan directamente a las comunidades, sin embargo, no es claro si su enfoque de enseñanza solo se limitará a un conocimiento local, hacia los problemas comunitarios o bien como se propone en las esferas de acción, llevar el conocimiento a una visión global.

Por último, se considera no solo el acceso universal, sino además la permanencia, a través de estímulos educativos (becas) para garantizar que el estudiante tenga mayores posibilidades de concluir sus estudios, con ello, se implementa una política con justicia social porque se busca maximizar los recursos de los menos favorecidos.

Sobre todo, se ha pensado en un programa educativo que se aleje de los preceptos institucionales neoliberales ya que “No tenemos que guiarnos por modelos extranjeros. No es la OCDE, no es el Banco Mundial, no es el Fondo Monetario. Es nuestra propia escuela, nuestra propia identidad, nuestra propia historia” (Velázquez, 2018).

Dentro del discurso de los actores clave, inmiscuidos en este programa educativo de nivel superior, así como en los pocos documentos oficiales de esta política educativa, se aprecia un proyecto alternativo universitario, con elementos fundamentales de innovación, sin embargo, aún falta información para dar cuenta de las características de la implementación de este nuevo programa, habrá que ver cómo se está aplicando.

Algunos de los datos que se ofrecen en esta tesis coinciden con una investigación realizada por la Organización Mexicanos Contra la Corrupción y la Impunidad (MCCI), que tuvo como propósito evaluar la calidad del servicio educativo ofrecido por el Programa UBBJG, así como identificar su mejora y alcance. Dicho análisis fue realizado a partir de un estudio de campo en 30 universidades, ubicadas en sitios de alta y muy alta marginalidad, en

él se consideraron tres componentes: evaluación del diseño; evaluación de implementación al mes de diciembre de 2019; y valoración del enfoque de expansión empleados.

Los hallazgos obtenidos en el estudio antes citado y que complementa de alguna manera lo aquí expuesto, revelaron lo siguiente:

- Solo 37 de las 100 universidades están ubicadas en zonas de alta y muy alta marginación, cuando el programa tiene como finalidad llevar educación a las regiones más paupérrimas.
- Existen rezagos en el diseño del programa, además de incumplir con el 82% de los requisitos básicos tomados en cuenta por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) para el proceso de aprobación presupuestal. El programa UBBJG brinda información sólo para 5 de 16 elementos evaluados, 11 presentan atrasos, es decir necesidades de mejora, con avance limitado, o sin progreso.
- Ninguno de los 30 planteles evaluados cumple con los requisitos de oferta educativa para la obtención del RVOE de Educación Superior de acuerdo con la normatividad vigente. Sin el RVOE no pueden obtener el reconocimiento ni expedir títulos profesionales, como se explicó en el capítulo anterior.
- 26 de las 30 universidades imparten sólo una carrera.
- En las zonas donde se ubican las universidades solo el 23% de los jóvenes de 18 a 24 años tiene el bachillerato concluidos, lo que conlleva a que el costo por alumno sea cuantioso.
- En la mayoría de las localidades visitadas, los pobladores no conocen la existencia de las UBBJG.
- La mayoría de las universidades están ubicadas en municipios gobernado por Morena.
- 26 de las 30 universidades están en promedio a menos de 22 kilómetros de distancia a la institución superior más cercana, lo que incumple con lo que dicta el programa UBBJ, ya que en él se establece que la universidad se debe edificar a cuanto menos 50 kilómetros de distancia y/o tres horas de viaje del lugar más cercano donde se ofrezca educación superior, por lo tanto, no cumplen con este requisito, por lo que

se pierde el criterio de focalizar a las universidades cerca de comunidades marginales, donde se carece de este nivel educativo.

- Se afirman que el programa opera en total opacidad. Ni en la página oficial, ni en ningún otro sitio del gobierno existe: “1) dirección de las escuelas; 2) lista de alumnos, 3) padrón de profesores, 4) planes de estudio de las carreras, 5) información presupuestal sobre cada plantel ni, 6) evaluaciones del programa” (MCCI, 2020).

La investigación que ofrece MCCI concluye que el programa UBBJG cuenta con deficiencias enormes, porque tiene un modelo de atención sin respaldo lo que se refleja en su diseño, asimismo, no cuenta con estrategias de cobertura donde se indiquen metas anuales, en general, presenta una insuficiencia en su operación. por lo tanto, se requiere fortalecer las acciones del programa para que se pueda seguir un monitoreo de mejor calidad.

Ante esta situación, Mexicanos Unidos Contra la Corrupción y la Impunidad, expuso una serie de propuestas como “ampliar la infraestructura de planteles en operación ya existentes, o utilizar la capacidad instalada en otras instituciones de educación superior” para ofrecer una educación consolidada y ya fortalecida. Otra alternativa fue crear anexos “lo cual implicaría que una IES ya existente genere las instalaciones necesarias en locaciones identificadas estratégicamente para facilitar la afluencia del mayor número de alumnos” (MCCI, 2020).

Sin duda el programa UBBJG cuenta con múltiples inconsistencias, como aquí se ha demostrado, pues se han evidenciado diversas debilidades, opacidad en la información e insuficiencias, así como también lo señaló el estudio de MCCI. Sin embargo, es importante apuntar que algunas de las propuestas que ofrece la organización Mexicanos Contra la Corrupción, como el ampliar la infraestructura de planteles ya existentes para brindar mayores espacios a jóvenes sobre todo de alta marginalidad o crear anexos, entrarían en contradicción con un principio importante del programa, pues una característica primordial es buscar una educación diferente a la que ha ofrecido el sistema neoliberal para salir de esa lógica y que muchas universidades ya establecidas han adoptado por diversas circunstancias. Además, estas propuestas de MCCI no correspondería a un proyecto alternativo como el que se propone en la presente investigación.

Por otro lado, un proyecto de tal magnitud requiere una planeación y diseño bien elaborados, con planes y programas que promuevan la liberación para la emancipación, con objetivos acordes a lo que establece su modelo educativo, que respondan a los problemas sociales, con un desarrollo comunitario que impulse la participación para la transformación social, basado en una política educativa de equidad con justicia social para garantizar el acceso y permanencia de los más desfavorecidos, dejando de lado una formación para el mercado, dar un giro a la idea neoliberal de la educación. Esto sólo será posible a partir de pensar en la transformación del proyecto desde el campo curricular, social y político de manera integral.

La instauración del Programa UBBJG es un proyecto que actualmente se encuentra en construcción, por lo tanto, analizar si en realidad será un proyecto alternativo y cuál será su alcance es una labor que se tendrá que desarrollar más adelante. Lo que aquí se ha intentado es estudiar el discurso de los actores involucrados, así como los documentos con los que cuenta por ahora, de manera general, para poder determinar por dónde pretende caminar su modelo educativo, su filosofía y su ideología. La intención fue proporcionar categorías y elementos que pudieran nutrir este programa universitario a fin de que logre conformarse como una verdadera política educativa alternativa de nivel superior y contribuir con el campo de la política educativa nacional.

Conclusiones

Los hallazgos obtenidos en la presente investigación, van desde observar que los proyectos alternativos de educación superior no solo son aquellos que han nacido de la sociedad civil organizada, sino que estos proyectos han surgido desde los propios gobiernos, con la intención de redireccionar las políticas educativas, para generar acciones de mejora.

Asimismo, se observó que un buen número de proyectos alternativos de educación superior en México surgen a partir de los estragos que ha dejado el programa intelectual neoliberal, reduciendo la educación a un mercantilismo, porque tanto la formación como la investigación se han orientado a la demanda del mercado, éste ha encaminado el trabajo de las universidades, lo que ha generado la competencia por la asignación de recursos mediante auditorías y evaluaciones.

Estas implicaciones del modelo neoliberal han alejado a las instituciones de nivel superior de sus objetivos fundamentales; formar estudiantes críticos y propositivos hacia los problemas sociales, con sensibilidad humana, vincular a las universidades con la comunidad, desarrollar investigación para el avance social y no solo del mercado, impulsar un trabajo solidario, de respeto e inclusión a las diferencias, siempre con un pie en lo local y otro en lo global, así como pensar en la construcción del conocimiento de manera permanente y pertinente, con miras a determinar si dicho conocimiento es útil a los estudiantes y su contexto, etc.

Del mismo modo, se señaló que con el neoliberalismo las Instituciones de Educación Superior enfrentan una importante reducción en su financiamiento, porque lo que se busca es el incremento del régimen privado, por ello, el surgimiento de universidades privadas se amplía durante la década de los ochentas y noventas en nuestro país. Estas escuelas particulares, en su mayoría han ofrecido carreras de corte mercantil, con bajo rendimiento, donde solo algunas han alcanzado una exigencia académica.

Bajo estas condiciones adversas y tras la reducción del acceso y permanencia en las universidades, se señaló que diversas organizaciones han luchado por alternativas para que se garantice la educación superior. Tal es el caso de proyectos de inclusión indígena como las universidades interculturales (CESDER y UCIERD) en Puebla, o la Universidad de la Tierra vinculada a las escuelas zapatistas, así como la UNISUR iniciada en Guerrero. Estas escuelas universitarias han buscado el desarrollo en su comunidad, a través de la práctica comunal, tomando como base la cultura de sus pueblos, bajo una educación multicultural. En el sentido pedagógico algunos proyectos alternativos se han inclinado por concebir al conocimiento como un ejercicio autónomo, libre y placentero, alejado del modelo meritocrático, han construido de manera colectiva sus programas para lograr una educación integral para la dignidad humana.

Asimismo, en esta investigación también se dio cuenta de la creación de alternativas educativas desde el ámbito privado, como el caso del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) un proyecto que forma parte del Sistema Universitario Jesuita, donde se busca el acceso de los jóvenes indígenas a la universidad, en una comunidad del estado de Oaxaca, en ella se impulsan cuatro elementos dentro de su plan de estudios: la pertinencia, la interdisciplinariedad, vinculación teoría-práctica y la flexibilidad.

Estos proyectos alternativos que surgen en nuestro país son modelos educativos no tradicionales que pretenden superar la colonialidad del saber para recuperar los conocimientos ancestrales que respondan a las necesidades de la comunidad, así transformar la educación capitalista-neoliberal, en una con valores solidarios y de respeto a la diversidad.

Dentro de los proyectos alternativos que se rescataron en esta investigación se identificó que varios de ellos no han logrado trascender porque la lógica neoliberal los ha obligado a recurrir al modelo tradicional o bien sus planes y programas de estudio se centraron solo en problemas locales, olvidando el contexto global, por lo que sus egresados no han podido proyectarse en otros ámbitos que no sean sus respectivas regiones. Además, otro factor importante ha sido el financiamiento, lo que ha orillado a estos proyectos a estancarse, por falta de recursos, pues el Estado les proporciona reconocimiento solo si adoptan los programas oficiales.

El análisis de estos proyectos alternativos universitarios existentes, así como la indagación en diversas fuentes, sobre todo, dentro de investigaciones académicas, permitieron construir el modelo educativo alternativo que se presenta en esta tesis, como una propuesta de un proyecto de nivel superior diferente al establecido por el programa neoliberal, necesario para nuestro país.

Se estableció que para que un proyecto universitario se considere alternativo requiere de una esfera epistemológica, que tiene que ver con la manera en que se construye el conocimiento que se ofrece a los alumnos a partir del currículum, otra esfera social-comunitaria donde se vincule universidad-alumno a la comunidad, por último, se encuentra la esfera político-ideológica aquí es donde se deben establecer políticas educativas con justicia social y equidad.

Dentro de la esfera epistemológica se rescata un currículum bajo la mirada de la pedagogía crítica, es decir, la educación se debe orientar bajo métodos de reflexión y pensamiento crítico. El currículum bajo la pedagogía crítica reflexiona sobre la racionalidad utilitaria y positivista que nos ofrece el modelo neoliberal, por ello, nos invita a construir el conocimiento a partir de la emancipación y liberación para poder tejer un nivel de conciencia individual y colectiva. Por ello, el currículum crítico pone en acción tanto al profesor como al alumno, dejando a tras la educación bancaria, para dar paso a la autorreflexión y acción.

En la esfera social-comunitaria se determinó que un proyecto alternativo debe rescatar el conocimiento sociocultural, comprender que aprendemos con los otros, a partir de la interacción entre los seres humanos, es por ello que la enseñanza es acción- aprender haciendo- a través de las comunidades de aprendizaje, donde se promueve el trabajo colaborativo. Un punto importante en esta esfera es que se pudo observar que dentro de los graves problemas que enfrentan los proyectos alternativos universitarios es que se focalizan en cuestiones muy locales, dejando de lado las problemáticas globales, por lo tanto, en una educación alternativa de nivel superior es necesario considerar lo que sostiene Boaventura, poner un pie en lo local y otro en lo global. Si bien se ha sostenido a lo largo del trabajo que el currículum debe enfocarse en la comunidad para establecer las necesidades de ese contexto, no se pueden olvidar las problemáticas globales, es así que pensar en un conocimiento estrictamente comunitario es incompleto y debe complementarse con el conocimiento que se construye desde afuera.

En tercer lugar, tenemos la esfera político-ideológica en ella se materializa el proyecto alternativo universitario, pues aquí se encuentra la acción política, es decir, la hechura de las políticas educativas. Si bien es cierto que la gran mayoría de los proyectos alternativos surgen fuera del gobierno, también han nacido dentro de éste, por lo tanto, si pensamos que el actual gobierno encabezado por Andrés Manuel López Obrador pone en marcha un modelo educativo diferente al neoliberal, como lo ha planteado dentro de su discurso, este programa tendrá mayor fuerza porque contará con las condiciones para enfrentar los desafíos que han tenido otros proyectos que no han logrado superar sus dificultades.

Dentro de la esfera político-ideológica se determinó que es necesario pensar en la hechura de las políticas educativas bajo un sistema democrático de participación e inclusión, involucrando a diversos actores, con procesos de igualdad en la toma de decisiones, por lo tanto, se requiere cambiar el modelo de elaboración, ya o de arriba hacia abajo, sino de manera horizontal, así construir políticas educativas con valores como la justicia social con equidad, la igualdad y la solidaridad.

Se ha puntualizado que la justicia social en la educación debe establecer políticas con una distribución equitativa de los recursos para garantizar que los más desfavorecidos puedan acceder de manera plena al sistema educativo, en este caso superior, así los individuos aprovechen la educación y obtengan resultados provenientes de su esfuerzo y no por la

posición social a la que pertenezcan. Asimismo, las políticas educativas deben acompañarse de la igualdad para que todos tengan las mismas oportunidades de acceder, y de la equidad para generar las condiciones necesarias de acceso y permanencia, de este modo nivelar el terreno del juego.

Como se ha señalado, la intención de este trabajo ha sido ofrecer una serie de categorías que debería incluir un proyecto alternativo universitario, esto con el propósito de utilizar lo aquí propuesto como herramientas analíticas del discurso político-electoral y las políticas educativas de nivel superior que ha puesto en acción el actual presidente de la república AMLO, como la UACM, las llamadas universidades de Morena y el actual Programa de Universidades Para el Bienestar Benito Juárez García.

Por lo tanto, primero se analizaron las propuestas político electorales presentados por AMLO desde su candidatura como jefe de gobierno del Distrito Federal en el 2000, así como durante los tres periodos que se postuló como candidato presidencial en el 2006, 2012 y 2018, en ellas se observó que siempre existió un discurso para promover y garantizar la educación superior a lo largo del país. Asimismo, dentro de sus promesas de campaña enfatiza la importancia de construir universidades que sean flexibles, integrales y cosmopolita que reduzcan la brecha con los más desfavorecidos.

En este sentido, las propuestas político-electorales del actual presidente contaron con aspectos importantes de las tres esferas de acción. Por ejemplo, en el ámbito epistemológico se piensa en una educación flexible e innovadora, le llama educación cosmopolita, donde se utilice el desarrollo tecnológico y de la globalización para una educación integral. En la esfera social-comunitaria existe un énfasis en los valores humanistas y solidarios con otros pueblos dando paso a las prácticas interculturales. Por último, dentro de la esfera político-ideológica se muestra interés en llevar educación a regiones en todo el país para generar condiciones de equidad entre los estados más favorecidos de los menos aventajados, mediante la creación de universidades, también se piensa en un acceso irrestricto, para todo aquel que desee estudiar.

Los proyectos políticos, donde se expresa la ideología de López Obrador, se han materializado, primero con la creación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, cuando AMLO encabeza la jefatura del entonces Distrito Federal.

En el análisis que se realizó de la UACM, primero se pudo constatar que dentro de su modelo y proyecto educativo es claro que busca una alternativa educativa de nivel superior,

porque en sus documentos señala primero el acceso irrestricto, con currículos orientados por la crítica, la ciencia y el humanismo, así como la no especialización temprana, programas sociales con apoyo a los estudiantes mediante asesorías y tutorías, evaluaciones formativas de carácter cualitativo, y ya no solo cuantitativos. Además de que sus planteles se ubican en zonas de mayor carencia de servicios educativos. Defiende la educación pública como derecho ciudadano, sostiene que el sentido de lo público debe ofrecer equidad en la población, por ello los estudios no deben de tener costo.

No obstante, mediante las entrevistas que se realizaron a docentes y administrativos, así como la comunicación informal obtenida de exalumnos, se pudo constatar que la UACM ha perdido fundamentos alternativos importantes, por ejemplo, las tutorías ya no son un requisito para la reinscripción, pues tanto los maestros como los alumnos se opusieron a esa forma de trabajo, ya que no lo consideraron necesario para su formación, de hecho, para algunos profesores llegó a ser una pérdida de tiempo, pero para otros era una parte esencial del modelo, que se vio fracturado por las estructuras tradicionales arraigadas tanto en el estudiante como en el profesorado.

Otro factor importante que ha enfrentado la Universidad Autónoma de la Ciudad de México es el aumento de la matrícula estudiantil, aunado a que el presupuesto ha sido el mismo, por lo tanto, no se ha podido contratar a más profesores de base, solo por asignatura, lo que ha provocado que la plantilla docente nueva no tome el curso de inducción, donde se les explica el modelo de la universidad, lo que ha generado un golpe para seguir con el proyecto alternativo de la UACM.

Por un lado, se constató que el modelo de la UACM cuenta con elementos significativos de las esferas de acción aquí propuestas, como son: un conocimiento transdisciplinar y transversal bajo un trabajo colegiado, un pensamiento crítico para la liberación y emancipación, valores humanistas y solidarios, que buscan un vínculo institución-comunidad y alumno-comunidad. También, el modelo profundiza la importancia de una educación pública y gratuita, con criterios de admisión irrestrictos, no excluyentes, para llegar a quien más lo necesite, es decir, ha buscado implementar una política equitativa con justicia social.

Por otro lado, el modelo de la UACM ha abandonado elementos alternativos, como los ya mencionados, aunado a una serie de conflictos internos que han puesto a esta casa de

estudios en profundas e inacabadas luchas, sobre todo entre grupos de poder dentro del Consejo Universitario, posicionando a la universidad como un proyecto que no ha generado frutos, por el contrario, se le ha señalado de ser un fracaso al contar con un número insignificante de titulados.

Sin embargo, el proyecto de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México ha luchado contra corriente, bajo un contexto neoliberal y con una educación profundamente tradicional, pero también vive sus propias luchas internas, donde los grupos de poder la han llevado a convertirse en un botín político. Aún con estas circunstancias, este proyecto debe rescatar su modelo educativo ya que sin duda cuenta con un robusto y novedoso currículum; flexible, pluridisciplinario, con una estructura de especialización no temprana, integral, programas orientados a las necesidades sociales, ingreso irrestricto, etc.

Continuando con los hallazgos, de los más significativos dentro de esta investigación, se obtuvieron en las Escuelas de Morena y del actual Programa de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJG). Se consideran de los resultados más importantes porque la información de estas escuelas es escasa, no existen datos claros ni precisos sobre sus planes y programas de estudio o su modelo educativo, por lo tanto, la visita a estas instituciones educativas fue necesario, se dio cuenta de las condiciones de infraestructura, ubicación y localización en las que se encuentran.

Si bien, en un inicio se pretendía realizar una serie de entrevistas a directivos, docentes, administrativos y alumnos, por la transición que han pasado las Escuelas de Morena al ser absorbidas por el programa UBBJG, la respuesta del personal fue que por el momento no tenían permitido dar información. Se debe recordar que actualmente las Universidades de Morena ya no existen, pues fueron incorporadas al programa UBBJG, una política educativa de nivel superior creada por el actual gobierno federal.

Ante esta situación la metodología del trabajo dio un giro, pues al carecer de información directa de actores clave, se tuvo que recurrir a datos hemerográficos y a los pocos documentos oficiales de estos proyectos. Sobra decir que esta nueva estrategia investigativa permitió que se cumplieran con los objetivos propuestos.

Recordemos que uno de los objetivos de este trabajo fue dar cuenta, bajo los lentes de las esferas de acción, si los proyectos educativos universitarios impulsados por el actual presidente de la república han respondido a un proyecto alternativo universitario aquí

propuesto. Por ello, tanto las escuelas de Morena como el programa UBBJG, han sido proyectos materializados por AMLO, lo que las convierte en objeto de estudio para esta investigación.

Ahora bien, en las Escuelas de Morena fue muy complicado analizar si realmente fue un proyecto alternativo universitario, debido a que no se encontraron documentos oficiales donde se constatará su modelo educativo, asimismo, no se tuvo el acceso a sus planes y programas de estudio, a excepción de la escuela de Derecho. Los datos recuperados para el análisis se obtuvieron a través de notas periodísticas donde lo que se rescató fue el discurso de los actores involucrados en la construcción de este proyecto.

Además, se lograron concretar pocas entrevistas, no obstante, las que se realizaron fueron de gran ayuda, ya que aportaron valiosa información, pues han sido pieza importante en la construcción de estos proyectos, por ejemplo, entre los entrevistados se encuentra una ex colaboradora, quien fue parte del surgimiento de las escuelas de Morena, así como trabajadores que vivieron el proceso de transición de estas universidades al programa UBBJG.

En este sentido, los resultados obtenidos con las entrevistas, la información hemerográfica y el discurso de actores clave fue que las Escuelas de Morena son pensadas como un proyecto alternativo universitario, porque busca brindar educación a aquellos que fueron rechazados mediante un examen de admisión, ya que estas escuelas contaban con acceso irrestricto, solo se debía cumplir con requisitos mínimos, como tener el certificado del bachillerato. De esta manera, estas universidades estaban orientadas a la participación e inclusión, dirigidas a sectores desfavorecidos, categorías establecidas en la esfera político-ideológica.

También se pudo constatar, que la formación del estudiante estuvo dirigida hacia los valores humanistas, con un sentido de participación para la transformación social, bajo un trabajo comunitario, que respondiera a la resolución de los problemas sociales de manera colectiva, asuntos que se defiende en la esfera social.

De las cinco escuelas analizadas, solo se localizó una página de internet, de la escuela de Derecho, en ella se observó que la filosofía que enmarca a este centro universitario es la de buscar una educación no tradicionalista, donde la figura del profesor se conciba como un sujeto de aprendizaje, consciente del diálogo que debe impulsar en los estudiantes, para la

reflexión y argumentación crítica. Así lo afirmó una estudiante de dicha escuela en una comunicación informal, donde señaló que los profesores contaban con gran experiencia, reflejada en las clases, pues en ellas se daba una clara explicación teórica, pero sobre todo lo vinculaban con la realidad, impulsando a los alumnos a la reflexión y el debate, como lo que se señala en la esfera epistemológica.

Las escuelas universitarias de Morena son impulsadas por un partido político de reciente creación, bajo el liderazgo de un personaje carismático (AMLO), que dentro de su discurso siempre ha estado presente la necesidad de crear universidades, sobre todo, en zonas de alta marginalidad, para llevar educación a jóvenes que han sido excluidos de este derecho. Estas escuelas fueron muy cuestionadas, sobre todo por los opositores morenistas, quienes consideraron que era un proyecto que solo buscó el reconocimiento partidista, por ello, las universidades estuvieron en el ojo del huracán, las catalogaban de “escuelas patito” porque muchas de ellas no lograron el reconocimiento ante la SEP, así como la opacidad en sus planes y programas de estudio.

Se pudo constatar que los planteles de Morena fueron incorporadas al Programa de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJG) un proyecto de nivel superior impulsado por el actual gobierno federal, encabezado por AMLO. Esta transición las posicionó nuevamente en el centro del debate, porque vivieron cambios significativos, por ejemplo, dentro de las cinco escuelas que en este trabajo se analizaron se observó que en dos de ellas se buscó cambiar de manera absoluta sus planes y programas de estudio, al desaparecer las carreras con las que contaban y crear otras, si bien, en la escuelas normal de Xochimilco lograron constreñir esta medida gracias a las protestas de los estudiantes, la escuela de Tláhuac no logró correr con la misma suerte, afectando a sus alumnos.

También se constató la difícil situación que enfrentaron estas escuelas al ser absorbidas por el nuevo programa UBBJG, pues el recurso no fue liberado de manera inmediata, lo que generó la deserción de varios profesores y administrativos de los planteles, situación que repercute en la formación de los estudiantes.

Asimismo, como lo que sucedió con las escuelas de Morena, el programa UBBJG desde su creación ha sido fuertemente señalado, pues, de entrada, estableció la creación de 100 universidades a lo largo del país, lo que generó una serie de cuestionamientos por parte de académicos y de políticos, al sostener que no se trata, tan solo, de construir escuelas

universitarias, sino de brindar una educación de calidad que responda a objetivos serios y no clientelares.

Las críticas aumentaron debido a la falta de claridad del programa, pues no contaba con un ordenamiento legal que le diera sustento. Ante las diversas controversias que generó el proyecto de nivel superior implementado por el ejecutivo federal, se crea el organismo de las UBBJG, donde se establece la administración, organización y objetivos de las nuevas universidades. Este documento dota de legalidad al proyecto.

El decreto de las UBBJG también dejó ver su modelo educativo, lo que nos permitió analizar las características de proyecto alternativo universitario a partir de las esferas de acción. Entre los hallazgos más relevantes conseguidos, se encuentran en principio, que las sedes educativas debían ser ubicadas en zonas con mayor pobreza y rezago social, para dar cobertura a aquellos que han sido excluidos.

Dentro del discurso de los actores se sostuvo de manera reiterativa que los planteles debían de establecerse en municipios con abandono y violencia para atenderlos con sentido comunitario, asimismo se enfatiza en la idea de crear carreras que respondan a las necesidades de la población circunvecina, para garantizar una educación pertinente.

De la misma manera, tanto en el decreto como en el discurso se establece un acceso irrestricto, sin exámenes de admisión, además de que los alumnos contarán con una beca, así como apoyo para el traslado de aquellos estudiantes que elijan una carrera fuera de su municipio o estado.

Tanto en el decreto, que es el documento que avala a estas universidades para el Bienestar, como en el discurso de los actores clave, como el actual presidente y la responsable del programa, así como en la página de internet de las UBBJG, se aprecia el interés de impulsar un proyecto alternativo de nivel superior, con categorías de las esferas de acción aquí propuestas (esfera epistemológica, social-comunitario y político-ideológica).

Lo más interesante es que tanto en el programa UBBJG, como en todos los proyectos impulsados por AMLO, así como en su propio discurso, siempre se enfatiza en la importancia de una educación alejada de los postulados del modelo intelectual neoliberal, para construir una educación propia, con currículos orientados hacia las necesidades sociales y no solo del mercado, con políticas de equidad para la justicia social.

No obstante, en este trabajo se dio cuenta de las inconsistencias, poca claridad y falta de objetivos del programa UBBJG, de la misma manera se expuso el estudio de la Organización Mexicanos Contra la Corrupción y la Impunidad donde se evalúa la calidad de este servicio educativo, quienes concluyen que dicho programa tiene deficiencias.

Si bien, los proyectos alternativos creados desde los movimientos sociales o desde el propio Estado han contado con rezagos, inconsistencias y fuerza, por diversas circunstancias, lo que parece indiscutible es que son una expresión de la necesidad de buscar alternativas para la educación excluyente, elitista y mercantilista que ha predominando en nuestro país. Los proyectos impulsados por AMLO son el ejemplo claro de dicha necesidad, por ello, son programas que deben continuar, siempre y cuando estén en constante análisis para su mejora.

Para concluir esta investigación se ofrecen tres escenarios posibles, a partir de los estudios prospectivo que se han desarrollado en distintos trabajos teóricos, tal es el caso de aquellos escenarios que ofrece la OCDE (2006) mediante el volumen “La escuela del mañana” donde se presentan aspectos prácticos y teóricos con reflexiones de especialistas, quienes brindan diversos futuros posibles en cuanto a la educación. O bien, los escenario I, II y III, que parten del estudio antes mencionado (de la OCDE) bajo el trabajo titulado “La Universidad Pedagógica Nacional en el año 2030: imaginando escenarios futuros para las IES” (Gómez y Vertíz, 2009), donde vislumbran futuros posibles para instituciones de formación docente, como la UPN.

Sin bien es cierto que la elaboración de escenarios es una tarea ardua, que requiere un constructo imaginativo que parta de una revisión de literatura profunda, lo que aquí se pretende es solo dar una pequeña prospectiva, a partir de tres escenarios (de continuidad, de resistencia y alternativo) creados con base en los trabajos antes citados.

La idea es poder visualizar de manera imaginativa los futuros posibles del Programa UBBJG, así reflexionar sobre sobre su alcance y sus limitaciones. El primer escenario se denomina “de continuidad”, porque se trata de la prolongación de esta política educativa bajo una opacidad y falta de objetivos claros, que la lleven a un proyecto ambiguo, inconsistente, poco confiable, de incertidumbre, que desaliente a los alumnos que ya son parte del programa y ahuyente a los que tengan un interés por incorporarse a él, lo que nos llevaría a un escenario desalentador.

El segundo escenario llamado “de resistencia” consiste en que las universidades Benito Juárez tomen el camino de la confrontación hasta convertirse en un botín político interno y externo, así como alejarse de sus fundamentos alternativos y caer en modelos tradicionales, que paralicen un proyecto innovador, un tanto como lo que ha sucedido en la UACM, sin embargo, los intereses personales y de grupos siempre existirán, por ello bajo este escenario se prevé que el programa UBBJG analice las experiencias de diversas universidades que no han logrado trascender su proyecto innovador, resista ante las adversidades y pugnas de poder para impulsar un modelo curricular relevante e imprescindible como el de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

El último escenario, nombrado “alternativo”, se considera el más deseable, porque se vislumbra como aquel que logra superar las dificultades que todo proyecto tiene en sus primeros años, e impulsa la construcción de un modelo educativo robusto, con objetivos claros, que se den a conocer los planes y programas de estudio para tener certeza de su alcance, además es necesario que la infraestructura avance para que los planteles cuenten con las condiciones requeridas y brinden atención adecuada al número de estudiantes que pretenden incorporar.

Sobre todo, en este escenario se piensa al programa UBBJG, como un proyecto donde se fortalecen las categorías alternativas con las que cuenta, como plasmar de manera oficial en sus documentos un currículum crítico, flexible, transversal y transdisciplinar, con miras a las necesidades sociales, donde la vinculación universidad-alumno-comunidad sea el eje del aprendizaje, sin olvidar el contexto global. De la misma manera, esta política educativa debe robustecer la equidad con justicia social, así brindar una educación pública, gratuita, incluyente, con sentido social que forme estudiantes con perspectiva crítica, que los ayuden a comprender su mundo para la transformación de su realidad con sensibilidad humana.

Indiscutiblemente “...no es suficiente con que los responsables de tomar decisiones en el ámbito educativo piensen en el futuro, sino que es preciso conceptualizar la forma de cambiar los sistemas actuales de modo específico y profundo” (Fullan, citado en Gómez y Vértiz, 2009).

Referencias

- Aguilar, R. (diciembre 2015). Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA). En *Revista Etcétera*. Consultado en https://www.etcetera.com.mx/opinion/instituto_superior-intercultural_ayuuk-isia/ Recuperado el 12 de abril de 2019.
- Albertani, C. (2019). Sobre fraudes imaginarios y auténticas patrañas. En *Contralíneas*. Recuperado de: https://www.contralinea.com.mx/archivo-revista/2019/08/07/uacm-sobre-fraudes_imaginarios-y-autenticas-patranas/
- Alcántara, A. (2010). ¿Por qué y para qué estudiar las políticas educativas? En *Revista Digital Universitaria*, vol. 11(2). Recuperado de: <https://www.revista.unam.mx/vol.11/num2/art15/art15.pdf> Consultado el: 15 de abril de 2020
- ALGES. Anteproyecto de Ley General de Educación Superior. (2019). Recuperado de: https://consulta-leyeducacionsuperior.mx/wpcontent/uploads/2019/11/ANTEPROYECTO_LGES-October_2019.pdf
- Alonso, L y Hernández, V. (enero a marzo de 2014). La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur: una opción de educación no formal para la población indígena en el estado de Guerrero, México. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 19(60).
- Álvarez, A. (2013). Colonización y descolonización del saber en América Latina. En: *Revista Archipiélago*, vol. 20(80). UNAM. P.p. 11-17
- ANUIES. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.(2019). Recuperado de: <http://www.anui.es.mx/anui.es/acerca-de-la-anui.es> Consultado el 08 de octubre de 2019.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo* (Traductor Lassaletta, R). Madrid, Akal.
- Arbesú, M, (2003). El sistema modular Xochimilco. En *Lecturas Básicas I. El sistema modular, la UAM-X y la universidad pública*. México: UAM. Pp. 9-26
- Argott, L. (2017). Una mirada a la pedagogía crítica como modo de razonar el conocimiento de lo real en el plano de la praxis. Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE). San Luis Potosí, México.
- Arista, L. (05 de septiembre de 2019). AMLO reconoce fallas en universidades Benito Juárez. En: *Expansión Política*. Recuperado de: <https://politica.expansion.mx/presidencia/2019/09/05/amlo-reconoce-fallas-en-universidades-benito-juarez> Consultado el 06 de noviembre de 2019.
- Assumpção, C y Jorge, P. (2014). Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no "conhecimento dos poderosos" à defesa do "conhecimento poderoso, en *Educação e Pesquisa*. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517_97022014000400016&lng=pt&tlng=pt Consultado el: 24 de octubre de 2018.
- Avilés, K. (05 de febrero de 2007). El esquema neoliberal afecto a la educación superior en México. En. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2007/02/05/index.php?section=sociedad&article=035n1soc> Consultado el 04 de noviembre de 2019.
- Barreda, G. (1973). *Estudio, selección y prólogo de Fuentes Mares José*, México, UNAM.

- Bentancur, N. (2015). Una contribución desde la ciencia política al estudio de las políticas educativas: el rol de las instituciones, las ideas y los actores. En Tello, C. (coord.) (2015). *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia la caracterización del campo teórico*, Argentina, Universidad Nacional de Tres de Febrero/Ministerio de Educación/Relepe, pp. 79-104.
- Blancas, D. (06 de mayo de 2019a). Universidades de Morena quitan carrera a alumnos. En: *La Crónica*. Recuperado en: https://www.cronica.com.mx/reportaje.php?id_nota=1118315 Consultado el 08 de noviembre de 2019.
- Blancas, D. (24 de mayo de 2019b). Universidades del Bienestar usaron al Crefal y desvirtuaron objetivos. *La Crónica*. Recuperado de: <http://www.cronica.com.mx/notas/2019/1120219.html> Consultado el 26 de mayo de 2019
- Blancas, D. (27 de agosto de 2019c). Siguen a la deriva estudiantes de escuelas de Morena anexadas a las UBBJ. En: *La Crónica*. Recuperado de: https://www.cronica.com.mx/notassiguen_a_la_deriva_estudiantes_de_escuelas_d_morena_anexadas_a_las_ubbj_1129547 2019 Consultado el: 26 de octubre de 2019
- Bourdieu P y Passeron, J. (1973) Los estudiantes y la cultura. Labor, Barcelona.
- Bórquez, R, (2006). Pedagogía crítica, México: Trillas.
- Cabrero, E. (2000). Usos y costumbres en la hechura de las políticas públicas en México. Límites de las policy sciences en contextos cultural y políticamente diferentes, en Gestión y Política Pública, CIDE, México, Vol. IX (2). Recuperado de: http://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/num_anteriores/Vol.IX_No.II_2dose/CME_Vol.9_No.II_2sem.pdf Consultado el: 10 de septiembre de 2019
- Cardona M, Montes, I y Vázquez, J y Villegas, M. (abril de 2007) “Capital humano: una mirada desde la educación y la experiencia laboral” En Cuadernos de Investigación. Universidad ESFIT, Medellín, Colombia. Pp. 18-25
- Carrillo, P. (enero-julio 2014). Aprendizajes transversales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Entrevista con Gabriela Cabrera López. En Revista *Eutopía*. Recuperado de: <file:///C:/Users/hp/Downloads/47097-127074-1-PB.pdf> Consultado el: 29 de febrero de 2020
- Castillo, H. (1982) Acato al FMI, lo fundamental. Revista Proceso 318. En: www.proceso.com.mx
- CIEES. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2019). Recuperado de: <https://www.ciees.edu.mx/descargables/Que-son-y-que-hacen-los-CIEES.pdf> Consultado el: 08 de noviembre de 2019
- Colección Metropolitana. (1973). Rumbo de la universidad. Testimonio de la polémica Antonio Caso Lombardo Toledano. México. Colección Metropolitana. Pp. 13-56
- Colectivo Estatal Pedagógico y de Acompañamiento del PTEO, (2013). “El proceso de la masificación del PTEO como movimiento generador de conciencias críticas”. Oaxaca, México.
- Combino, S. (1996). La educación intercultural bilingüe. Una perspectiva para el siglo XXI. En: *Revista Nueva Sociedad*, 146. Pp. 122-135.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2019). Recuperada de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_090819.pdf Consultada el: 01 de noviembre de 2019

- Cordero, G. (2017). La formación del profesorado y su incidencia en la mejora de la práctica docente. Quinto Foro de Buenas Prácticas Docentes. Universidad de Guanajuato. Guanajuato México. Pp. 1-16
- Cortina, A. (febrero 2004). Educar para una ciudadanía cosmopolita. En: Periódico *El país*. Recuperado de: https://elpais.com/diario/2004/02/11/opinion/1076454006_850215.html Consultado el 23 de marzo de 2020.
- Cossio, J. (2016). Pedagogías y didácticas críticas latinoamericanas: La obra de Paulo Freire y Estela Quintar. Trabajo de grado para optar el título de Magister en Educación. Universidad de Medellín, Departamento de Ciencias Sociales y Humanas.
- Cruz, A. (17 de junio de 2019). Enfrenta rector de la UACM seis acusaciones de académicos, por irregularidades. En *La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2019/06/17/capital/030n1cap> Consultado el 17 de febrero de 2020
- Cruz, A. (05 de agosto de 2019). Piden no destituir al rector de la UACM; su autonomía, en riesgo. En *La Jornada* Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2019/08/05/capital/031n3cap>
- Cruz, H. (12 de julio de 2019). Niega exrector de la UACM comisión de ilícitos durante su gestión. En *El Universal*. Recuperado de: <https://www.eluniversal.com.mx/metropoli/cdmx/niega-exrector-de-uacm-comision-de-ilicitos-durante-su-gestion> Consultado el 17 de febrero de 2020.
- De Sousa, S. (1997). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. En *Análisis Político*. (31). pp. 3-16. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/76626/68868>
- Dewey, J. (1998). Experiencia y pensamiento. En Dewey, J (1998). *Democracia y educación. Una filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Díaz, A. (enero-abril de 2007). La crisis de fin de siglo en la UNAM: financiamiento y gratuidad. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 33(1). Pp. 81-94. Consultado en: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n1/a06v33n1.pdf> Recuperado el 15 de noviembre de 2019
- Díaz-Barriga, A y Garduño, J. (2014). La conformación del campo curricular en México. En Díaz Barriga, A., Garduño, J. (2014). *El desarrollo del currículum en América Latina. Experiencias en diez países* (pp. 239-267). Buenos Aires. Niño y Dávila.
- Díaz-Barriga, F, Martínez, J y Cruz, B. (noviembre de 2011). Modelos curriculares e innovación: la perspectiva de los académicos de una universidad pública mexicana. En H, Casanova (Presidencia), *Investigación Educativa, 2. Currículum*. Ponencia llevada a cabo en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE. Ciudad de México, México.
- Díaz-Barriga, F. (abril-junio 2016). Comprender la teoría del currículum como una conversación complicada: surgimiento, crisis, reconceptualización e internacionalización. En: *Revista mexicana de investigación educativa, UNAM, VOL 21(69)*. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000200641 Consultado el: 27 de abril de 2020
- Didriksson, A y Herrera, A. (2004). Innovación crítica. Una propuesta para la construcción de currículo universitario alternativo. En *Perfiles educativos*. 26(105-106).
- Dietz, G y Mateos, L. (2011). Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), México.

- Ejecutivo Federal, *Plan Nacional de Desarrollo*, 1988-1994, México, Ejecutivo Federal, 1989.
- Elboj, C y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 17(3). pp. 91-103
- Escalante, F. (2018). *Historia Mínima del neoliberalismo*. México. El colegio de México.
- Escuela de Derecho Ponciano Arriaga. (2019). Recuperado de: <https://poncianoarriaga.wordpress.com/pedagogia/> Consultado el 18 de noviembre de 2019.
- Espinoza, C. (enero-junio de 2019). Políticas educativas y la educación superior privada en México durante el periodo 1990-2016. *Diálogos sobre educación*. Núm.18. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/pdf/dsetaie/v10n18/2007-2171-dsetaie_10-00011.pdf Consultado el 15 de noviembre de 2019.
- Etimologías de Chile (2019). Recuperado de: <http://etimologias.dechile.net>. Consultado el 18 de septiembre de 2019.
- Expansión política. (12 de febrero de 2020). Mexicanos Contra la Corrupción reprueba las Universidades de AMLO. Recuperado de: <https://politica.expansion.mx/presidencia/2020/02/12/reprueba-mexicanos-contralacorrupcion-las-universidades-del-bienestar-de-amlo> Consultado el 18 de mayo de 2020.
- Flores, F y Méndez, A. (abril, 2008). "Las luchas indias, sus intelectuales y la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (México)", en *OSAL. Observatorio Social de América Latina* (Buenos Aires: CLACSO), año VIII, núm. 23.
- Flores, F y Méndez, A. (abril, 2008). "Las luchas indias, sus intelectuales y la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (México)", en *OSAL. Observatorio Social de América Latina* (Buenos Aires: CLACSO), año VIII, núm. 23.
- Flores, P. (2008). *Análisis de política pública en educación: línea de investigación*, México, Universidad Iberoamericana. Recuperado de: <http://www.iberomex.mx/web/filesd/inide5.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1971). *La Educación como práctica de la libertad*. Mexico: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*.
- Gadotti, M. (2015). *Autonomía de la escuela. Principios y propuestas*. Barcelona, España: Octaedro.
- Gandarilla, J. (enero 2010) "La universidad entrando al siglo XXI. Por el laberinto de la complejidad". En *Perfiles educativos*. Vol 32. No .127
- García, A. (2016). *Otra educación ya es posible: Una introducción a las pedagogías alternativas*. Albuixech: Litera libros.
- García, D. (2017). El origen de las Prepas del DF (IEMS) y la lucha democrática y popular. Recuperado de: <https://marxismo.mx/el-origen-de-las-prepas-del-df-iems-y-la-lucha-democratica-y-popular/> Consultado el 08 de febrero de 2020.
- García, N. (S/F). Las comunidades de aprendizaje. Recuperado de: <https://www.um.es/ead/red/6/comunidades.pdf> Consultado el 21 de marzo de 2020

- Gil, J. (28 de diciembre de 2018). Las 100 universidades de AMLO, una política clientelar. En: *Revista Proceso*. Recuperado el: <https://www.proceso.com.mx/565589/las-100-universidades-de-amlo-una-politica-clientelar> Consultado el: 26 de mayo de 2019
- Gimeno, J. (junio 2010). ¿Qué significa el currículum? En *Sinéctica*, num. 39. Consultado en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009 Recuperado el 20 de mayo de 2019.
- Gómez, M y Vértiz, M. (2009). La Universidad Pedagógica Nacional en el año 2030: imaginando futuros escenarios de las IES. En: Seminario Internacional Itinerante, desarrollo de la gestión educativa en México: situación actual y perspectivas. UPN, Unidad Ajusco, México.
- González, M. (2010). *Neoliberalismo y educación superior en México* (Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México). Recuperada de: <http://www.rebellion.org/docs/127041.pdf>
- Grundy, S. (1998). *Producto a praxis del currículum*, Morata, Madrid.
- Guzik, R. (s/f). Eficiencia terminal en la UACM ¿Producción de egresados o formación de profesionistas? UACM. Consultado en <https://porlauacm.wordpress.com/ensayos-academicos-por-la-uacm/eficiencia-terminal-en-la-uacm-%C2%BFproduccion-de-egresados-o-formacion-de-profesionistas-%E2%80%9393ruth-guzik-glantz/> Recuperado el 24 de noviembre de 2018.
- Guzmán, S. (10 de diciembre de 2018). UACM, 9 años de ser blanco de intereses políticos. En *La Silla Rota*. Consultado en: <https://lasillarota.com/metropoli/uacm-9-anos-de-ser-blanco-de-intereses-politicos-uacm-amlo-marcelo-ebrard-hugo-aboites/261543> Recuperado el 10 de febrero de 2020.
- Habermas, J. (1992). *Reconstrucción del materialismo histórico*. Madrid: Taurus.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del Neoliberalismo*. Oxford University Press. Madrid: Akal.
- Hernández, J. (s/f). Polémica de caso contra Lombardo sobre la universidad. Consultado en: <file:///C:/Users/hp/Downloads/1227-1424-1-PB.pdf> Recuperado el 06 de agosto de 2020.
- Hernández, G. (2006). Constructivismo social: implicaciones educativas de la teoría histórico cultural. En Hernández, G, *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México. Paidós. Pp. 157-210.
- Hernández, G (2014). Descripción del paradigma psicogenético y sus aplicaciones e implicaciones educativas. En Hernández, G. *Paradigmas en Psicología de la educación*. México: Paidós Educador, pp. 169-210
- Hernández, L. (10 de mayo de 2017). Escuelas de Morena van a nuevo ciclo sin validez oficial. En Periódico *Excélsior*. Recuperado en: <https://www.excelsior.com.mx/comunidad/2017/05/10/1162621>. Consultado el: 10 de octubre de 2019
- Hernández, S. (2014). El CESDER y la UCIREN como apuestas de vida en la formación de sujetos de la digna rabia desde instituciones de educación superior (IES) en México. En: Uturunko Achachi, *Revistas de Pueblos y Culturas Originarias*. Vol. 3.
- Hernández, S. (octubre 2014) “El CESDER y la UCIREN como apuestas de vida en la formación de sujetos de la digna rabia desde instituciones de educación superior (IES) en México”. En *Uturunko Achachi, Revistas de Pueblos y Culturas Originarias*. Vol. 3
- Horkheimer, M, Adorno, T, (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*, Paidós, Barcelona.

- Igelmo, J. (2009). La Universidad de la Tierra en México. Una propuesta de aprendizaje convivencial. En *Temas y perspectivas sobre educación. La infancia ayer y hoy* (Globalia). Universidad Complutense de Madrid. Pp. 285-298
- Instituto Nacional Electoral (INE). Recuperado en: <http://www.ieepco.org.mx/archivos/documentos/2017/plataformas%20electorales%202021%20Plataforma%20Electoral%20Morena.pdf> Consultado el: 25 de octubre de 2019
- La Silla Rota. (19 de febrero de 2020). AMLO se responde a Mexicanos Contra la Corrupción y la Impunidad por investigación sobre universidades. En: Vanguardia. Recuperado de: <https://vanguardia.com.mx/articulo/amlo-se-responde-mexicanos-contra-la-corrupcion-y-la-impunidad-por-investigacion-sobre> Consultado en: 18 de mayo de 2020.
- Latapí, P (enero-marzo 2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol 14(40). Pp. 255-287
- Los saberes comunitarios. Su recopilación, sistematización y uso didáctico. Recuperado de: <http://files.desarrollocompetenciasdiversidad.webnode.mx/2000000332f2d431211/RECOPIIACI%C3%93N%20SISTEMATIZACION%20Y%20USO%20DI%20C3%81C%20DE%20SABERES%20COMUNITARIOS.pdf> Consultado el 19 de marzo de 2020
- London, S y Formichella M. (enero-junio, 2006) El concepto de desarrollo de Sen y su vinculación con la Educación. En: *Economía y Sociedad*, XI (17), pp. 17-32 Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo Morelia, México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=51001702> Consultado el 20 de abril de 2020
- Lugo, D, Desiderio, E y Fajardo, M. (2018). Prácticas y saberes comunitarios en la Sierra Norte de Puebla: El caso de café, sus plagas y enfermedades. En *Revista de Investigación Agraria y Ambiental*, vol9(2). Recuperado de: <file:///C:/Users/hp/Downloads/DialnetPracticasySaberesComunitariosEnLaSierraNorteDePueb-6512364.pdf> Consultado el: 19 de marzo de 2020
- Marín A, y Aguirre, S. (2013). Sentidos y significados del movimiento de reconceptualización del Trabajo Social en las unidades académicas de Caldas y Cundinamarca en Colombia. *Eleuthera*, 9(2), 211- 235.
- Medina, A. (julio-diciembre de 2005). El proyecto educativo del gobierno del Distrito Federal. En *Revista de Investigación Educativa*. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana. No 1. Pp. 1-31
- Mejía, P y Gallegos, M. (2019). Introducción. En Mejía, P y Gallegos, M. (coord.) Las políticas educativas en México. Problemas y desafíos. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Mendoza, J. (6 de noviembre de 2019). Proyecto de Educación superior 2020. Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación Superior de la UNAM.
- Mercer, N, (2001). “Comunidades”. En: *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Paidós, Barcelona. Pp. 139-167
- México, SHCP. (1982). México y el FMI, la Carta de Intención. Recuperado de: <http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/665/11/RCE10.pdf> Consultado el 14 de octubre de 2019.

- Millán, G. (2006). La interculturalidad en la educación: ¿Propuesta posible o utópica?, en: Educación, interculturalidad y derechos humanos. Los retos del siglo XXI. Editores: Universidad Pedagógica Nacional-Dríada, pp. 15-67
- Mingo, A. (2007). La conclusión de los estudios universitarios y su relación con el sexo y origen social del alumnado, en Mingo, Araceli (coord.). *Estudiantes universitarios: cinco acercamientos*, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp. 209–279.
- Miranda, F. (06 de mayo de 2014). Interrumpen despedida de Enrique Dussel en la UACM. En *Milenio*. Recuperado de: <https://www.milenio.com/estados/interrumpen-despedida-de-enrique-dussel-en-la-uacm> Consultado el 17 de febrero de 2020.
- Miranda, G. (noviembre 2004). De los ambientes virtuales de aprendizaje a las comunidades de aprendizaje en línea. En *Revista Digital Universitaria*, vol. 5(10). IIEC-UNAM.
- Montes, R. (2016). Caos financiero en la UACM. En *Más por Más*. Recuperado de: <https://www.maspormas.com/especiales/caos-financiero-en-la-uacm/> Consultado el 17 de febrero de 2020.
- Montoya, J. (24 de agosto de 2015). Creará Morena escuelas para rechazados, ofrece AMLO. En *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2015/08/24/politica/007n1pol> Consultado el 05 de noviembre de 2019.
- Morandé, F. (2016). A casi tres décadas de consenso de Washington ¿cuál es su legado en América Latina? *Estudios Internacionales (Santiago)*. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071937692016000300003 Consultado el : 14 de noviembre de 2019.
- Morales, L. (mayo-agosto, 2014). El pensamiento Crítico en la teoría educativa contemporánea. *Revista Electrónica “Actualidades investigativas en educación”, (14)2*, Universidad de Costa Rica. Pp. 1-23
- Morales, L. (2012). South Park: crítica del pensamiento crítico. *Revista Reflexiones, Facultad de Ciencias Sociales, 91(02)*, Universidad de Costa Rica.
- Morena inaugura 8 universidades públicas. (7 de febrero de 2016). En *Regeneración* Recuperado de: <https://regeneracion.mx/morena-inaugura-8-universidades-publicas/> Consultado el: 25 de octubre de 2019
- Moreno, T. (2019). Sin validez oficial, 13 de 19 universidades de Morena. En *Periódico El Universal*. Recuperado en: <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/sin-validez-oficial-13-de-19-universidades-de-morena>. Consultado el: 25 de octubre de 2019
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Trad. Marcelo Pakman. España, Gedisa.
- Morin, E. (1996). Entrevista en París con Edgar Morin: el pensamiento complejo contra el pensamiento único, En: *Revista de sociología y política, “nueva época”, universidad Iberoamericana, (8):2-10*.
- Mugny, G (1983). “Las implicaciones sociales en el estudio de la inteligencia”. En, Mugny, G. *La construcción social de la inteligencia*. Trillas, pp. 9-25
- Muñoz, C y Silva, M. (abr./jun. 2013). La educación superior particular y la distribución de oportunidades educativas en México. En: *Revista de la Educación Superior, vol. 42(166)*. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018527602013000200004 Consultado el: 09 de agosto de 2020.

- Murueta, M, *et al*, (2015). Hacia un nuevo modelo educativo integral. En Murueta, M. *II Congreso internacional para nuevas prácticas educativas* (Pp. 2-31). Tlaxcala, México.
- Nicolescu, B. (1996): La Transdisciplinariedad. Manifiesto. Ediciones Du Rocher
- Nicolescu, B. (julio-agosto 2006). Transdisciplinariedad: pasado presente y futuro 1ª Parte. En: Revista *Visión docente con-ciencia*, (31):15- 31. Recuperado en: tercercongresomundialtransdisciplinariedad.mx/wp-content/uploads/2019/08/Transdisciplinariedad-PASADO-PRESENTE-FUTURO-.pdf
- Núñez, E. (2010). El positivismo en México: impacto en la educación, UNAM, México
- Nussbaum, M. (2012b). Rueda de prensa Martha Nussbaum entrega de premios Príncipe de Asturias. Recuperado de : <https://www.fpa.es/es/cargarAplicacionVideo.do?idVideo=2451> Consultado el: 26 de abril de 2020
- Ochoa, M. (2014). Educación alternativa: Un desafío permanente y necesario. Artículo publicado en Red de Educación Alternativa (REEVO). Véase: <https://red.reevo.org/blog/view/33982/hablando-sobre-reevo-una-entrevista-a-uno-de-sus-fundadores>. Consultado: 09/03/2019
- OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico). (2006). La escuela del mañana: Repensar la educación, escenarios futuros. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/research/36905464.pdf> Consultado el 10 de agosto de 2020
- Olivier, G. (2016). “De lo político en la educación, a la irrupción en los movimientos sociales”, en Olivier, G (coord.), *Educación, política y movimientos sociales* (pp. 15-44). México, Conacyt/RMEMS/UAM/Colofón.
- Osorio, N. (junio 2012). El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad: fenómenos emergentes de una nueva racionalidad. En: Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada. Vol XX (1). Pp. 269-291
- Ortega, A. (20 de diciembre de 2018). Así va el plan de las 100 nuevas universidades de AMLO. En ADN-Político. Consultado en: <https://politica.expansion.mx/mexico/2018/12/20/asi-va-el-plan-de-las-100-nuevas-universidades-de-amlo> Recuperado el: 01 de noviembre de 2019
- Palencia, M. (enero-junio 2013). El conflicto de la UACM (Universidad Autónoma de la Ciudad de México) Desde diferentes voces. En *Diálogos sobre educación*. 4(6). Recuperado de: <file:///C:/Users/hp/Downloads/345-Texto%20del%20art%C3%ADculo-332-1-1020170620.pdf> Consultado el: 16 de febrero de 2020
- Paoli, F. (1983). Reflexiones sobre la UAM-Xochimilco y su modelo alternativo. Foro sobre el modelo alternativo de la UAM y el modelo educativo propio de la UAM Xochimilco. Recuperado de <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/10174/margen53.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Parra, A. (2014). El proyecto educativo de la UACM: una propuesta de atención a perfiles diversos. Recuperado el 29-04-19 en : <file:///C:/Users/hp/Downloads/1740-Texto%20del%20art%C3%ADculo-7951-1-10-20180108.pdf>
- Pinar, W. (2014). La teoría del currículum de los Estados Unidos desde 1950: crisis, reconceptualización e internacionalización. En Pinar, W. (2014). La teoría del currículum. Pp. 68-102. Madrid: Narcea.
- Plan Nacional de Desarrollo (PND). (1989). Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd/PND_1989-1994_31may89.pdf

- Rodríguez, T y Sermeño, Á. (diciembre, 2006). Pensar la universidad, hacer universidad. Entrevista con Manuel Pérez Rocha. En: *Andamios*. México, D, F. vol. 3, no. 5.
- Poy, L. (14 de enero, 2018a). Consolida Morena su proyecto alternativo de educación superior. En *La Jornada*, México. Recuperado de: <http://www.jornada.com.mx/2018/01/14/sociedad/029n1soc>. Consultado en: noviembre de 2018.
- Poy, L. (27 de julio de 2018b). El nuevo gobierno abrirá 100 universidades en municipios sin educación superior. En *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/sociedad/2018/07/27/el-nuevo-gobierno-abrira-100-universidades-en-municipios-sin-educacion-superior-6480.html> Consultado el: 22 de febrero de 2019
- Poy, L. (28 de diciembre de 2018c). Impulsan la educación superior en 100 municipios marginados. En *La Jornada* Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2018/12/28/sociedad/028n1soc> Consultado el: 26 de agosto de 2019
- Poy, L. (13 de enero de 2019). Se hará profunda renovación al programa de Universidades Benito Juárez. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2019/01/13/sociedad/030n1soc> Consultado el 09 de mayo de 2019.
- Proyecto docente, presentado al concurso público convocado por la Universidad de Barcelona. Recuperado de: file:///C:/Users/hp/Desktop/cap_05_piaget.pdf <http://www.alertanet.org/dc-ginachavez-ecu.htm>. Consultado 20/02/2019
- RAE. (2019). Diccionario de la lengua española, 23ª ed. Consultado en <https://dle.rae.es/> Recuperado el 20 de mayo de 2019.
- RAE. (2020). Diccionario de la lengua española, 23ª ed. Consultado en <https://dle.rae.es/> Recuperado el 20 de marzo de 2020.
- Ramírez, K. (19 de febrero de 2016). Escuelas de Morena: avísenles que son patito, diputados. En *Excelsior*. Recuperado de: <https://www.excelsior.com.mx/comunidad/2016/02/19/1076124> Consultado el: 26 de octubre de 2019
- Ramírez, R y Remedi, E. (2015). La calidad de la educación media superior: ¿qué sabemos hoy? En, Ramírez, R (coord.) *Desafíos de la Educación media superior* (pp. 161-217). Senado de la República, México.
- Redacción. (01 de diciembre de 2018). Discurso íntegro de Andrés Manuel López Obrador en el Zócalo. En *Animal Político* Recuperado de: <https://www.animalpolitico.com/2018/12/discurso-amlo-zocalo/> Consultado el: 01 de noviembre de 2019
- Redacción. (02 de julio de 2018) ¿Qué sigue tras el triunfo de AMLO? En *El Universal*. Recuperado de: <https://www.eluniversal.com.mx/elecciones-2018/que-sigue-tras-el-triunfo-de-amlo> Consultado el: 30 de octubre de 2019
- Redacción. (07 de mayo de 2019). Reconoce AMLO discrepancia en el gobierno por el tema de las universidades de Morena. En: *Animal Político*. Recuperado de: <https://www.animalpolitico.com/2019/05/amlo-universidades-morena/> Consultado el: 09 de noviembre de 2019.
- Redacción. (23 de agosto de 2018). Así queda conformado el próximo Congreso de la Unión. En *Financiero*. Consultado en:

<https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/congreso> Recuperado el: 01 de noviembre de 2019

- Redacción. (marzo de 1984). La última carta de intención con el FMI abandona toda posibilidad de atención social. *Proceso*. Consultado en <https://www.proceso.com.mx/138108/la-ultima-carta-de-intencion-con-el-fmi-abandona-toda-posibilidad-de-atencion-social>
- Reyes, M. (2014). Reseña del libro *Nuestra tragedia persistente: La democracia autoritaria en México*. De Lorenzo Meyer (2013), en: Con fines de relaciones y ciencia política. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S187035692014000100007 Consultado el: 15 de noviembre de 2019.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI. México
- Rocha, L. (2014). Educación superior y neoliberalismo. Tesis para obtener el grado de Doctora en Economía Política del Desarrollo. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Facultad de economía.
- Rodríguez, R (1999), “Planeación y política de la educación superior en México”, en Hugo Casanova y Roberto Rodríguez, *Universidad Contemporánea: política y gobierno*, tomo II, Centro de Estudios Sobre la Universidad-UNAM y Miguel Ángel Porrúa, México.
- Rodríguez, T y Sermeño, Á. (diciembre, 2006). Pensar la universidad, hacer universidad. En *Andamios*, vol. 3(5). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632006000200013
- Rojas, A y González, E. (enero-junio de 2016). El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México. En *LiminaR*, vol. (1). San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Consultado en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166580272016000100006 Recuperado el 24 de marzo de 2019
- Roldán, N. (11 de abril de 2019b). Tras seis semestres eliminan carrera de Ingeniería en escuelas de Morena; estudiantes se quedan sin nada. En *Animal Político*. Recuperado de: <https://www.animalpolitico.com/2019/04/morena-escuela-ingenieria-carrera-cierre-estudiantes/> Consultado el 09 de noviembre de 2019
- Roldán, N. (20 de marzo de 2019a). Sin planteles construidos este mes arrancan las 100 nuevas universidades de AMLO. En *Animal Político* Recuperado de: <https://www.animalpolitico.com/2019/03/100-nuevas-universidades-amlo-benito-juarez/> Consultado el: 26 de octubre de 2019.
- Roldán, R, *et al*, (19, febrero, 2015). La formación de universitarios mediante los proyectos comunitarios. En: *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*. Pp. 419-426
- Ruíz, M. (2015). Derecho a la educación: política y defensa de la educación pública. Universidad Iberoamericana: Ciudad de México.
- Runge, A, Garcés, J, Muñoz, D. (2010). La pedagogía como campo profesional y disciplinar. Un lugar estratégico para entender las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalización y la regulación socio-estatal de la profesión docente. En: *Revista Educación y Cultura*, Bogotá, FECODE, 88. Pp. 46-55
- Runge, A, Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Manizales, Universidad de Caldas, 2(8). Pp. 75-96

- Sánchez, M. (diciembre de 2011). La Universidad Autónoma de la Ciudad de México y el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal. *Proyectos Educativos Alternativos del Siglo XX en México*. En Intercambio. Red de Investigación de la RED-SEPA. *Propuestas pedagógicas alternativas*. Año 4(3), 18-20
- Sandoval, M y Dessens, M. (2013). Buenas prácticas en la enseñanza de las ciencias naturales: reflexiones docentes de educación básica. Memoria del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE
- Sanz, R y Serrano, A. (octubre de 2015). El Desarrollo de capacidades en la Educación. una cuestión de justicia social. En: Sinéctica, Revista electrónica de educación. Universidad Jesuita de Guadalajara. 26 de octubre de 2015 Recuperado de: http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=46_el_desarrollo_de_capacidades_en_la_educacion_una_cuestion_de_justicia_social Consultado el 21 de abril de 2020
- Schmelkes, S. (2009). “Intercultural Universitaria en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior?” En *Educación Intercultural*, vol. 20, núm. 1, pp. 5-17
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>
- Secretaría de Educación Pública. Programa de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/articulos/universidades-para-el-bienestar-benito-juarez-garcia> Consultado el 05 de noviembre de 2019.
- SHCP. (1982). México y el FMI, la Carta de Intención. Recuperado de : <http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/665/11/RCE10.pdf> Consultado el 15 de octubre de 2019
- Serrano, J. (2019). Materia: Institución y Currículum [Material del aula]. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.
- Silva-Laya, M. (2012). Equidad en la educación superior en México: la necesidad de un nuevo concepto y nuevas políticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (4). Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/965>
- Santos, B. (2005). La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad: UNAM/CELICH.
- Solórzano, C. (2016). *Redes de tutoría. Análisis de un proyecto de educación básica alternativa* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, Ciudad de México.
- Swift, A. (2016). ¿Qué es y para qué sirve la filosofía política? Guía para estudiantes y políticos. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Tadeu, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a la teoría del currículum*, Auténtica, Barcelona.
- Tadeu, T. (2001). *Espacios de identidad*, Octaedro, Barcelona.
- Tello, C. (2012). Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. En *Praxis Educativa*. Vol.7(1), Brasil, pp. 58-68. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/894/89423377004.pdf> Consultado el: 09 de octubre de 2019.
- Tischler, S. (septiembre, 2017). Teoría crítica y nuevas interpretaciones sobre la emancipación. En Tla-melaua, *Revista de Ciencias Sociales*, (42)11, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

- Tratado de Tlatelolco (29 y 30 de octubre de 2019). Encuentro Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Superior que fue realizado en el Centro Cultural Universitario Tlatelolco de la UNAM. Recuperado de: <http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/191030195129DECLARACION-CC81N+FINAL+ENCUENTRO+TLATELOLCO.pdf> Consultado el 26 de noviembre de 2019
- Valenti, G y Flores, U. (diciembre de 2009). Ciencias sociales y políticas públicas, en: *Revista Mexicana de Sociología*, vol.71, México. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032009000500007 Consultado el: 14 de abril de 2020.
- Velázquez, M. (19 de diciembre de 2019). “Se va al basurero” concepto de que la educación era un privilegio. En *El Economista*. Recuperado de: <https://www.economista.com.mx/politica/Se-va-al-basurero-concepto-de-que-la-educacion-era-un-privilegio-20181219-0021.html> Consultado el: 18 de mayo de 2019
- Versión estenográfica de la conferencia de prensa matutina del presidente Andrés Manuel López Obrador. (07 de mayo de 2019). Recuperado de: <https://lopezobrador.org.mx/2019/05/07/version-estenografica-de-la-conferencia-de-prensa-matutina-del-presidente-andres-manuel-lopez-obrador-78/> Consultado el 10 de noviembre de 2019
- Villa, L. (octubre-diciembre, 2013). Modernización de la educación superior, alternancia política y desigualdad en México. En, *Revista de la Educación Superior*. 168(42).
- Vigotsky (1979): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Madrid, Editorial Grijalbo.
- Woldenberg, J, Salazar, P y J, Becerra. (2000). La mecánica del cambio político en México. Elecciones, partidos y reformas. Ediciones Cal y Arena. México.
- Yentel, N. (2010). Aportes para el análisis de un proyecto de cambio educativo. En *Revista Praxis*, vol. XVI (14). Facultad de Ciencias Humanas, UNLP. Pp.85-93

Documentos normativos

- Diario Oficial de la Federación (30 de julio de 2019). Decreto por el que se crea el órgano público descentralizado denominado Órgano Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García. Recuperado de: <https://www.concanaco.com.mx/decreto-por-el-que-se-crea-el-organismo-publico-descentralizado-denominado-organismo-coordinador-de-las-universidades-para-el-bienestar-benito-juarez-garcia/> Consultado el 20 de octubre de 2019.
- UACM. (2005a). Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Consultado en https://www.uacm.edu.mx/UACM/Marco_normativo Recuperado el 16 de mayo de 2019
- UACM. (2005b). Seminario-Taller: Deconstruyendo la tutoría en la UACM. Una propuesta: UACM. México.
- UACM. (2006). Proyecto Educativo. Consultado en https://www.uacm.edu.mx/UACM/Proyecto_Educativo_UACM%20versión%20estudiantes.pdf. Recuperado el 26 de abril de 2019.
- UACM. (2007). Circular para Regular los Procesos y Procedimientos de Certificación UACM. Consultado en <https://portalweb.uacm.edu.mx/uacm/Portals/9/Normatividad/2.%20Circula%20paa%20Regular%20los%20Procesos%20y%20Procedimientos%20de%20Cer.pdf> Recuperado el 17 de mayo de 2019
- UACM. (2010). Boletín de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Estatuto General Orgánico (29). Consultado en

- <https://transparencia.uacm.edu.mx/oip/Portals/0/articulos/14/FracI/NormatividadActualizada/30.pdf> Recuperado el 16 de mayo de 2019
- UACM. (2016a). Modelo Educativo. Consultado en <https://www.uacm.edu.mx/UACM/ModeloEducativo>. Recuperado el 27 de abril de 2019.
- UACM. (2016b). Proyecto Educativo. Consultado https://transparencia.uacm.edu.mx/oip/Portals/0/Nueva_Ley_de_Transparencia/Articulo121/FraccionLII/Proyecto%20educativo%20UACM.pdf. Recuperado el 26 de abril de 2019.
- UACM. (2016c). Reglamento para el ingreso de aspirantes de licenciatura de la UACM. Consultado en: https://transparencia.uacm.edu.mx/oip/Portals/0/Nueva_Ley_de_Transparencia/Articulo121/FraccionI/NORMATIVIDAD%20INTERNA/RIA_UACM.pdf Recuperado el 21 de mayo de 2019

ANEXOS

Anexo 1

Guía de entrevista para la expresidenta de la Asociación Civil de la Escuela de Educación Normal “José Santos Valdés.

1. ¿Cómo inició su función en esta escuela?
2. ¿Cómo surge la idea de abrir esta escuela normal en Xochimilco?
3. ¿Cómo se involucra usted en este proyecto?
4. ¿Cuáles han sido, de manera general, las etapas que considera importantes por las que ha transitado este proyecto universitario?
5. ¿Cuáles son las características que describen al modelo educativo de esta escuela?
6. ¿Cuál es el método de enseñanza adoptado por la escuela, lo considera un currículum- modelo tradicional?
7. ¿En qué se diferencia el perfil del egresado de la Normal “José Santos Valdés” a la escuela tradicional de maestros?
8. ¿Considera que una escuela normal como esta puede contribuir a que sus egresados logren un trabajo comunitario para la transformación social?
9. ¿Usted considera que las carreras que ofrecen las escuelas universitarias impulsadas por Morena son pertinentes para las necesidades políticas, económicas, sociales y culturales de la zona donde se instauran? ¿Por qué?
10. ¿Cuál es su opinión sobre la política educativa impulsada por el gobierno de AMLO sobre las Escuelas para el Bienestar Benito Juárez García?
11. ¿Cómo visualiza el futuro de esta escuela? ¿qué expectativas tiene usted de este proyecto educativo?
12. Respecto a los alumnos, en cuanto a los más avanzados ¿qué cambios percibe, su estancia en esta escuela los transforma? ¿cómo?

Anexo 2

Guía de entrevista para Docentes y directivos- coordinadores de las escuelas de Morena ahora Benito Juárez García.

I. Información general.

Datos personales.

Nombre:

Edad:

Formación:

Años trabajando en esta institución:

Puesto que desempeña:

Actividades que realiza:

- 1.- Nos puede comentar de manera breve ¿cómo fue el inicio de esta universidad?
- 2.- ¿Cuándo inició su función como Docente de esta universidad?
- 3.- ¿Cómo se involucra usted en este proyecto?
- 4.- ¿Cuáles han sido, de manera general, las etapas que considera importantes por las que ha transitado este proyecto universitario?
- 5.- ¿Cuáles han sido los principales retos que ha debido enfrentar la universidad?

II. Modelo Educativo (Epistemológico)

- 1.- ¿Cómo es el proceso de enseñanza? ¿cómo enseñan los docentes y cómo aprenden los alumnos?
- 2.- ¿Cómo ingresan los docentes a esta institución?
- 3.- ¿Cómo ingresan los alumnos?
- 4.- ¿Qué tipo de contratación tienen los maestros, están sindicalizados?

Planes y programas

- 5.- Características de perfil de egreso de los estudiantes que se forman en la institución
- 6.- ¿En qué se diferencia el perfil del egresado de las escuelas de Morena a la de otras universidades?
- 7.- ¿Cuáles son los cambios que usted percibe en los estudiantes durante su proceso de formación en esta escuela?
- 8.- ¿Qué tan flexible considera el plan de estudios (autonomía de gestión curricular)?

Toma de decisión

9.- ¿De qué manera se toman decisiones en esta institución, en lo curricular?

III. Social comunitario

1.- ¿Cuál es el vínculo que esta escuela ha establecido con su comunidad?

2.- ¿A qué necesidades sociales responden los planes de estudio que se imparten en esta institución?

3.- ¿Cómo se relacionan los estudiantes con su comunidad?

4.- ¿Considera que esta escuela puede contribuir a que sus egresados logren un trabajo comunitario para la transformación social? ¿por qué?

IV. Ideológico

1.- ¿Cómo visualiza el futuro de esta escuela? ¿Qué expectativas tiene usted de este proyecto educativo?

2.- ¿Considera necesario un proyecto como el de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García?

3.- ¿Qué piensa usted sobre la incorporación de esta escuela al Programa de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García?

Anexo 3

Guía de entrevista para docentes y directivos UACM (plantel San Lorenzo Tezonco)

Información general.

Datos personales.

Nombre:

Edad:

Formación:

Años trabajando en esta institución:

Puesto que desempeña:

Actividades que realiza:
¿Cómo surge esta universidad?

¿Cómo se involucra usted en este proyecto?

¿Cuáles han sido, de manera general, las etapas que considera importantes por las que ha transitado este proyecto universitario?

¿Cuáles han sido los principales retos que ha debido enfrentar como docente?

I. Esfera epistemológica

Modelo educativo

- 1.- ¿De qué manera enseñan los docentes en esta universidad? y ¿qué caracteriza el aprendizaje de los alumnos?
- 2.- ¿Cómo ingresan los docentes a esta universidad?
- 3.- ¿Cuál es el proceso de ingreso de los estudiantes a esta institución?
- 4.- ¿De qué manera evalúan los profesores a sus alumnos? Y ¿los alumnos evalúan a los profesores?
- 5.- ¿Qué tipo de contratación tienen los maestros, están sindicalizados?

Planes y programas

- 6.- ¿Por qué se consideró importante abrir las carreras que se imparten en la UACM?
- 7.- ¿Cómo se elaboraron los planes de estudios? ¿Cómo fue su participación en su elaboración?
- 8.- ¿Qué tan flexibles son los planes de estudios (posibilidades de profesores y estudiantes de cambiar sus materias, tomarlas en otro lugar, etc.)?
- 9.- ¿Qué caracteriza los perfiles de egreso/tipo de profesionistas que se forman en la institución.
- 10.- ¿Qué diferencia estos perfiles al de otras instituciones, como la UNAM, UAM, Politécnico, tecnológicas, ¿etc.?

Toma de decisiones

- 11.- ¿De qué manera se toman decisiones en esta institución, en lo curricular y lo administrativo?

II. Social comunitario

Vínculo universidad-sociedad

- 12.- ¿De qué manera se hace presente esta universidad con la comunidad de la CDMX?

13.- ¿A qué necesidades sociales responden los planes de estudio que se imparte en esta institución?

Participación

14.- ¿Cómo se relacionan los estudiantes con su comunidad?

Transformación social

15.- ¿Considera que una universidad como ésta, puede contribuir a que sus egresados logren un trabajo comunitario para la transformación social? ¿Por qué?

16.- ¿Considera que el proyecto educativo de esta universidad (planes de estudio-programas) se ha ido adaptando a la cambiante realidad?

III. Político-ideológico

17.- ¿Qué criterios se consideraron para establecer la ubicación geográfica de los planteles de la UACM?

18.- ¿De qué manera este proyecto logra beneficiar a los más desfavorecidos?

19.- ¿Esta universidad asegura el ingreso a todos los jóvenes que lo demanden? ¿Cómo?

20.- ¿Los estudiantes cuentan con algún estímulo económico? ¿Cuáles? (Becas)

21.- Después de 18 años de su fundación ¿cuál es su opinión sobre el proyecto UACM?

22.- ¿Cómo visualiza el futuro de esta universidad? ¿Qué expectativas tiene usted de este proyecto educativo?

23.- ¿Usted tiene conocimiento del actual programa Universidades para el Bienestar Benito Juárez García? ¿Cuál es su opinión sobre este proyecto?

24.- ¿Existe alguna información que desee compartir y no se le haya preguntado?

Anexo 4

Vista a escuelas del Programa para el Bienestar Benito Juárez García			
Ingeniería Tláhuac	Medicina Integral Tlalpan	Derecho Centro Histórico	Normal Xochimilco
<p>1ra visita: en la primera visita no pude identificar de manera inmediata la escuela porque no cuenta con alguna referencia, sin embargo, cuando me retiraba del lugar observé en la parte superior externa de la planta baja unas letras en color plateado que decían Escuela de Ingeniería, pero no son muy visibles porque las tapa un árbol. Durante esta primera visita me percaté que la instalación es una casa adaptada como escuela, al tocar me abrió un hombre-vestido de civil-que es quien se encarga de la vigilancia, le pedí poder hablar con alguien que me diera informes, me dijo que en un momento alguien me atendería, esperé afuera de la escuela, no más de un minuto, salió la coordinadora académica, le expliqué que soy estudiante de la maestría en educación por parte de la UPN y el trabajo de investigación que estoy realizando es sobre proyectos alternativos universitarios específicamente en la política educativa de</p>	<p>1ra visita: Durante la primera visita logré ubicar la escuela por el número que se encuentra al exterior, sin embargo, pensé que me toparía con alguna manta o letrero de identificación, no fue así. Toque la puerta de madera, con marcos de hierro, la fachada del inmueble es estilo colonial, la escuela se encuentra en el corazón de Tlalpan, me pareció un lugar arquitectónicamente hermoso. Por una pequeña ventana se asomó una mujer joven, vestida con un uniforme de seguridad privada, le explique que la razón de la visita era para solicitar una serie de entrevistas, me pidió que esperara para preguntar quién me podía atender, enseguida regreso y me dijo que pasara. Al entrar observe</p>	<p>1ra visita: en esta primera visita llegue al lugar, es un edificio de tres niveles más la planta baja. El edificio es estilo colonial, está en el centro histórico de la ciudad de México. Al exterior de la escuela hay un pequeño letrero color rojo con letras blancas en él se inscribe el nombre del instituto “Escuela de Derecho Ponciano Arriaga”. En este lugar no encontré a algún vigilante, la puerta negra de acceso estaba semiabierta, entre y me dirigí a unas oficinas ubicadas en la planta baja, estaban cerradas, me acerqué a una joven, quien se encontraba en el lugar, le pregunté si sabía quién me podía atender, me respondió que una oficina era la dirección y la otra era como un área de atención a</p>	<p>1ra visita: en esta visita pude identificar de inmediato el plantel ya que en su exterior cuenta con un rotulado que dice “Escuela de Educación Normal José Santos Valdés” es un edificio blanco, al parecer también fue una casa, grande, modificada para escuela. Al llegar una joven entraba, ella misma abría una reja blanca sujetada con una cadena y un candado, pero no estaba cerrado, le pregunté quién me podía dar informes, me dijo que avisaría a alguien, vio pasar a una persona que al parecer es del área administrativo, la persona le indicó que pasara. Entre, subí al primer piso, después de unos minutos una mujer del área administrativa me iba a dar informes de la escuela, pero le dije que yo lo que</p>

<p>AMLO, por lo tanto, la esa escuela es parte de mi investigación, es así que, el motivo de mi visita era para pedir unas entrevistas a docentes y administrativos, me solicitó una carta donde le explicara para qué requiero las entrevistas, la información necesaria de identificación, esta carta debía estar firmada por mi asesora.</p> <p>La segunda visita fue para entregar la carta, me atendió nuevamente la coordinadora me pidió que pasara, al entrar a la escuela observé que en la parte de abajo hay pocos salones, además de encontrarse el área administrativa. Entré a una pequeña oficina, con poco mobiliario, ahí le hice entrega de la solicitud, firmo un acuse de recibido y me dijo que ella se comunicaría conmigo.</p> <p>Al no recibir ninguna llamada ni mensaje regresé, en esta tercera visita el vigilante me dijo que no se encontraba ni la directora ni la coordinadora, le pedí si era tan amable de informarles que había ido para saber si me darían las entrevistas. A la semana siguiente regrese porque no recibí ninguna llamada, en esta ocasión logré</p>	<p>que era una casa adaptada como escuela, solo cuenta con la planta baja, al parecer no tiene muchos salones, pero el patio es amplio.</p> <p>En una pequeña oficina me recibió un hombre quien dijo ser el coordinador administrativo, le explique el motivo de mi visita y amablemente me dijo que sin problema él me conseguiría algunas entrevistas con la directora y docentes, que por el momento no había mucho personal ya que estaban de vacaciones. Le agradecí y le pedí una entrevista a él, me contestó que, sin problema, acordamos para el día viernes 27 de septiembre a las 12:00 del día.</p> <p>Me presenté la fecha acordada, realicé la entrevista, al finalizar el coordinador me comentó que las clases se reanudarían el 14 de octubre, que me comunicara el 16 de ese mes para</p>	<p>estudiantes, pero que aún no llegaba nadie, que ella también esperaba a alguien de servicios escolares. Le pregunté si era estudiante, me dijo que sí, empezamos a platicar y logré realizar una pequeña entrevista informal.</p> <p>Después de 20 minutos llego la responsable de servicios escolares, le comenté el interés por realizar una serie de entrevistas, me explicó que la directora aún no llegaba, pero que necesitaba dejar una carta de petición donde expusiera las razones de la solicitud. En ese momento salí a buscar un <i>ciber</i> café para realizar la carta, después de 15 minutos regrese con la carta y se la entregue, me pidió que marcara en la semana para que platicara con la directora, que ella le haría llegar mi petición.</p> <p>Me puse en contacto, vía</p>	<p>estaba solicitando eran una serie de entrevistas para el trabajo de investigación que estoy desarrollando, me pidió que dejara una carta solicitándolas, en ese momento llevaba la petición y se la dejé. Una vez que la recibió me comentó que se la daría a la persona encargada, que marcara la siguiente semana para que me diera una respuesta.</p> <p>Así fue, marqué el jueves de la siguiente semana, me atendió una mujer de nombre Beatriz del Callejo, me preguntó si yo estudiaba en la UPN le respondí que sí, asimismo, preguntó el nombre de mi asesora, se lo di y me comentó que la maestra Guadalupe había sido su profesora, ella era egresada de esta universidad.</p> <p>Después me comentó que la entrevista debía ser estructurada, que, si la podía enviar a su correo, le dije que ese mismo día se la</p>
---	--	--	--

<p>encontrar a la coordinadora, me comentó que había estado llamando al número que deje pero yo no tenía ninguna llamada perdida, el caso era que la carta estaba dirigida al anterior director que debía hacerla para la Ing. Carolyn Hernández, asimismo las carreras que se impartían ya no eran dos sino solo una la de electromecánica, y la escuela ya no se llamaba Heberto Castillo, sino Escuela en Electromecánica UBBJG-IEM Tláhuac, por lo tanto debía modificar la carta. En ese momento fui a corregirla, regrese a entregarla, pero ya no se encontraba la coordinadora, me dijo el vigilante que se la dejara, él se la daría. Por quinta ocasión me presenté a la escuela para saber si ya me darían fecha para las entrevistas, pero nuevamente no encontré ni a la directora ni a la coordinadora.</p>	<p>concertar las entrevistas.</p>	<p>telefónica, la semana siguiente, me comunicaron con la directora, me dijo que por cuestiones de transición al sistema de la UBBJG no podían dar información pero que ella preguntaría si podía dar entrevistas directamente a las oficinas en Pátzcuaro, donde está la sede de todas las escuelas, por lo tanto, debía comunicarme nuevamente la siguiente semana.</p>	<p>hacía llegar. La envié por la tarde. Al siguiente día me respondieron agradeciendo el interés por acercarme y conocer el trabajo que se organizaba al interior de la escuela, pero por sus actividades y tiempo en relación al trabajo de consolidación por el que están pasando no era posible atenderme, me pidieron comunicarme nuevamente a mediados de noviembre. Respondí el correo agradeciendo su atención y reiterando el interés y la importancia de las entrevistas para mi trabajo de investigación.</p>
---	-----------------------------------	---	---