



## **El Colegio de Chihuahua**

Prácticas académicas en tiempos violentos (PAV): estudio de caso en la  
frontera norte de México

Tesis presentada por

**María Teresa Montero Mendoza**

Para obtener el grado de

**DOCTORA EN INVESTIGACIÓN**

Ciudad Juárez, Chihuahua, agosto, 2016





## **El Colegio de Chihuahua**

Prácticas académicas en tiempos violentos: estudio de caso en la frontera  
norte de México

Tesis presentada por

**María Teresa Montero Mendoza**

para cumplir con los requisitos parciales para obtener el grado de

**DOCTORA EN INVESTIGACIÓN**

Director de Tesis

Dr. Rodolfo Rincones Delgado

Comité de Tesis

Dra. Rosalba Robles Ortega

Dra. Ma. Armida Estrada Gutiérrez

Dra. Zulma Yvette Méndez Villanueva

Dra. Mabel Bellochio

Ciudad Juárez, Chihuahua, agosto, 2016

**Se autoriza el uso del contenido de esta tesis, siempre y cuando sea sin fines de lucro o para usos estrictamente académicos, citando invariablemente la fuente sin alteración del contenido y dando los créditos autorales.**

Se recomienda citar esta tesis de la siguiente manera:

Montero, M. T. (2016). Prácticas académicas en tiempos violentos: estudio de caso en el norte de México. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://www.colech.edu.mx/cont/tesis/pdf>



## **El Colegio de Chihuahua**

Institución Pública de Investigación y Posgrado

Sínodo de tesis

Dra. Mabel Bellochio

Presidenta

Dra. Rosalba Robles Ortega

Secretaria

Dr. Rodolfo Rincones Delgado

Vocal

Dra. Zulma Yvette Méndez Villanueva

Vocal

Dra. Ma. Armida Estrada Gutiérrez

Vocal

## **Dedicatoria**

A Sophia

## **Agradecimientos**

Agradezco a mi familia por acompañarme con amor y paciencia en este trayecto crítico y al mismo tiempo, edificante de mi vida. Igualmente a mis amigos y amigas, por su cercanía, su cariño, apoyo moral y en algunos casos también por su asesoría académica.

A mis estudiantes y colegas, con quienes comparto sueños y luchas a favor de una educación más comprometida socialmente, integral e incluyente.

A las y los participantes en este proyecto cuyas trayectorias y experiencias constituyen el motor de arranque y fuente de inspiración.

Al cuerpo de asesores por compartir su valiosa experiencia profesional: Doctor Rodolfo Rincones y las doctoras Rosalba Robles, Armida Estrada, Mabel Bellochio y Zulma Méndez.

A la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, por brindarme su apoyo con beca de estudios y tiempo disponible para el desarrollo de esta tesis.

Al Colegio de Chihuahua, por brindarme la oportunidad de enriquecer mi formación académica en el Programa de Doctorado de Investigación que se ha constituido en un espacio de aprendizaje y convivencia interdisciplinaria.

A mis interlocutores que son lejanos sólo por cuestiones de tiempo o geografía.

## Resumen

En este trabajo se revisan en primer lugar, estudios realizados durante las últimas tres décadas sobre académicos mexicanos y sus prácticas educativas. Sobresalen entre los resultados: un escaso conocimiento sobre académicos mexicanos; funciones restringidas a la docencia y la investigación; una orientación oficial y academicista más vinculada a una carrera redituable que al compromiso social. Estos resultados presentados en los dos primeros capítulos, contrastan con discursos que pugnan por un avance de las universidades hacia enfoques de responsabilidad social. El tercero está destinado a la presentación de la metodología del trabajo.

A partir del tercer capítulo se presentan resultados el trabajo de campo realizado en torno a los escenarios sociales, institucionales, las prácticas académicas generadas en el periodo de violencia álgida en instituciones de educación superior juarenses y a sus autores y autoras. Estos resultados muestran cómo en situaciones de crisis, el compromiso social -a través de la acción individual y colectiva de determinados sectores académicos- se expande generando cambios en el curriculum universitario, a pesar de las demandas cada vez más exigentes que impone la sociedad global y de las políticas oficiales que tienden a desarticular a las instituciones de sus problemáticas locales.

This document reviews studies conducted over the past three decades on Mexican academics. Prominent among the results are: little knowledge of Mexicana academics; functions restricted to teaching and research; official and academic orientation more closely linked to a profitable career than social commitment. These results documented in chapter one and two, contrast with discourses that move toward social responsibility of the universities. Third chapter presents the methodology followed.

From chapter four to seventh, the study presents results of the empirical study made on academic practices generated in the period of algid violence in institutions of higher education in Ciudad Juarez, their contexts and authors. Results presented show how during the crisis, social commitment expands –in certain academic areas and institutions- generating a new higher education curriculum, despite the increasingly demands imposed by the global society and those from official policies that dissociate institutions from their local problems.

# Índice

Introducción .....	11
Capítulo 1. El problema y los entornos .....	14
1.1 El problema .....	14
1.1.1 Antecedentes y Justificación .....	14
1.1.2 Objetivos de investigación .....	17
1.1.3 Las preguntas de investigación .....	18
1.1.4 Las aportaciones esperadas .....	19
1.2 Los entornos .....	22
1.2.1 La condición actual de la profesión académica en el contexto social global y nacional .....	22
1.2.1.1 Panorama de la educación superior en el mundo globalizado .....	22
1.2.1.2 Impacto de las políticas educativas de la educación superior en las últimas décadas .....	41
1.2.1.3 Desafíos y tendencias de la educación superior .....	46
1.2.2 Tiempos violentos en Ciudad Juárez .....	47
¿Cómo se construyó esta catástrofe social?: aproximaciones desde la academia .....	48
1.2.3 Estado de la educación en la localidad: violencia estructural y simbólica .....	65
Capítulo 2. Aproximaciones conceptuales .....	69
2.1 La(s) violencias(s) .....	72
2.2 Profesión académica .....	86
2.3 Prácticas académicas .....	97
2.4 Currículum universitario .....	104
Capítulo 3. Consideraciones metodológicas. Las prácticas académicas en Tiempos violentos:¿Cómo estudiarlas? .....	111
Capítulo 4. Los escenarios sociales e institucionales de las PAV .....	148
4.1 Tiempos de pax y tiempos violentos .....	148

4.1.1 Contexto social: pobreza-exclusión-violencia .....	151
4.1.2 El Contexto sociopolítico: centralismos- autoritarismo- falta de capacidades .....	158
4.1.3 Impacto de los centralismos en el corazón de la academia .....	163
4.1.4 Valoración de capacidades e incapacidades de los diferentes sectores sociales para resistir tiempos violentos .....	182
4.1.5 Instituciones de educación superior, sector académico e interacción con otros sectores .....	189
Capítulo 5. Autoras y autores de las PAV .....	194
5.1 Trayectorias académicas .....	196
Capacidades .....	206
5.3 Fuentes de inspiración para salir adelante .....	209
5.4 Vida académica común y diversa .....	214
5.5 Desconcierto-esperanza- agencia-solidaridad .....	238
Capítulo 6. Prácticas académicas en tiempos violentos .....	258
6.1 Un panorama general .....	258
6.2 Las PAV de docencia .....	261
6.3 Las PAV de investigación .....	279
6.4 Las PAV de extensión y modalidades integradas .....	290
6.5 Las PAV como experiencia de autoconstrucción y construcción social .....	324
Capítulo 7. Conclusiones y propuestas. Las PAV y la construcción de un currículum universitario con enfoque de responsabilidad social .....	331
7.1 Currículum en tiempos de pax .....	332
7.2 Currículum generado en tiempos violentos .....	342
7.3 Hacia un currículum universitario con enfoque de responsabilidad social .....	357
Referencias .....	376

# Índice

## Material auxiliar

### Figuras y cuadros

Figura 1. Proceso dinámico de la investigación .....	69
Cuadro 1. Cuadro comparativo de la universidad tradicional y moderna .....	88
Cuadro 3. Tipología de instituciones de educación superior de Grediaga et.al (2004) .....	127
Cuadro 4. Relación de instituciones participantes en la investigación .....	133
Cuadro 5. Relación de entrevistas exploratorias .....	134
Cuadro 6. Relación de psrticipantes por institución .....	139
Cuadro 7. Niveles de análisis socio-antropológico .....	146
Cuadro 8. Cuadro comparativo de los tiempos de pax y violentos .....	150
Cuadro 9. Relación de permanencia de las y los participantes en instituciones de adscripción .....	195
Cuadro 10. Actitudes y habilidades de autores y autoras de las PAV .....	208
Cuadro 11. Vida académica común y diversa de las y los participantes .....	235
Cuadro 12. Cuadro comparativo de las PAV de docencia, investigación y extensión .....	323
Cuadro 13. Cuadro comparativo del curriculum tradicional, alternativo y prospectivo .....	339

## **Introducción**

Con este trabajo se emprende la tarea de conocer y comprender las prácticas académicas de instituciones de educación superior de Ciudad Juárez generados en el contexto de violencia álgida experimentado durante los últimos años en esta localidad para ampliar el conocimiento en torno al currículum universitario.

Los trabajos existentes plantean que existe una orientación general de la educación superior, las universidades y del currículum universitario a partir de la década de los 80, a dejar de lado el factor social y humano de las funciones de docencia e investigación y que la práctica académica está orientada más hacia una carrera redituable que a la vinculación universidad-sociedad o a una actitud de responsabilidad social. Y por otra parte que el campo del conocimiento sobre los académicos mexicanos y su práctica académica que logró constituirse en los ochenta, aun en la actualidad, sigue siendo escaso (Ducoing, 2003).

Estos resultados contrastan con la creciente producción de trabajos que pugnan por un avance de las universidades hacia enfoques de responsabilidad social que contrarresten la orientación acrítica hacia las demandas cada vez más exigentes que impone la sociedad global, dejando de lado las demandas de los contextos regionales y particularmente locales y sobre todo de los sectores sociales más vulnerables en condiciones de violencia.

En pocos años a partir del periodo álgido de violencia en Ciudad Juárez (2008-2012) se ha ido acumulando experiencias académicas inéditas en torno a prácticas de docencia, extensión y de generación de conocimientos que es necesario documentar, sistematizar y socializar para generar una reflexión colectiva en torno al currículum universitario y reorientarlo con un sentido de mayor responsabilidad social y humana. Las situaciones de crisis de acuerdo con los especialistas, pueden convertirse en áreas de oportunidad para la creatividad porque los sujetos juegan un papel de mayor fuerza frente a las estructuras condicionantes.

Los preguntas que detonaron y orientaron el desarrollo de este trabajo fueron las siguientes: ¿Qué prácticas emergentes se desarrollaron en la institución durante el periodo de violencia (investigación, docencia, extensión, currículum) y cuáles los significados para sus autores, sus objetivos?; ¿Qué elementos de la trayectoria personal, académica, profesional y laboral permitieron gestionar las prácticas emergentes que construyeron los sujetos en el contexto

institucional?; ¿Qué procesos institucionales y contextuales tuvieron que negociar para construir y desarrollar las prácticas académicas?; En su constitución ¿Se percibieron cambios en las concepciones sobre la violencia, la función de la institución, el currículum universitario, la propia identidad como académico, la práctica académica; su percepción de la vida y el mundo que habita?; ¿Las prácticas emergentes permitieron replantear procesos de la institución relacionados con la constitución de la identidad y de la práctica académica, el currículum universitario, una función social de la universidad?

Este trabajo está integrado por siete capítulos. En el primero se define el problema, las preguntas de investigación. Además bajo el rubro “Los entornos” se destaca el giro contextualista de este trabajo que se desarrolla con base a la revisión de literatura o documentación. Al decir Cimaloi y Toscano (2008) este giro “ha logrado desplazar la mirada, que clásicamente, recae en los individuos, a las situaciones en las que están implicando con su singularidad, poniendo relieve el carácter situacional y mediado del desarrollo de los sujetos, sentando una fuerte pregunta por el papel del contexto” (p. 56). En este apartado se presentan y analizan los contextos de globalización y las políticas oficiales de la educación superior, así como los entornos de violencia en Ciudad Juárez. De esta manera se introduce una reflexión sobre los entornos institucionales y la condición de la profesión académica en la actualidad, donde se observa cómo estos complejos contornos repercuten en las instituciones de educación superior, las prácticas académicas y en el currículum universitario, así como en el entramado también complejo de la profesión académica.

En el segundo capítulo, también con base a la revisión de literatura especializada se presentan consideraciones conceptuales en torno a cuatro temas relevantes para este estudio: violencia, profesión académica, prácticas académicas y currículum universitario; los diversos enfoques teórico-conceptuales utilizados para su estudio y trabajos de referencia.

En el tercer capítulo, se presenta la propuesta metodológica que adopta la perspectiva del pensamiento complejo o de la complejidad en términos generales y en su diseño, el estudio de caso desde un enfoque cualitativo, histórico, contextualista e interpretativo a través de entrevistas a profundidad a informantes clave, documentación, grupos de discusión y triangulación. En este apartado se presentan los criterios para la selección de la muestra y una descripción sucinta del trabajo de campo.

A partir del capítulo cuatro se analizan los resultados referentes a los escenarios sociales e institucionales; en el quinto los relacionados con las autoras y autores de las prácticas académicas en tiempos violentos, sus trayectorias, capacidades, centrismos académicos y liderazgos; y en el capítulo seis, las prácticas académicas en tiempos violentos. El esfuerzo de análisis y de sistematización en estos apartados, tiene como eje rector la mirada de las y los participantes en este proyecto.

En el séptimo y último capítulo, se hace un recuento de los aprendizajes de toda esta experiencia de investigación y a partir de ello, se despliega una discusión en el campo del curriculum universitario. Se distinguen los rasgos del currículum dominante en tiempos violentos, del periodo precedente. También se plantean las pistas explicitadas por las y los participantes e inferidas a partir de los hallazgos, para esbozar una apuesta curricular con un enfoque de mayor responsabilidad social y humana.

La oportunidad de analizar las experiencias de educación situadas en la compleja dinámica de las instituciones de la localidad, fue un espacio privilegiado donde pudo observarse cómo en el seno de estructuras rígidas y anónimas y en entornos marcados por la violencia, surgen posibilidades para constituir lo específicamente humano y pedagógico.

Al final de este trayecto, me quedo con la esperanza de que este esfuerzo -individual y colectivo,- haya valido la pena, que sea una semilla para la reflexión, la inspiración y la transformación; también como en todo trabajo de investigación, con la inquietud de mayor búsqueda.

# Capítulo 1. El problema y los entornos

## 1. El problema

### 1.1.1 Antecedentes y justificación

El conocimiento sobre los académicos mexicanos y su práctica académica es todavía un campo de investigación poco explorado. Los trabajos existentes se refieren únicamente a las funciones de docencia y de investigación, dejando fuera la función social y de extensión. Tampoco se reportan estudios sobre la identidad académica y el compromiso ciudadano del académico (Ducoing, 2003, p.142).

Algunos estudiosos de las y los académicos mexicanos como De Alba (2007) han identificado que entre ellas y ellos permea un cierto estado de apatía: “un estado de bloqueo histórico y social que obstaculiza pensar y actuar de manera analítica y propositiva y crítica. Dicho bloqueo impide a los académicos el desarrollo del pensamiento utópico, crítico categorial y conceptual” (De Alba, 2007, p. 50).

Estos resultados contrastan con la creciente producción de trabajos que pugnan por la importancia de las universidades en el mundo global (Albach, P, G. y McGill Peterson, 2009) pero sobre todo de su desempeño desde enfoques de responsabilidad social dadas las demandas cada vez más exigentes que impone la sociedad globalizada pero también las problemáticas nacionales y locales (Pérez L., 1998; Delors, (UNESCO), 1996; Gorostiaga, J., 1998; Villaseñor, G., 2003; De Souza, 2005; Didriksson, 2007; De Alba, 2008; Global University Network for Innovation (GUNI), 2008; Stromquist, Nelly P., 2009; Zavalza y Zavalza, 2011; López, 2011; Morin, 2011; Dang Vu, 2012). Esta situación se impone con mayor fuerza en entornos que viven condiciones de violencia.

Con base en la revisión de literatura sobre instituciones de educación superior (IES), se observa que atienden más las demandas del mundo global y que problemas vitales a nivel local se están quedando fuera de las agendas de los académicos y de las instituciones. Esta situación se pone claramente en evidencia en entornos locales donde se presentan graves problemas sociales de violencia.

Desde los ochenta y hasta nuestros días, la práctica académica ha estado orientada por políticas oficiales promovidas por agencias internacionales: El grupo de los ocho, la Unión Europea,

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), El banco mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI). Dichas políticas se han ligado a procesos de evaluación de desempeño (Acosta, 1999; Kent, 2009; Grediaga, Rodríguez y Padilla, 2004) y a una carrera redituable (COMIE, 2003) más que a una vinculación universidad-sociedad reflexionada desde la academia.

Este trabajo de investigación apunta a estos vacíos. Se propone conocer a profundidad las prácticas académicas que se desplegaron en instituciones de educación superior durante el periodo de violencia álgida reciente ubicado en el periodo 2008-2012 según fuentes diversas tales como Así estamos Juárez (2013) y Observatorio Ciudadano de Seguridad y Convivencia Ciudadana del Municipio de Juárez (2010).

Es posible que la escasa evidencia de académicos comprometidos con lo social durante las últimas dos décadas no signifique que en la realidad no se esté generando prácticas en este sentido en los entornos universitarios. Podría tratarse de procesos invisibilizados a los que se les resta importancia debido a la falta de reconocimiento tanto en la literatura académica como en las políticas oficiales de la educación superior y que en ciertas condiciones de crisis y violencia hacerse más visibles.

Realizar un proyecto de investigación para documentar y comprender las prácticas académicas en tiempos violentos fue en primer lugar una idea que se generó cuando me involucré como observadora participante en el diseño de estrategias para contener y abolir la violencia. Esto me llevó a constatar que en medio de la franca catástrofe social, se presentaban indicios de que académicos y académicas realizaban acciones que ponían de manifiesto su compromiso social y que de acuerdo con la literatura revisada, podrían considerarse como procesos emergentes, alternativos o contrahegemónicos.

Algunos autores que pueden dar luz para estudiar las prácticas académicas en tiempos de crisis, sostienen que en estos periodos se advierten cambios en la relación sujeto- estructura. La noción de *coyuntura* de Osorio (2001) fue útil para comprender este cambio. Partiendo de una interpretación de la realidad social como proceso discontinuo en el que pueden identificarse diferentes ritmos sociales así como diferentes “capas y espesores”, el autor plantea que el nivel profundo de la realidad social permanece velado en ciclos homogéneos de la sociedad, pero que

en momentos de crisis la distancia se acorta y el nivel profundo irrumpe a la superficie. La coyuntura se refiere precisamente a este cruce de niveles que Osorio define como “una condensación particular de espesores de la realidad y del tiempo social” (Osorio, 2001, p. 71).

El tiempo social se mueve con la cadencia de lo cotidiano, de la rutina, de lo previsible de un día a otro, las estructuras tienden a prevalecer sobre los sujetos. En tiempos de crisis, de coyuntura, los actores individuales no sólo adquieren más visibilidad, sino que pasan a ocupar un papel destacado para comprender la dinámica de los mismos.

Esta opinión es compartida por De Alba (2007) quien señala que en momentos de crisis la temporalidad tiene mayor presencia y fuerza que la estructuralidad. En tiempos de mayor estabilidad la estructura dada su grado de sedimentación puede dar la impresión de solidez, de inmovilidad, de cancelación del tiempo. Sin embargo en tiempos de crisis, se presentan procesos de desestructuración, “las decisiones que se toman en el espacio social, en el espacio discursivo, dependen menos de la estructura y más de los sujetos sociales...” (p. 53)

Siguiendo la misma tesis, en un momento de coyuntura, como fue la crisis de violencia en Ciudad Juárez en el periodo de estudio (2008-2012) podría suponerse que son los sujetos (académicos y académicas) quienes prevalecen sobre las estructuras y las normativas, superando los límites impuestos. Quienes logran pasar de un papel reproductor a uno creador de nuevas estructura, supone al mismo tiempo el desarrollo de capacidades diferentes. Planteadas así las cosas, el peso del trabajo debería estar enfocado al sujeto y en este caso: a las y los académicos, sus resistencias y acciones académicas creativas en torno a la estructura (currículum universitario) con un acercamiento cualitativo de apertura que desde sus propias voces permitan conocer con profundidad a los autores y sus acciones.

Los tiempos de crisis pueden convertirse en oportunidades inéditas para impactar el contexto social. En tiempos de crisis cuando imperan sentimientos de parálisis, desazón, también se anuncia la conformación de un estado nuevo de las cosas (Greco, Pérez y Toscano (2008). El mundo que habitamos y vivimos “es imposible no concebirlo a la vez como inacabado y descompuesto, víctima de una inmensa catástrofe (...) y al mismo tiempo hallar en ésta sus gérmenes, su impulso, su esperanza, su primavera...”(Morin, 1984, p. 14).

Conocer las prácticas académicas, a sus autoras y autores, así como sus capacidades para hacer y crear historia y de rebasar los límites impuestos por las estructuras, se convertía así en un propósito de investigación, no sólo anclado en evidencia empírica sino también en consideraciones teóricas.

Planteadas así las cosas, se ofrecen algunas consideraciones metodológicas de importancia. De entrada, el peso del trabajo debería enfocarse a la observación al sujeto y en este caso, a las y los académicos, sus resistencias y acciones académicas creativas, sin descuidar las mediaciones de la estructura (currículum universitario, las políticas oficiales, la estructura institucional y social), mediante un acercamiento cualitativo que permitiera indagar sobre los significados y procesos que se pusieron en juego.

El propósito amplio de este trabajo es abonar a una función social y humana más responsable desde los entornos institucionales para responder en forma más adecuada a los problemas que impone el contexto. En él se inscriben, los objetivos generales y específicos que se definen a continuación.

### **1.1.2 Objetivos de la investigación**

El objetivo general del proyecto es analizar las prácticas académicas del currículum universitario (investigación, docencia y extensión) a partir de la mirada de sus autores(as) durante un periodo de violencia social álgida en Ciudad Juárez, Chihuahua.

#### Objetivos específicos

1. Conocer y analizar las prácticas académicas emergentes que se desarrollaron para enfrentar la violencia del contexto social, en instituciones de educación superior en Ciudad Juárez y el sentido que les otorgan sus autores(as).
2. Conocer al sujeto autor de estas prácticas para comprender los factores, trayectorias personales, profesionales y laborales y los medios (conocimientos, actitudes, capacidades, redes) que les permitieron gestionar las prácticas académicas en los contextos institucionales y sociales del periodo seleccionado.

3. Comprender las prácticas y las identidades académicas en relación con el contexto institucional, global, local (violencia) e institucional.
4. Comprender el impacto de esas prácticas en el curriculum universitario. Identificar cambios temporales o más permanentes en el currículum y en las funciones sustantivas (investigación, docencia, extensión), así como nuevos espacios de trabajo.
5. A partir de los hallazgos, identificar cambios en la cultura académica, así como conocer la viabilidad para avanzar en la construcción de un marco de referencia una mayor responsabilidad social de las IES.

### **1.1.3 Preguntas de investigación**

Con base en lo anteriormente expuestos y siguiendo recomendaciones para el planteamiento de preguntas en torno a la acción social de Melucci (1990), se diseñaron las siguientes formulaciones que sirven de guía en este trabajo:

*¿Qué prácticas emergentes se desarrollaron en la institución durante el periodo de violencia (investigación, docencia, extensión, currículum) y cuáles los significados para sus autores, sus objetivos? (La meta y el sentido);*

*¿Qué elementos (posición institucional, experiencias, redes habilidades) de la trayectoria personal, académica, profesional y laboral permitieron gestionar las prácticas emergentes que construyeron los sujetos en el contexto institucional? (Describir las prácticas, proceso de constitución de las prácticas, los medios, Descubrir al sujeto);*

*¿Qué procesos institucionales y contextuales tuvieron que negociar para construir y desarrollar las prácticas académicas? (Comprender las prácticas en relación al contexto institución e institucional);*

*En su constitución ¿Se percibieron cambios en las concepciones sobre la violencia, la función de la institución, el currículum universitario, la propia identidad como académico, la práctica académica; su percepción de la vida y el mundo que habita?;*

*¿Las prácticas emergentes permitieron replantear procesos de la institucionales relacionados con el currículum universitario y función social de la universidad? (Los cambios).*

#### **1.1.4 Las aportaciones esperadas**

Las aportaciones esperadas en este trabajo son de diversa naturaleza y alcance. En primer lugar, permea la idea de reorientar las prácticas educativas las instituciones de educación superior desde un enfoque de responsabilidad social, aportando elementos para la reflexión en torno a las *grandes preguntas y dilemas contemporáneos sobre la relación educación-sociedad* que Luengo (2007) ha planteado: “¿Acaso no tienen las universidades otros roles que desempeñar, otros lugares que ocupar en el espacio global que ahora se abre ante ellas?, ¿acaso no poseen las universidades las cualidades de auto-aprendizaje, de autogeneración, de lucidez para convertirse en las organizaciones del conocimiento que hoy urgentemente requerimos?, ¿acaso las universidades no pueden generar corrientes alternativas o marginales al desarrollo y contribuir con otros actores sociales a la emergencia de un tipo de mundialización diferente al que nos ofrece la dinámica actual de la globalización?” (p.175).

Además de participar en el reto de obtener respuestas a las grandes preguntas de la educación superior contemporánea, se espera que este trabajo aporte elementos para estudiar las identidades académicas y en su caso, la identificación de factores y procesos que permitieron la constitución de las identidades académicas emergentes, tanto en las vidas personales, como en las trayectorias académicas de la población de estudio y su articulación con los contextos institucionales y sociales.

Con base en esta información y desde un enfoque de tipo práctico, podrá concebirse como un ejercicio autoreflexivo en tiempos críticos que pueda reorientar la toma de decisiones en el diseño de políticas y estrategias de la educación superior; actualizar la caracterización de la identidad y la práctica académica, la visión y misión del currículum universitario, así como las propias

estructuras y visiones de las instituciones de educación superior en un sentido de evolución hacia una mayor responsabilidad social.

El rescate biográfico y de las trayectorias académica ofrecerá resultados que se sumarán a la lista de trabajos de investigación que asumen las identidades académicas mexicanas como objeto de conocimiento, para enriquecer y afinar el conocimiento sobre los académicos mexicanos desde la frontera norte que actualmente, con escasas salvedades, se concentran en su mayoría en la UNAM (Ducoing, 2003, p.142).

Y más específicamente, su apuesta se inscribe en el tipo de trabajos de investigación sobre el trabajo académico desde aproximaciones cualitativas que según Hernández, Mijangos y Malpica (2011) son también muy escasos. Ya que en la actualidad los estudios predominantes sobre la práctica docente del nivel superior son aquéllos con fines de evaluación y desarrollados con base a criterios pedagógicos pre-establecidos y el apoyo de instrumentos tales como cuestionarios dirigidos a estudiantes o listas de cotejo.

Según Levinson (sf) en su trabajo *Para una etnografía de los estudiantes universitarios*, la investigación etnográfica en la educación superior y especialmente de la etnografía crítica es la posibilidad de conocer el punto de vista de un actor social situado que tiene su propio proyecto e intereses, cuestiones que pasan por alto otras metodologías, incluso la etnografía que no es crítica.

La ventaja de las aproximaciones cualitativas críticas se basa en el hecho de que pone atención al juego de posiciones e intereses individuales o de grupo, interesándose a su vez en efectuar un cambio educativo mediante la crítica y la transformación social. Este tipo de estudios siguen siendo escasos entre otras razones porque la universidad plantea muchos problemas. Entre ellos, porque la investigación sobre académicos es realizada normalmente por autoridades de la institución y porque la institución de educación superior resulta un lugar intimidante para los investigadores cualitativos y especialmente para quienes realizan estos proyectos, ya que por lo general, ellos mismos están adscritos a estas instituciones. Otros problemas se relacionan con la estructura administrativa bastante compleja de las universidades, su amplia población y el hecho de que el financiamiento para la investigación educativa se destina preferentemente al estudio de niveles educativos inferiores.

Por otra parte y si bien a lo largo de la historia de la educación superior en nuestro país, se ha considerado la importancia que tiene el nivel educativo superior para el desarrollo social y económico; en momentos de crisis y violencia, su función social adquiere mayor trascendencia y pertinencia, constituyéndose en un campo del conocimiento crucial de la investigación educativa.

El hecho de que el periodo establecido del estudio haya sido marcado con situaciones de violencia y de crisis en Ciudad Juárez dando lugar a múltiples lecturas y controversias, ubica el proyecto como documento histórico de interés general.

Rescatar las vidas, trayectorias y sobre todo las prácticas académicas de académicos y científicos, que vivieron este periodo en forma proactiva, y por tanto, valiosa en sentido histórico, se presenta como una oportunidad coyuntural para la realización de este trabajo. Si hay periodos de la historia de los que hay que aprender, éste seguramente es uno y si hay académicos de quienes se debe aprender, seguramente son de quienes en momentos difíciles levantaron la voz y extendieron su práctica académica en la lucha contra la violencia, a favor de la comunidad y de la paz. Por otra parte, las condiciones difíciles que rodean este tipo de trabajos permiten anticipar que este proyecto tendrá un alto valor humanístico.

Pero además, al conocer a profundidad el sentido que los protagonistas, se pueden impulsar importantes procesos de reflexión para revisar las misiones y visiones de la función social de las instituciones de educación superior, así como de la estructura, las funciones sustantivas y de los perfiles académicos derivados de las políticas institucionales y nacionales e institucionales y particularmente sobre las prácticas educativas del curriculum universitario en torno a la docencia, investigación y extensión. Y todo ello, con el fin de aprovechar esta coyuntura para analizar los vaivenes, contradicciones o avances hacia la resignificación del curriculum universitario desde un enfoque de responsabilidad social.

De hecho, uno de los resultados más importantes que se esperan de este trabajo, será constituirse en un marco de referencia para la generación de alternativas diferentes a la dinámica institucional tecno-económica prevaleciente y para la redefinición de las tipologías existentes de los académicos universitarios desde un enfoque de responsabilidad social, con el fin de ofrecer respuestas más adecuadas a una sociedad cada vez más vulnerable.

## **1.2 Los entornos**

### **1.2.1 La condición actual de la profesión académica en el contexto social global y nacional**

El estudio de las *prácticas académicas en tiempos violentos* objeto de estudio en este trabajo desde una perspectiva cualitativa, implica revisar los factores que bordean, atraviesan y condicionan su desarrollo en el contexto glocal. Este apartado informa sobre el panorama de la educación superior (ES) en el mundo globalizado, así como el de las políticas y estrategias para la educación superior mexicana. Dada la amplitud y complejidad de esta temática, se advierte que del mar de planteamientos y debates existentes, únicamente se retoma la información y discusión suficiente para la construcción de un estado del arte y marco útil para la comprensión de los entornos de las prácticas académicas, objeto de estudio. Esto se hace posible a través de la revisión de la literatura contemporánea relacionada con las condiciones sociales, políticas y académicas que han impactado con mayor fuerza la constitución de la profesión académica mexicana de las últimas décadas, así como sus principales tendencias a futuro.

#### **1.2.1.1 Panorama de la educación superior en el mundo globalizado**

Existen diversas concepciones y debates sobre el tema de globalización, sin embargo parece haber un acuerdo en la idea de que su impacto ha marcado una etapa de transición en este último cambio de siglo. Giddens define el contexto de la globalización como una serie compleja de procesos que operan de manera contradictoria o antitética y en varios sentidos, como son: el traspaso del ámbito local al global y en el sentido contrario, del ámbito global al local produciendo consecuencias en su autonomía (Giddens, 2000, pp. 14-25). Este fenómeno no sólo abarca la dimensión económica, sino también las sociales, políticas y culturales del nivel macro, institucionales y hasta los aspectos más íntimos y personales de las vidas cotidianas y por tanto, las vidas de las instituciones de educación superior así como las trayectorias de las y los académicos en sus dimensión personal y profesional que interesa particularmente al tema de investigación que aquí se desarrolla.

Otras dos ideas principales que aparecen como puntos de acuerdo sobre la relación entre globalización y educación superior en la literatura son: la primera, es que el fenómeno de la globalización es un factor de cambios en la educación superior y la segunda, que la educación superior en este contexto globalizador, es considerada como una de las “industrias en expansión” (Albach, P, G. y McGill Peterson, 2000, p.8). El incremento de las matrículas en la educación

superior, la redefinición del conocimiento, de las misiones y funciones de la institución, del quehacer de los académicos y hasta de la misma construcción, como académicos y académicas, son algunos de los cambios que se atribuyen al fenómeno de la globalización en las últimas décadas.

En la reflexión sobre la relación globalización-educación superior-profesión académica, resultan muy útiles los cuatro fenómenos generadores identificados por Ochoa (2006).

- Sociedad del conocimiento, era de la información, tecnologías
- Globalización económica. Factores económicos
- Cambios en la relación Estado-Educación Superior.
- Cambios en la relación Educación-Sociedad (campo del currículum)

Los temas de la información, conformación de redes de interacción y de la gestión por parte de los creadores de conocimiento se han vuelto fundamentales en todos los campos académicos en esta llamada “era de la información” (Castells, 1996) o “sociedad del conocimiento” (Didriksson, 2007). Si bien en épocas anteriores la información fue importante, en la actualidad se le ha agregado valor en otros campos. Los nuevos escenarios a partir del desarrollo del conocimiento y las nuevas tecnologías que inicia a partir del siglo XX impactan no sólo los campos de la economía, sino a la cultura y la política; sino que además está propiciando la emergencia de una ciudadanía global.

En la literatura contemporánea se reportan impactos en el campo educativo y particularmente, en las instituciones de educación superior, la profesión académica y hasta la propia constitución de los académicos. Pérez, L. (1998) plantea que “en virtud de los cambios en el modo de producción y de transmisión del conocimiento en las sociedades actuales, el fundamento de la universidad reside en la capacidad multidimensional para crear, aplicar y controlar conocimientos (p. 57).

Según Didriksson (2007) si bien el fenómeno del desarrollo científico y tecnológico involucra a todo el sistema educativo, la educación superior como espacio de producción de conocimientos y espacio formativo es el que corre el mayor riesgo. Las y los profesores se han visto obligados a enfrentar la provisionalidad del conocimiento y por tanto a desarrollar nuevas habilidades, a

desempeñarse y a construir un currículum universitario diferente. Si la o el académico no asume la profesionalidad y la innovación acorde a las exigencias del conocimiento, se queda rezagado. Y más grave aún, cuando las universidades en su conjunto sólo reflejan el conocimiento en el mundo académico y no son capaces de reflejarlo en la sociedad, se frena el avance hacia una sociedad “inteligente” del conocimiento.

Según Orozco (2000), en Latinoamérica y México existe un retraso generalizado en el uso nuevas tecnologías debido a que su introducción fue acrítica y apresurada. El retraso se agudiza tomando en cuenta que la sociedad del conocimiento implica no sólo la introducción de tecnologías, sino cambios en las prácticas académicas. En México todavía hay un largo camino que recorrer en este sentido. Se requiere superar prácticas de transmisión y memorísticas en la docencia y las limitaciones impuestas por los contenidos programáticos, a las que subyace la idea del conocimiento fijo y duradero que no sólo es contraria a las pedagogías contemporáneas sino a la tendencia a la sociedad del conocimiento que revela la tendencia a acortar la vigencia de los conocimientos. La ausencia de la indagación como parte de la formación profesional en este contexto también se convierte en un problema a superar.

Otra exigencia de la sociedad del conocimiento es el diálogo y la cooperación. Según Gibbons, en la sociedad del conocimiento la racionalidad técnica está subordinada a una relación ética entre los actores universitarios, es decir basada en el intercambio de saberes y experiencias en la búsqueda conjunta no sólo del saber constituido actualizado, sino convirtiéndose en actores colegiados constituyentes del nuevo conocimiento o de la reinterpretación del existente, como estrategia formativa apropiada para enfrentar los cambios que se están produciendo en cada campo temático (Gibbons, *et al.*, 1997 en López, 2011, p. 41).

Sin embargo en los estudios de López (2011) sobre la relación de las y los académicos en México con el conocimiento, se observa que ellos y ellas otorgan una alta valoración el seguimiento de normas y saberes instituidos pero no así, al conocimiento, como resultado del diálogo, ni al desarrollo del conocimiento y ni de la construcción del aprendizaje autónomos. Al parecer se prefiere más la uniformidad que la creatividad y comprensibilidad del conocimiento y más control que diálogo, las cuales se constituyen en asignaturas pendientes del la profesión académica (p. 121).

Pérez L. (1998) sugiere que el retraso en materia de conocimiento es un rechazo históricamente adquirido que se manifiesta en la vida común, que puede ilustrarse con el dicho popular en Argentina que también lo es en México “El que sabe, sabe; y el que no sabe es jefe”. Así plantea cómo procesos sociales tales como arbitrariedad, discrecionalidad y corrupción presentes en nuestras culturas en todos los sectores son manifestaciones históricas del rechazo al conocimiento (p. 22). De esta manera, la asimilación lenta del conocimiento como eje central de la sociedad actual latinoamericana podría encontrar sus raíces en este rasgo cultural, a pesar de ser el ámbito privilegiado para su desarrollo.

Otro desafío en torno a la articulación con la sociedad del conocimiento es la exigencia del trabajo colaborativo en redes. En torno al aprovechamiento de las nuevas posibilidades que se abren para los académicos, las instituciones de educación superior y particularmente del currículum universitario, López se pregunta ¿Qué tan preparados están para desarrollar proyectos colaborativos, para el diálogo? La respuesta es que no se han formado las actitudes necesarias para el aprovechamiento de las redes porque sigue predominando la cultura individualista en la docencia y en la investigación (López, 2011). Otros estudios reportan como el de Zabalza y Zabalza (2011) reportan resultados similares.

Cabe agregar que más allá del aspecto instrumental, deberá cuestionarse sobre cuán cerca o lejos se encuentran los académicos mexicanos de lograr una articulación exitosa con el paradigma fundado en el uso intensivo del conocimiento y sobre las mejores estrategias para lograrlo. Existen debates pendientes en torno a las consecuencias en términos de exclusión, marginación, desempleo, que un éxito tal pueden desencadenar en nuestras sociedades particularmente para las generaciones más jóvenes. Después de todo como sostiene Castells (1996) “la capacidad o falta de capacidad de las sociedades para dominar la tecnología, y en particular las que son estratégicamente decisivas en cada periodo histórico, define en buena medida su destino, hasta el punto de que podemos decir que aunque por sí misma no determina la evolución histórica y el cambio social, la tecnología (o su carencia plasma la capacidad para transformarse así como los usos a los que esas sociedades, siempre en un proceso conflictivo, deciden dedicar su potencial tecnológico” (p.5)

Para avanzar, según Pérez L.(1998) se requiere de una nueva política del conocimiento entendida como “la capacidad para comprender y controlar la producción y la difusión de la ciencia, la

tecnología y la educación”. Este autor concuerda con López (2011) en la idea de que todavía no se desarrollan las percepciones y habilidades suficientes entre los académicos ni en lo individual ni a nivel institucional para asimilar las nuevas tecnologías de la información. La falta de interés por contar con sistemas de información, buenas bibliotecas, etc. son apenas una muestra de ello.

Si bien la modernidad tiene como eje central el conocimiento para toda la sociedad, las universidades son las instituciones responsables de la generación de conocimientos, su sistematización y transmisión crítica, lo cual es posible en la medida que se transformen en instituciones inteligentes y se alejen de la acción discrecional. Si las y los académicos no se asumen como los conductores principales de la globalización del conocimiento, seguirá siendo la globalización económica la que marque el rumbo y no podrán desarrollarse alternativas más adecuadas.

López (2011) ha identificado cuatro formas en las que los académicos expresan su articulación o desarticulación con la sociedad del conocimiento: 1) quienes logran desempeñarse con éxito en este nuevo contexto, sin dejar de lado la dimensión social de la profesión; 2) quienes asumen una actitud de racionalidad técnico-cognitiva; 3) un grupo simulador que logra obtener beneficios de esta falsa membrecía y 4) el grupo que por diversas razones se ha quedado aislado de los procesos de la sociedad del conocimiento, que dan legitimidad a la profesión en la actualidad (p. 121).

Otros problemas relacionados con el atraso para la inserción en la sociedad del conocimiento, es la monodisciplinaria, que es un problema desarrollado ampliamente Edgar Morin. Este autor plantea la existencia de una crisis del conocimiento en el mundo actual porque todas las crisis de la humanidad, son al mismo tiempo crisis del conocimiento y nunca como hoy se ha estado tan cerca de una catástrofe. Aunque paradójicamente, también según este autor, en la actualidad también existen grandes capacidades de solución. La forma como se nos ha educado a pensar conduce al desconocimiento: “Nuestro modo de conocimiento no ha desarrollado suficientemente la aptitud para contextualizar la información e integrarla en un conjunto que le dé sentido. Sumergidos en la sobreabundancia de informaciones, cada vez nos es más difícil contextualizarla, organizarla y comprenderla. La fragmentación y la compartimentación del conocimiento en disciplinas que no se comunican impiden percibir y concebir los problemas fundamentales y globales. La hiperespecialización rompe el tejido complejo de lo real, el predominio de lo cuantificable oculta las realidades afectivas de los seres humanos.” (Morin, 2011, p.141)

Los problemas complejos que enfrenta el mundo actual según este autor, requieren reformas en el pensamiento que abarquen las dimensiones epistemológicas, reflexivas, contextualizadas e integren las dimensiones éticas: “Si nuestras mentes siguen dominadas por una manera mutilada y abstracta de conocer, por la incapacidad de captar las realidades en su complejidad y su globalidad, si el pensamiento filosófico del mundo en lugar de enfrentarse para comprenderlo, entonces, paradójicamente, nuestra inteligencia nos ciega” (Morin, 2011, p.142).

En síntesis se puede decir, que los obstáculos para ofrecer una respuesta adecuada desde las instituciones de educación superior no son sólo aquellos de carácter tecnológico (falta de habilidades, infraestructura y equipo) como suele suponerse sino también sociales, culturales, académicas, epistemológicas y de dimensiones netamente humanas tales como: prácticas sociales de arbitrariedad, discrecionalidad y corrupción; prácticas pedagógico-didácticas memorísticas; falta de capacidades para contextualizar el conocimiento así como de habilidades de diálogo y cooperación y de colaboración en redes; la racionalidad tecnocrática; la monodisciplinariedad; la falta de una reflexión crítica sobre las posibilidades y consecuencias del uso de tecnologías y la carencia de dimensiones éticas.

Sobre el segundo factor generador de cambios en la relación globalización-educación superior es de índole económica o de la globalización económica. La denominación de la globalización de acuerdo con algunos autores es el de “modernidad tardía” (Giddens, 2000; Touraine (2006) o de un neoliberalismo que encuentra su límite (De Alba, 2007). Esta etapa final tiene que ver con una crisis estructural generalizada, representada en las cifras globales de desigualdad, discriminación, pobreza, etc. que ponen de manifiesto procesos de debilitamiento de todos los sistemas sociales, políticos, económicos, etc. incluyendo los educativos (De Alba, 2007).

Morin (2011) se refiere a este periodo como un proceso de mundialización económica que se ha convertido en globalización a partir de 1989 con la expansión universal de la economía neoliberal (p. 99). En otras palabras es un “estadio actual de la mundialización” (p. 20). Explica que el vínculo tridimensional entre el proceso de globalización, desarrollo y occidentalización produjo grandes riquezas y que al mismo tiempo ha favorecido la concentración de las mismas

acrecentando las desigualdades y una competencia perversa; así como un creciente daño ecológico y deterioro de la diversidad cultural, intelectual, axiológica y política, la creatividad a través de criterios de homogeneización.

Los cambios que produce la globalización penetran en las instituciones de educación superior y alcanzan las identidades académicas y sus prácticas principalmente a través de políticas neoliberales, que se caracteriza por un predominio del mercado en el mundo contemporáneo y la limitación del papel del Estado en las áreas sociales. Esto propicia en el campo de la educación superior, una relación más estrecha entre ésta y el mercado laboral, procesos de privatización de la educación, de mercantilización de la educación, comercialización de la investigación y la búsqueda de la “calidad educativa” en los términos que aquéllas las definen, de manera que los cambios no solo impactan las misiones y la condición de las instituciones sino aspectos fundamentales del trabajo académico en su dimensión personal, profesional y laboral.

A través de estudios comparativos como el de Stromquist (2009) que integra el análisis de la educación superior en seis países (Perú, Brasil Sudáfrica, Dinamarca, Rusia y México) se ha logrado identificar condiciones y desafíos comunes de las instituciones educativas. Un cambio común ha sido la expansión de la educación superior a nivel global. Aunque se observan diferencias entre los países en cuanto al grado del impacto en las instituciones de educación superior pueden establecerse algunas tendencias: la propensión a la homogeneidad; el empleo de académicos de tiempo parcial; menor apoyo económico a las instituciones por parte del Estado; comunidades académicas cada vez más apartadas entre sí y más vinculadas con filiaciones disciplinarias; creciente interés por la aplicación práctica y comercial del conocimiento, dejando atrás reflexión y la crítica; diferenciación y segmentación entre las instituciones; aumento de competencia entre ellas; introducción de normas empresariales como la competitividad interna y externa, la rendición de cuentas, el control de calidad y la comercialización.

En el interior de las instituciones se observa una creciente segmentación de los académicos con una diferenciación de salarios que puede llegar a ser hasta de 17 veces (Chen en Stromquist, 2009, p.16); así como una tendencia a la erosión de salarios y a mayores exigencias institucionales; competencia externa a través de *rankings* que determinan el prestigio de las universidades mediante diversas estrategias como la búsqueda de donaciones, mayores salarios del profesorado y productividad; mejoras salariales a través de la función de investigación y no de la función

docente; incremento de estrategias de evaluación del personal académico y exigencia de rendición de cuentas; aumento del liderazgo de los administradores de las instituciones en la toma de decisiones (Stromquist, 2009, pp.15-52).

Rajani Naidoo (2005) advierte que las condiciones del mercado han estado modificando las prácticas académicas, agravando los problemas de equidad en la educación superior: “Rather than alleviating problems in equity and quality, forces for commodification are likely to distort teaching and research and exacerbate current difficulties faced by the higher education sector” (p.36).

Sostiene, siguiendo a Bourdieu (1988) que las actividades académicas de docencia son más afectadas que las de investigación que cuentan con mayor prestigio. Pero en general ambas son impactadas, la investigación se convierte en una empresa comercial y por otra parte, se distorsiona la conceptualización de la docencia, del docente y del estudiante y al mismo tiempo cambian la forma de los programas académicos. Los criterios administrativos que se van introduciendo a las instituciones de educación superior, erosionan las identidades profesionales y las relaciones pedagógicas convirtiéndolas en meras relaciones comerciales. Lo administrativo (el llenado de formatos, la evaluación, la medición) toma primacía sobre lo sustantivo, esto es, lo académico. Los programas académicos tienden a la estandarización y a la flexibilización al tratarlos como productos de consumo. Debido a que la integración de la docencia y la investigación se hace posible sólo en forma desigual en las instituciones de educación superior, de acuerdo con sus posibilidades de financiamiento, se genera una tendencia de mayor inequidad en la calidad de la educación que se imparte. Las instituciones se polarizan y aquellas que atienden estudiantes con desventajas sociales sólo pueden ofrecer a una educación instrumental.

La globalización enfrenta a las universidades en general, la disyuntiva de asumir la globalización económica como la condición global impuesta o la posibilidad de construir otras interpretaciones y formas de estar en el mundo.

La tendencia neoliberal de la globalización económica, del mercado sin trabas prioriza lo internacional sobre lo nacional o local a través de una institucionalidad de gobierno mundial que opera a través de organismos internacionales cuyo interés es la acumulación de riqueza de grandes consorcios productivos como son: El grupo de los Ocho, la Unión Europea, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), El Banco Mundial (BM), Fondo Monetario

Internacional (FMI), La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que no tienen un perfil rígido en su constitución pero sí un centro de gobierno hegemónico que en este caso es el gobierno de los Estados Unidos. Las decisiones de estos organismos se convierten en prescripciones que los gobiernos nacionales y grupos locales deben asumir en forma subordinada.

En México esta visión y política dominante se introdujo en los ochenta con el objeto de insertar a nuestro país en la globalización, cuando “las IES se convierten así en el campo de variables dependientes del mercado y la producción internacionales.” (Villaseñor, 2003, p.30). Aquí se ubica el debate contemporáneo que se genera desde el discurso del “deber ser oficial” fuertemente vinculado con intereses de las empresas transnacionales y organismos multilaterales y por otra parte el discursos que responden críticamente a la globalización económica. Estos últimos se despliegan en general desde la academia, desde donde se ha ido construyendo propuestas alternativas que implican la crítica a la política dominante para avanzar en términos de la responsabilidad social de las universidades.

De los discursos diversos y hasta antagónicos puede dilucidarse tendencias hacia la construcción de identidades académicas y prácticas académicas igualmente divergentes. Los discursos dominantes en torno a la educación superior producen visiones optimistas que valoran a la ciencia y tecnología como principales instrumentos para el desarrollo económico y social de la humanidad. Desde aquí el énfasis de las prácticas académicas y las identidades está fuertemente enfocado al desarrollo de estrategias y habilidades de la tecnología instrumental.

Quienes sostienen una posición crítica, señalan que la orientación neoliberal no genera procesos de equidad y que en tiempos de modernidad produce grandes desigualdades de la riqueza y de desarrollo (Pérez, L., 2000). En el discurso dominante la función social de la universidad para la resolución de problemas del país queda subordinada a requerimientos de la globalización que cada vez se aleja más de “sus funciones académicas, la solución de los principales problemas de la mayoría de la población, y ha perdido un factor de capilaridad social para los sectores más rezagados, y de formación de los cuadros técnicos y dirigentes más importantes para la conducción del país, visto todo lo anterior desde una perspectiva fundamentalmente nacional y bajo la óptica de los intereses públicos” (Villaseñor, 2003, p.30).

El debate discursivo no surge en el vacío; se despliega entre quienes están ligados a cambios estructurales de las políticas de educación nacionales y de gestión conforme a los intereses neoliberales y quienes hacen lecturas a partir del análisis de problemas locales e institucionales con diverso grado de profundidad, tales como: condiciones de violencia, catástrofes naturales o bien políticas organizacionales, el diseño curricular, procesos de evaluación salario y de vida cotidiana del docente.

En este proyecto de investigación los discursos en debate son particularmente útiles para identificar las suposiciones e interpretaciones sobre la identidad de las y los académicos y sus prácticas académicas. Se reconoce así, que el contexto del mundo globalizado es el trasfondo para comprender la condición actual de los académicos y sus prácticas. Sólo así pueden comprenderse aspectos relacionados con la forma cómo los académicos seleccionados piensan, sienten y actúan; analizar si están asumiendo, negociando o resistiendo o no frente los cambios que se están produciendo en el marco global- oficial, y en su caso, a la formas en que están re-significando la globalización a través de sus prácticas emergentes, de su “ser y estar” como académicos mediados por políticas de la educación superior generadas en el contexto global.

En los apartados siguientes se precisa la forma cómo el proceso de globalización se fue traduciendo y concretando en las llamadas “Líneas Políticas Orientadoras” generadas desde los organismos internacionales y convertidas en políticas para la educación superior en México, así como en planes y programas presentan una orientación del discurso dominante según Villaseñor “han ido ocupando un lugar de mucho peso en el imaginario y en el lenguaje social y educativo; así, de manera prácticamente incuestionada han pasado a formar parte de las directrices de las instituciones” (Villaseñor, 2003, p.31).

Por el momento basta comentar que el debate sobre educación superior-globalización sigue abierto. Jaques Delors (1996) presidente de la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI de la UNESCO, sostiene que no puede seguirse acríticamente el discurso neoliberal porque el mercado laboral mismo manifiesta la necesidad de la eticidad para construir relaciones sociales y en el empleo mismo. En su *Educación encierra un tesoro*, Delors plantea que cada vez con más frecuencia los empleadores exigen un conjunto de competencias específicas que combina la calificación determinada con el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, que son cualidades más subjetivas del campo del “saber ser”. (pp. 95-96)

Por su parte De Souza (2005) advierte que “El único modo eficaz y emancipador de enfrentar la globalización neoliberal es contraponerle una globalización alternativa, una globalización contra-hegemónica,...en cuanto bien público que significa un proyecto de nación...(que) debe ser resultado de un amplio contrato político y social especificado en varios contratos sectoriales, siendo uno de ellos el contrato educativo y dentro de este el contrato de la universidad como bien público” (pp. 55-56).

Son numerosos los estudios que dan cuenta que el debate entre el discurso oficial y crítico es en el fondo un dilema ético que penetra en las aulas, en las decisiones curriculares y en las prácticas académicas más concretas. Zabalza y Zabalza (2011) constataron poco interés por integrar en los contenidos y en el aula, los problemas de la vida cotidiana. Afirman que están ausentes del aula y del currículum, temas cotidianos de la vida moderna que tienen que ver con la psicología tales como relaciones interpersonales, conflictos, depresiones; o con el campo sociológico: como política, elecciones, trabajo en organizaciones; o con la economía: las crisis económica, el gasto familiar, el desempleo; o el derecho: nacimientos, defunciones, divorcios (p. 39).

Los mismos autores identificaron las principales discusiones del currículum universitario derivadas por procesos de globalización que explican al menos en parte, la desatención de problemas cotidianos en las aulas. En primer lugar, la disyuntiva entre flexibilidad y prescripción, esto es la tensión entre abrir espacios o no a la participación estudiantil, reconociendo que en su mayoría prefieren la obligatoriedad al compromiso de elegir por cuestiones culturales. En segundo lugar, el dilema entre la formación para la vida y la formación disciplinar para la profesión que implica a su vez otras divergencias alrededor de los criterios sobre el grado de especialización y el momento de iniciarla; la pertinencia de un sentido globalizado y transnacional o bien hacia la resolución de problemas comunes, o más local y la tensión entre de una orientación enfocada a la formación disciplinar o hacia la resolución de pruebas estandarizadas. Y por último, el dilema entre formación general y la formación especializada. (p. 39)

Pérez L. (1998) propone que los principios de una nueva organización de las instituciones de educación superior sean la valoración del conocimiento, la ética y la solidaridad social (p.57). Delors (1996) asigna por su parte a la universidad el papel determinante para la resolución de los problemas del mundo, a través de proponer nuevos enfoques de desarrollo. Advierte que la superación de las siguientes tensiones se encuentran en el centro de la problemática educativa del

siglo XXI: a. entre lo mundial - lo local; lo universal y lo singular; la tradición y la modernidad; el largo y corto plazo; la indispensable competencia y la igualdad de oportunidades; el desarrollo del conocimiento y la capacidad de asimilación del ser humano; lo material y lo espiritual.

Aunque comúnmente se prioriza el factor económico en la solución de problemas de la educación superior y su relación con el mundo globalizado, como ha podido observarse, éste no constituye un factor único. Existe una multitud de factores culturales, valorales, intelectuales, políticos, éticos que están implicados en la vida y en las prácticas académicas de las instituciones.

El tercer factor generador de cambios en la relación educación superior-globalización es la relación del Estado con las universidades. Para comprender este fenómeno es preciso tener una mirada histórica de las instituciones de educación superior en México.

De acuerdo con Altbach y Davis (2000), las universidades académicas mundiales comparten raíces históricas. El antecedente común es su origen histórico europeo medieval. Además de compartir estas similitudes de este modelo básico, también comparten la estructuración de planes de estudios y su orientación internacional. En el periodo medieval compartían un idioma común: el latín; y desde fines del siglo XX es el inglés, el idioma internacional en la ciencia y la educación, incluido el Internet (p. 22).

A lo largo de la historia también han compartido otros cambios. Uno de ellos, es la función docente que fue considerada como una importante responsabilidad de las universidades, desde su nacimiento en el siglo XII en Europa y en el siglo XVI en Latinoamérica, hasta fines del siglo pasado. En este periodo gozaron de gran reconocimiento y social debido a que cumplían con las demandas sociales cambiantes (Grediaga, et. al, 2004, p. 25; Scharzman, 2000, p.77).

El paso de un acceso elitista a las instituciones de educación superior a uno masivo es otro cambio que se han compartido a nivel mundial con menor o mayor éxito. A principios de este siglo gran parte de los países europeos, Norteamérica y países del este de Asia se acercan al acceso universal. Y aunque otros países sigue siendo limitado, se visualiza una tendencia a su expansión”( Altbach, P.G. y Davis,T. M., 2000, p. 23 ).

En América latina, la educación superior masiva se desarrolló en la década del 60 y en los últimos años, más que como un proyecto generado desde los gobiernos, como consecuencia de las demandas sociales, económicas y culturales (Schwartzman, 2000, p.77).

En México, los periodos marcados por el acceso masivo de estudiantes a las instituciones de educación superior se ubica entre 1970 y 1984 (Grediaga, et. al., 2004, p. 69). A mediados del siglo pasado -debido a la importancia que adquirió el conocimiento científico y tecnológico en la producción de bienes y servicios-, este reconocimiento fue en aumento, marcando un periodo en el que los académicos lograron un importante estatus dentro de la estructura ocupacional que no se tenía en la mayoría de los países (Grediaga, et. al., 2004, p. 28). Sin embargo la masificación apresurada provocó dificultades en las áreas de gestión, así como una contratación relajada de profesores (De Vries, 2000, p. 22) y un deterioro en el reconocimiento que había logrado en el pasado.

En los ochenta, la situación de crisis fue compartida por casi todos los sistemas de educación superior en el mundo y un factor común fue la falta de financiamiento. Pero también otros factores importantes estuvieron implicados. Entre ellos, los cambios que provocó la nueva actitud estatal frente a las instituciones de educación superior, pero también los motivos generados de las nuevas exigencias de una sociedad diversa, plural y desigual y las recesiones cíclicas de la economía mexicana, aumento de la competencia entre las instituciones, particularmente, las privadas y la sobrepolitización de los conflictos universitarios (Acosta, 1999, pp. 47).

Según Acosta (1999) uno de los factores sociales de mayor importancia, fue la ruptura entre graduados y ocupaciones. El autor advierte que este fenómeno se generó cuando en los 70 la obtención de un título ya no fue garantía para obtener un empleo que se da en paralelo con el auge de las sociedades de alta tecnología que comenzaban a desplazar las economías tradicionales de industria y agricultura; además de la liberación del comercio y la economía y los procesos de reforma estructural del Estado.

Otras causas de la crisis de la educación superior en la década de los ochenta se atribuyen a factores internos de las instituciones. Las universidades, especialmente las públicas estuvieron sometidas a duras críticas por la ineficiencia, burocratización anárquica y politización que impedían según Brunner, realizar un autoexamen y actualización (Brunner, 2007 en Kent, 2009, p.15)

Para enfrentar la problemática del financiamiento, al igual que en muchos países, en México se buscaron distintas fórmulas. La respuesta del gobierno mexicano fue establecer prioridades del gasto público y a generar formas de control del presupuesto asignado a las instituciones de educación superior, ligadas a la optimización de los recursos económicos, aunque con el tiempo se han extendido y profundizado cada vez más impactando el rumbo, la estructura y la actividad del académico (Grediaga, et. al., 2004, p. 25).

Al parecer, las nuevas políticas de los ochenta para la educación superior mexicana cambian la vida académica de las instituciones que durante siglos no fue sujeta al escrutinio y a la crítica. Salvo el movimiento de la UNAM en 1986, no hubo oposición para las reformas realizadas en los noventa en materia de educación superior. Estas decisiones fueron consideradas únicamente como asuntos de gobierno acordes a la tradición centralista del país, sin pasar por modificaciones del marco jurídico que rige al sector. Según Schwartzman (2000) este proceder desde regímenes autoritarios ha sido la forma común utilizada en Latinoamérica para la realización de transformaciones en educación superior.

Kent (2009) coincide y amplía este planteamiento. Sostiene que algunas de las estrategias importantes para su implementación de estos cambios prácticamente sin oposición, fue activar un giro en la relación estados e instituciones mediante programas y acciones de impacto inmediato, desactivación de actores políticos de la educación superior como sindicatos, movimientos estudiantiles y partidos políticos, incorporación de otros actores como el Congreso de la Unión, secretarías de Estado, gobiernos estatales y no estatales en la coordinación del sistema, diferenciación institucional, la adopción del nuevo paradigma que colocó al Estado como iniciador, diseñador, implementador y evaluador, la paradoja de un sector público regulado y un *laissez faire* en el privado (pp. 44-45).

En “lo profundo de este cambio significó un rompimiento de la confianza, un cambio radical” (De Vries, 1999, p. 26). Frente a la imposibilidad de participar en las decisiones y operación del rumbo universitario se produjo una gran desmotivación de los académicos. El desinterés por lo institucional se agudiza con las estrategias de estímulos económicos a la productividad que se introducen en esa misma época, provocando individualismo y competencia entre pares (Villaseñor, 2003, p. 20).

Además, el apoyo internacional no estaba al alcance de las instituciones de educación superior en ese momento. La educación superior no tenía acceso a fondos y préstamos. Una idea de fondo que permeaba “ la idea- popular en algunas de las décadas pasadas y subrayada por el Banco Mundial y otros agentes- según la cual la educación básica es la más económica” (Albach, P.G. y T. M Davis, 2000, p. 23). Según De Vries (2000), las agencias internacionales descubrieron la importancia de la educación superior hasta los 90 y por tanto fue hasta ese momento cuando se inició la formulación de propuestas prácticamente inexistentes en agencias tales como el Banco Internacional de Desarrollo, el Banco Mundial y la UNESCO (p. 21).

Kent (2009) sostiene la persistencia de una visión optimista sobre el impacto de la educación superior para el desarrollo social y económico en un discurso consensuado tanto de agencias internacionales como el Banco Mundial y la UNESCO, la OCDE y la Unión Europea. Pero también puede constatar en los documentos nacionales sobre políticas de la educación superior pública en nuestro país, aunque los resultados no se hayan demostrado en forma sistemática (p.20).

De los 90 a la fecha, si bien ha mejorado la competencia entre las instituciones por el prestigio y los recursos y se tiene más información sobre las universidades y sus programas: la política educativa introducida anteriormente, caracterizada por los formatos empresariales de control y evaluación ha permanecido y se agudizado como podrá observarse en el siguiente apartado. La discusión sobre la educación superior se centra en su financiamiento. Las soluciones se reducen a la optimización de los recursos económicos provenientes del erario público, la diversificación de fuentes, el cobro de colegiaturas y préstamo de servicios.

Una vez desarrollado este recorrido histórico podrá comprenderse mejor la nueva relación Estado-Educación que se presenta a través de un acercamiento a las políticas públicas de la educación superior en México más recientes.

Si bien la educación superior mexicana comparte desafíos comunes con la del mundo global y de los países latinoamericanos, es necesario revisar las particularidades de las políticas públicas en nuestro país para comprender con mayor claridad y precisión el entorno en el cual se desarrollan las prácticas académicas que constituyen el objeto de estudio de este trabajo.

El interés de este apartado es precisamente enmarcar el proyecto de investigación en la especificidad de la agenda gubernamental mexicana, considerando a la política pública, como el

marco de referencia que marca los límites a la acción de los académicos en nuestro país. La importancia en México de las instituciones públicas radica en que este es el sector público atiende a la mayor parte de la población estudiantil en este país a pesar del gran crecimiento de las organizaciones privadas de las últimas décadas. En 2003 dos terceras partes de la matrícula total de licenciatura y el 60% de posgrado era atendido por la universidad pública (Grediaga, Rodríguez, et. al., 2004, p. 411).

De acuerdo con Acosta (1998) la importancia que tienen las políticas públicas para comprender el desarrollo de la educación superior en México no es un hecho reciente. La acción gubernamental que regula y orienta la dirección, estructura y desarrollo de la educación superior y sus actores es un fenómeno se remonta a los años sesenta. Pero es a partir de los ochenta cuando las medidas que buscan incidir en actividades y resultados en las instituciones se vuelven más claras, sobre todo a través de los sistemas de recompensa.

Entre las razones que generaron este tipo de regulación se aducen: la crisis económica, la incapacidad organizativa para dar seguimiento al gasto de las instituciones y aquéllas relacionados con la devaluación de los certificados en términos de movilidad social y el deterioro del ingreso real de los académicos (Grediaga, et. al., 2004). Tras treinta años de un crecimiento sostenido en un modelo de sustitución de importaciones, en la década de los 70, se presenta la crisis económica en México en el marco de una economía internacional en recesión.

En lo político se presentan desgastes profundos que se expresan en movimientos estudiantiles y justamente en este escenario emerge y se desarrolla un periodo marcado por el acceso masivo de estudiantes a las instituciones de educación superior que se ubica entre 1970 y 1984. Es este momento también se pasa de una situación del Estado que asigna recursos a la educación superior a un Estado auditor (Altbach 1997 en Grediaga, et. al., 2004) y por lo tanto, las reglas del juego cambian. Se implantan mecanismos de evaluación y mayor regulación de la vida académica con demandas de calidad, eficiencia y flexibilidad, como condición para la asignación de recursos a las instituciones.

La nueva relación del Estado y la educación superior se sintetiza en un sistema educativo nacional que fija metas y destina financiamiento según logros obtenidos e indicadores establecidos (De

Vries, 2000) donde la evaluación se convierte en el mecanismo más socorrido de las políticas públicas en educación superior.

El uso frecuente de estos mecanismos de evaluación, no sólo se genera por cuestiones económicas. Se despliega además por la insistencia en las recomendaciones que hacen en este sentido los organismos internacionales formuladas a mediados de los ochenta, sobre todo por la organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial (Grediaga, et. al., 2004, 50). A finales de la década de los 80, en la administración de Carlos Salinas de Gortari se inicia la reorientación de las políticas de la educación superior con base en esta agenda internacional y sus criterios de calidad, evaluación y modernización.

Empieza entonces un debate sobre el financiamiento a la educación superior y los nuevos mecanismos de control. La controversia se ubica fundamentalmente entre dos ideas principales: si la educación superior es un servicio al cliente y un bien que beneficia al individuo (al egresado) o más es un bien público que beneficia a la sociedad (Albach, P.G. y T. M Davis., 2000, p. 23). Dependiendo del posicionamiento, el costo de la educación superior recae en los gobiernos o en los usuarios.

A fines de los ochenta se logra un mejor escenario general del país con la realización de diversas reformas estructurales para restablecer la estabilidad económica y la renegociación de la deuda externa de 1989. Aunque éstas no evitaron nuevas crisis financieras en la siguiente década se observó un mejoramiento en el financiamiento de la educación superior. De 1990 a 2000 se abrió el mayor número absoluto de plazas de tiempo completo para las instituciones de educación superior. Según Grediaga, et. al (2004) se inició un periodo de recuperación de salarios que se realizó a través de procesos generalizados de diferenciación de que los salarios de los profesores (p.50).

Esta diferenciación de los salarios que se repite a nivel mundial (Stromquist, 2009) ha sido objeto de crítica y debate ya que no benefició a todas y todos los académicos y ha provocado distancias enormes en sus percepciones económicas. Se reporta la formación de segmentos entre las y los académicos, los de élite con accesos tecnológicos, redes y financiamientos, privilegiados y otros que han quedado rezagados.

En este mismo periodo el Estado comienza a asumir un papel no sólo de control sino de orientación de la educación superior, condicionando el financiamiento al desarrollo de programas específicos. Se establecen criterios de “carácter de excelencia” en la calidad académica, que incluyen entre otros requerimientos en la proporción de profesores con grado de doctorado y maestría para el ejercicio de la docencia.

La Subsecretaria de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) de la Secretaria de Educación Pública (SEP) fueron las encargadas de la introducción de las nuevas políticas. (Grediaga, et. al, 2004, pp. 77-81) que inicia con ejercicios de autoevaluación asociados a recursos extraordinarios por parte de la Comisión Nacional de Evaluación creada en 1989. En ese mismo año se anuncia la creación de Comités Interinstitucionales de Evaluación para la Educación Superior (CIEES) que comienzan a operar en 1993. En 1990 se crea el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) y en 1996 el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). El primero responsable de evaluar y financiar proyectos específicos y sujetos a concurso para el desarrollo institucional, especialmente la infraestructura, la reforma curricular y la formación docente. El segundo se destina al apoyo de las metas establecidas por las dependencias con acuerdo a la Subsecretaria de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) de la Secretaria de Educación Pública (SEP).

El Padrón de Excelencia, creado en 1991 tiene como fin reconocer los programas de posgrado con mejor desempeño previa evaluación. Si se cubren los requisitos, los programas acceden al listado de programas de calidad que permite el acceso a recursos especialmente de becas para estudiantes. En 1993 se inicia el programa de Superación Académico (SUPERA) con el fin de apoyar a los académicos para realizar estudios de posgrado.

En 1996 el Programa para el desarrollo profesional docente (PROMEP) que tiene como antecedente el SUPERA, incorporó nuevas líneas como la dotación de equipamiento para académicos que reúnan cierto perfil (Perfil PROMEP), así como la introducción de patrones y criterios de la carrera docente, lo cual se liga al programa de estímulos del desempeño docente y al compromiso de las instituciones para aceptar la evaluación externa de los Comités de Evaluación (CIEES). La importancia de este programa es la de haberse convertido en el eje de las políticas públicas para la educación superior.

Se puede afirmar que la mayor parte de los programas que surgen a partir de las nuevas políticas públicas para la educación superior en México operan mediante la evaluación como principal mecanismo de asignación de fondos adicionales tanto para la institución como para los académicos. Algunos programas de gran relevancia para el desarrollo de las instituciones, sujetos a concurso, como el Programa Integral de Fortalecimiento de las Instituciones (PIFI) y la puesta en marcha del PROMEP y su articulación con el (Fondo de Modernización de la Educación Superior) FOMES, se concentran claramente en procesos de planificación de las instituciones. Por otra parte, persiste el financiamiento para el pago del personal académico, administrativo, de operación y mantenimiento básico no sujeto a la evaluación, que se logra a partir de la negociación política.

Para Kent (2009) los programas FOMES y de Estímulos al Desempeño Docente sirvieron como “ sagaces palancas –baratas y quirúrgicas en su aplicación- que modifican eficazmente las reglas del juego entre el Estado y las universidades...La eficacia política de estos programas fue una muestra de la construcción de nuevas capacidades estatales para influir sobre el sistema” (pp. 49-50).

Las pretensiones de las reformas, como sostiene el mismo autor fueron notables y ambiciosas por su profundidad, amplitud y nivel. Los cambios fueron profundos por la divergencia con los valores y prácticas establecidas. La extensión de los mismos, iniciados en las universidades públicas estatales, logró alcanzar a fines de los noventa a las universidades del sector privado y los niveles básicos. Además estos cambios implicaron a los niveles del gobierno federal y estatal y primordialmente el nivel directivo de las instituciones de educación superior. De manera que actualmente “Estamos en presencia de una singular expresión del rol asumido por del Estado en la Educación superior: no sólo ha transformado los mecanismos de financiamiento, planeación y coordinación, sino que ha intervenido en la redefinición de los valores académicos” (Kent, 2009, p.52) y esta redefinición se resume en individualismo, competencia, uniformidad. Con todo ello se ha socavado el discurso ético de la universidad pero también su sentido de existencia como espacio donde las y los académicos pueden abonar al bien común.

### **1.2.1.2 Impacto de las políticas educativas de la educación superior en las últimas décadas**

La desestabilización provocada por el capital global que se manifiesta en resquebrajaduras en todos los órdenes de la vida social y sobre todo de las naciones en desarrollo, ha conllevado en el tema de las políticas educativas de la educación superior a la constitución de un Estado evaluador que dicta los mecanismos y los criterios para su desarrollo que se vuelven obligatorios, ya que sin la subordinación a las políticas dominante, prácticamente no se tiene acceso a los recursos que permiten el desarrollo de la actividad académica.

Esta nueva condición de las instituciones de educación superior ha generado una gran cantidad de impactos percibidos como negativos y documentados por diferentes autores. De Vries (1999) plantea que la evaluación externa a las instituciones ha tenido efectos limitados y a veces perversos y sostiene además, que ni el financiamiento ni la evaluación es garantía de una mejora en la calidad en la educación superior, pero que desafortunadamente de ser medios se convirtieron en fines (p. 37).

Siguiendo el planteamiento de Villaseñor (2003) sobre la incorporación de pautas neoliberales en la planeación del trabajo universitario por parte de la élite política, López sostiene que una de las consecuencias de estos controles han afectado negativamente la profesionalidad moral de los académicos, así como la ciudadanía democrática de los egresados (Villaseñor, 2003 en López, 2011, p.61). Además el formato de “sensatez” con el que son presentados los criterios, han logrado que algunos grupos de académicos estén convencidos de sus beneficios y a otros más, se resignen o se adapten en forma pasiva. También hay grupos que resisten en forma latente o abierta y activa.

Entre los efectos perversos que los cambios las políticas dominantes han producido especialmente en cuanto a la evaluación y el financiamiento De Vries (1999), menciona el hecho de que los docentes deben destinar tiempos adicionales a la gestión de recursos, gestión de estímulos en detrimento de sus actividades, dado que la introducción de los mecanismos de la nueva política educativa se dan después de la masificación de educación superior. Las nuevas prácticas impactan a los académicos que fueron contratados con otras reglas del juego y es difícil cambiar las estructuras, los valores y comportamientos. Además de que su introducción es lenta, las nuevas formas de contratación, problemas e cobertura y equidad, mercados laborales no muestran mejoras frente a egresados mejor preparados.

Shwartzman (2000) concuerda con De Vries (1999), al mencionar que estas reformas han sido lentas, pero añade que también han sido erráticas. Esto ha provocado que estén perdiendo gradualmente el monopolio para entregar diplomas y credenciales profesionales y provocando el crecimiento del sector privado, así como la desconfianza en sus programas y perdiendo finalmente “a su mejor plantel profesional y académico” (pp. 87-88).

Con base en la revisión que hace Villaseñor (2003) de situaciones fácticas que han caracterizado la educación superior desde los 70 hasta el 2000, se observa que los resultados de las políticas públicas han sido entre otras: el decremento de las instituciones públicas e incremento de las privadas, la disminución del presupuesto asignado a las IES, el control del acceso a la educación superior y el impulso al control estatal mediante procesos de evaluación-acreditación. Estas situaciones son visibles claramente en los contextos institucionales a través de criterios mensurables y/o cualitativos. Precisa, que en este periodo se creó la Universidad Pedagógica Nacional (1978) y la Universidad de la Ciudad de México, nuevas unidades en el subsistema tecnológico público y 44 Universidades Tecnológicas. Estas últimas de baja cobertura y con criterios lejanos al de una universidad en sentido estricto. En segundo lugar, el crecimiento de las instituciones privadas aumentaron de un 11.7 al 27.6% de la cobertura total de la matrícula, mientras que las públicas bajaron del 88.3 al 72.4%.

Por otra parte, sostiene que la introducción de exámenes estandarizados ha generado procesos de elitización e inequidad social del acceso y el nuevo *ethos* diseminado: individualismo y competencia frente a otros. Además los resultados reportan una disminución del presupuesto público real asignado a la educación superior; incremento de dificultades para acceder a los subsidios extraordinarios a través de mecanismos regulatorios estandarizados.

A través de la evaluación y acreditación desde instancias externas se intenta promover el mejoramiento académico con medidas conductistas que han sido seriamente cuestionadas, por privilegiar un currículum universitario dentro de la visión dominante, dejando fuera la labor “no redituable” destinada por lo general a la reflexión académica y a las actividades estéticas y culturales (pp. 41-49).

A partir de sus estudios, López (2011) observa serias incongruencias entre las políticas y la posibilidad de que el académico se desempeñe con un rasgo ético de moral ciudadano porque se

vive un momento donde el compromiso con lo humano, no está presente en la política educativa y constituye uno de los mayores desafíos de la educación superior en el mundo contemporáneo.

En el análisis de opiniones que Grediaga, Rodríguez y Padilla (2004) realizan sobre diversos especialistas de la educación superior y la profesión académica en México como Aboites, (1997 y 1999), Ibarra (2000), De Vries (1998 y 2000) encuentra convergencia en la percepción de efectos inesperados (léase perversos) de las políticas de la educación superior, entre los que destaca el deterioro en el compromiso institucional y social en las actividades que realizan los académicos y la proliferación de actitudes individualistas (p.95).

Desde otra mirada, Pérez L. (2000) esta condición de las instituciones de educación superior tiene un fondo más profundo. Para él lo que se vive actualmente es el resultado del desencanto social frente a la educación superior. Sostiene que en las décadas del 60 y 70 se pensaba que la educación y la formación de recursos humanos calificados iban a impactar favorablemente el bienestar en la sociedad. Pero esto no fue así. El crecimiento económico terminó concentrándose en pocos países y se concentraron las riquezas entre los más ricos.

Se puede agregar que también en el interior de los países las riquezas se han concentrado en las élites porque los indicadores de la pobreza se han incrementado notablemente. Alicia de Alba (2009) plantea con base en resultados del PNUD, que el proyecto económico en la actualidad beneficia a 10% de la población mundial. Un 90% de la sociedad mundial permanece invisible y sólo consume el 10% del beneficio total por lo que la vida colectiva que ya no es sustentable ni sostenible (p. 27).

En el estudio comparativo de la educación superior en México, Canadá y Estados Unidos coordinado por Kent (2009) concluye que en el escenario mexicano- siguiendo la tipología de la coordinación de fuerzas de los sistemas de Burton Clark (1983)- el polo fortalecido por las políticas públicas de la educación superior fue el Estado, a pesar de la aparición de elementos de mercado como fueron el cobro de colegiatura, las asignaciones financieras individuales (como el SNI y los estímulos al desempeño docente, la venta de servicios y becas a estudiantes.

En el polo académico los beneficios obtenidos fueron la ampliación de la oferta educativa, el sector privado logró ampliar su mercado prácticamente sin regulación, se fortaleció la investigación con la creación de centros públicos de investigación, la evaluación y financiamiento de CONACYT.

Aunque en un inicio se menciona la importancia de valorar los impactos sociales en la educación superior, finalmente las medidas de desempeño consideradas en el trabajo de Kent (2009) fueron: acceso, participación social, equidad, terminación de los estudios: una medida de efectividad sistémica y también de logro individual por parte de los estudiantes, costeabilidad de los estudios superior para sector público, dejando fuera parte importante del impacto social.

Como puede observarse la función social, el desarrollo humano, el ethos académico, la diversidad, los académicos, los estudiantes, la vida académica, son los elementos que han sido impactados negativamente por las políticas públicas en las últimas décadas. Puede sostenerse que las prácticas académicas que han sido construidas a partir de los criterios externos de las instituciones controlan o debilitan formas de actuar y sobre todo la solidaridad y la confianza. Y con ello, se está poniendo en riesgo la eticidad, comunicación y el trabajo colegiado que se requiere para lograr aprendizajes y actitudes autónomas, flexibles, competitivas y socialmente comprometidas para inscribirse tanto en la sociedad del conocimiento como para ofrecer respuestas más adecuadas a las problemáticas sociales de y desde la universidad.

Estos resultados se ponen en evidencia en la última compilación publicada de la investigación educativa en nuestro país por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) donde se reporta un vacío en lo que respecta a la tarea de extensión y la función social del académico: “...en la actualidad el sentido primordial del trabajo académico, parece estar centrado en redituar a la carrera individual más que referido a un vínculo directo entre la institución y la sociedad...” (Ducoing, 2003, p.142).

En este mismo documento se plantea cómo en los 70 se hacía referencia a la faceta de los académicos como intelectuales y productores de conciencia social, pero que ésta se ha ido agotando en los ochenta y ya no aparece en los noventa. El único trabajo identificado en ese periodo fue el de Ruy Pérez Tamayo realizado en 1990. Preocupa el hecho de que no existan estudios sobre la formación ciudadana del académico en este periodo, porque sólo reafirma la apreciación de este vacío.

Lo cierto es que en esta historia que se sigue construyendo y hay muchas lecciones que aprender y desafíos que atender por parte de las instituciones de educación superior y sus actores tanto a nivel local y nacional como de la agenda mundial que cada día cobra mayor importancia. ¿Pero

cómo lograrlo? Morin (2011) plantea que el fracaso de todas las reformas en la educación tienen una dificultad esencial, *“el que no pueda reformarse la institución sin haber antes reformado las mentes, pero no se pueden reformar las mentes si antes no se han reformado las instituciones.”* (p.147) y que si bien no habría respuesta propiamente lógica a esa contradicción, la vida es capaz de aportar soluciones a problemas lógicamente irresolubles. Pues bien, es esa fe un aliento latente en este trabajo.

Este planteamiento hace mucho sentido para el trabajo de investigación que aquí se realiza, porque puede pensarse que los momentos álgidos de la violencia en la vida real de la localidad aportaron algo más que dolor: algunas respuestas o al menos pistas, a los desafíos del complejo mundo contemporáneo y particularmente en los ámbitos de la educación superior.

En la vida institucional, en las vidas de los académicos y en el ejercicio de su práctica suceden muchas otras cosas, desde donde se reinterpretan estas reglas y mecanismos, se recrean y resisten. Como observadora participante de muchos años en el campo educativo del nivel superior puedo decir que los discursos oficiales de uniformidad y de prescripción oficial sólo sucede en papel y no necesariamente en la realidad porque la ahistoricidad y descontextualización de esas propuestas se confrontan cotidianamente con personas que viven, piensan y actúan que interactúan en contextos diferentes y que cuentan con también con capacidades y recursos diferentes y desempeñan un papel protagónico en el día a día. Cabría decir, que lo que realmente en la cotidianeidad es bastante más fuerte y significativo de lo que suele pensarse.

### **1.2.1.3 Desafíos y tendencias de la educación superior**

Albach, P.G. y T. M Davis (2000) identifican además del financiamiento, otros desafíos comunes de las instituciones a nivel global. Estos son el enlace educación y trabajo de los egresados, la creciente demanda de educación permanente, las implicaciones de las nuevas tecnologías en la educación superior, la internacionalización del currículum y la movilidad estudiantil, la vinculación y cooperación internacional, la privatización de la educación superior, el crecimiento docente de dedicación parcial sin prestaciones ni estabilidad; el acceso, la equidad en cuestiones de género, etnia y clase social, el debilitamiento del poder del cuerpo docente por el excesivo control administrativo de las instituciones y central por parte del gobierno ( p. 23).

Dadas las condiciones de desventaja competitiva con respecto a países más desarrollados, existen retos comunes en las instituciones de educación superior en Latinoamérica. En estos países según Chintis (2000) “Con la globalización de la economía, las sociedades desarrolladas tienden a imponer sus necesidades de recursos humanos a los sistemas de educación superior de las sociedades menos desarrolladas y empujarlas hacia atrás” (p. 55).

Además de la falta de recursos, se identifican graves problemas como el subempleo y desempleo de los graduados, la fuga de cerebros, la falta de aprovechamiento de la riqueza cultural del propio país, preferencia de los académicos a la investigación de interés internacional dejando fuera cuestiones que no son relevantes para las necesidades del país y de la localidad; falta de posturas críticas y principios éticos, burocratismo y corrupción.

Si bien los cambios de la sociedad contemporánea necesariamente exigen nuevas competencias que permitan el desempeño académico adecuado a las exigencias de la sociedad del conocimiento y de la economía globalizada también se requiere una transformación subjetiva que predisponga moralmente a las y los académicos a construir mejores formas de convivencia y de influencia en ámbitos de la sociedad.

La información y discusión sobre los factores que bordean, atraviesan y condicionan el desarrollo de las instituciones de educación superior. A partir de este marco comprensivo sobre los problemas, tensiones y desafíos que comparten las instituciones de educación superior de la localidad junto con otras instituciones a nivel nacional y global, como veremos más tarde y la forma cómo las políticas de educación superior elaboradas con criterios externos en un contexto de globalización tienen importantes implicaciones en la condición de las y los académicos y sus prácticas académicas en tiempos de aparente calma en un escenario de “aparente calma” integrado por las precondiciones institucionales de las prácticas académicas que se generaron en tiempos violentos (PAV).

Algunos cuestionamientos que se desprenden de este marco comprensivo para las PAV y sus autores objeto de estudio son ¿Cómo significan los y las académicos su práctica académica frente a las demandas del mundo moderno en tiempos de calma “aparente”? ¿Qué elementos nuevos de reflexión sobre su práctica académica se plantean cuando experimentan los tiempos de violencia

álgida en Ciudad Juárez?, ¿Hacia dónde apuntan estas prácticas, siguen funcionales al discurso globalizador o logran interpelarlo?

### **1.2.2 Tiempos violentos en Ciudad Juárez**

La literatura sobre los factores estructurales de la violencia en Ciudad Juárez, desde aspectos económicos, sociales, políticos, culturales y pedagógicos es muy abundante y supera en mucho las posibilidades de este proyecto. Sin embargo con la pretensión de acceder a información suficiente para comprender mejor, así como para situar, discutir y enriquecer los resultados de las entrevistas de las y los participantes. Con este fin y para efectos de este apartado se revisaron aproximadamente un número de obras considerable realizadas por autores locales, nacionales e internacionales privilegiando a los primeros.

#### **1.2.2.1 ¿Cómo se construyó esta catástrofe social? Aproximaciones desde la academia.**

En su artículo *La ciudad y el feminicidio en los textos académicos* sus autores: Monárrez, Flores y García S. (2010) se preguntan cuál es la representación de Ciudad Juárez que tiene el grupo académico que analiza el fenómeno del feminicidio y cuáles son las causas de este fenómeno social. El estudio incluyó la revisión bibliográfica de publicaciones en Ciudad Juárez que aparecen en el índice de revistas arbitradas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología a partir de los noventa (CONACYT). La obra citada incluye 78 obras realizadas por investigadores locales, nacionales e internacionales. Siete de ellas corresponden a académicos y académicas adscritos a las instituciones de educación superior ubicadas en Ciudad Juárez. Los estudios se han generado desde diversas perspectivas metodológicas y disciplinas, entre otras: la antropología, el derecho, la psicología, el periodismo, la literatura. Un lugar destacado ocupan los estudios de género y las posturas feministas. También se encontraron algunos enfoques interdisciplinarios.

Se identifica una tendencia a destacar la multicausalidad de este fenómeno, enfatizando factores detonantes de tipo estructural, desde la economía neoliberal, la creciente pobreza en grandes sectores de la población en el país, así como del narcotráfico, el crimen organizado y el tráfico de personas. Como factores más específicos de la localidad en su condición de frontera, más se

identifican: la migración, la industria maquiladora, la pobre infraestructura urbana, la alternancia política, la corrupción policiaca, la deficiencia de organismos procuradores de justicia, la cercanía con los Estados Unidos, la falta de una política integral de seguridad pública, así como la insensibilidad y apatía de la población local.

En el asesinato de mujeres en esta localidad, algunos indicadores que destacan son las condiciones de clase social, marginalidad urbana, color de la piel y la ausencia de un Estado de derecho en el país y particularmente en Ciudad Juárez.

Los autores precisan que el análisis del feminicidio todavía es escaso. En general “se ha abordado desde el ensayo, a través de textos y en algunos de ellos la explicación queda mediada por una visión, a veces ideológica, con juicios de valor, pero con escaso manejo de datos obtenidos en el trabajo de campo” (p. 113). Y por otra parte, que faltan referentes cuantitativos en la procuración de justicia así como la insuficiente documentación y precisión por parte de las autoridades e instancias gubernamentales responsables. Los temas sobre cuerpos policiacos, el narco y los organismos procuradores de justicia, de acuerdo con los autores no han sido abordados por la academia.

Sobre los asesinos y la corrupción también son pocos los textos académicos. Los autores que abordan el tema de sujetos asesinos aluden calificativos tales como de crímenes de odio, delincuentes comunes, psicópatas, grupos satánicos, grupos criminales organizados, pornografía, prácticas sexuales, drogadicción, orgía sacrificial, complicidad y falta de responsabilidad de las autoridades, personas poderosas que afirman su poder a través del terror, pero no se tiene un perfil claro del delincuente.

En *Violencia contra las mujeres e inseguridad ciudadana en Ciudad Juárez* coordinada por Monárrez, Cervera, Fuentes, Flores y Rubio Salas (2010) se establece que fue desde 1993 cuando el tema de la violencia en la localidad se hace público tanto nacional como internacionalmente, con el tema del feminicidio (p.5) poniendo de manifiesto la capacidad de autocrítica y de respuesta de la academia local para seguir adelante. En esta publicación se presentan avances importantes en el estudio del feminicidio: la incorporación de enfoques cuantitativos para su estudio que posibilitan la deconstrucción de mitos que se habían construido en torno al mismo. Este fue el caso

de la información que vinculaba el fenómeno de migración con el feminicidio que no pudo confirmarse empíricamente en estudios posteriores.

A la fecha ha proliferado la literatura académica no sólo sobre el feminicidio sino sobre el periodo de violencia álgida y las violencias cotidianas en la localidad. Existen datos empíricos suficientes para determinar que en Ciudad Juárez se vivió un periodo de violencia álgida. Con la información estadística disponible, conocemos que “la cifra anual de homicidios (que) pasó de unos 200 a 300 durante el periodo 1991 y 2007, en el años 2008 y 1856 en 2009, lo que sobre la base de la estimación actual de población, implicaría un poco más de 200 por cada 100 mil habitantes. De los homicidios en todo el país, 27.6% se cometió en Ciudad Juárez. Y más grave aún es el incremento a niveles difícilmente narrables de delitos como el secuestro, la extorsión o “cobro de Piso” y el robo mediante el asalto a mano armada conocido como *car-jacking*” (Almada Mireles y Barraza Limón, 2012, p. 12). Según datos de la Fiscalía General del Estado citados por Martínez (2012) el punto máximo del delito se situó en 2010 con 3042 homicidios, cifra que disminuye en 2011 a 1921 y se reduce todavía más en los primeros cinco meses del 2012. En este clima de violencia e inseguridad en estos años, murieron por lesiones intencionales principalmente jóvenes varones. De la población que fue víctima de este delito el 92% fueron varones y el 8% mujeres (Martínez, 2012, p. 35).

Por lo anterior puede decirse que el periodo de violencia álgida desde un enfoque estadístico se ubica del 2008 al 2012 donde se registraron los mayores índices de homicidio. Sin embargo, en etapas posteriores como afirma H. Almada (2012) la ola de violencia que apenas parece haber disminuido con una cifra de 1200 homicidios en 2012 y el descenso de la clasificación como de la ciudad más violenta del mundo durante 2008 a un segundo lugar en 2011. Contrariamente a los informes oficiales sobre la restitución de un entorno seguro y a pesar de las estrategias desarrolladas por los gobiernos y la población en general durante el periodo más álgido de la violencia en la ciudad, la percepción social es de que la violencia está apenas contenida (Almada, H., 2012, p. 399).

Con base en la revisión de la literatura, la violencia álgida en Ciudad Juárez fue el resultado de múltiples y complejos procesos políticos, sociales y económicos que se manifestó igualmente de múltiples formas como son: violencia estructural, simbólica, política, social, cultural, doméstica, conyugal, por omisión, psicológica, escolar, de género.

Entre las causas aludidas se encuentran los efectos de la globalización, sistema neoliberal; los problemas de crisis económica de escala nacional, la industrialización a nivel local por la vía de empresas manufactureras denominadas maquiladoras, las corrientes migratorias del país y de países centroamericanos.

Ampudia (2012) refiere a factores económicos y a su impacto en el deterioro social de la localidad. Afirma que en décadas anteriores al periodo de violencia álgida estos detonadores fueron observados con relativa pasividad, no sólo por parte de la sociedad, sino también desde lo político y empresarial. No se puso atención a procesos tales como la desaparición de la economía local, la migración de un grupo poblacional vulnerable, su inserción al empleo con salarios bajos y las condiciones laborales desventajosas tanto por parte de las empresas como por su vínculo a la economía global inestable, como tampoco a la aparición de negocios a gran escala y desaparición de los comercios familiares; ni a la falta de atención a lo social con políticas adecuadas destinadas a las mujeres que se incorporan en forma acelerada al trabajo maquilador, el abandono de los niños, de la juventud, de las familias y de los hombres impactados por los cambios de patrones sociales.

Padilla, Olivas y Alvarado (2014) hacen referencia a detonadores de la violencia de carácter político y económico. Sostienen que la riqueza producida por el crecimiento económico no se reinvertió en la localidad, se fugó al gobierno Federal a través de los impuestos, otra proporción se escapa a El Paso a través de compradores y capitales invertidos en sus bancos. Las decisiones en el desarrollo de la ciudad han respondido a intereses de sectores dominantes sin tomar en cuenta las miradas y propuestas alternativas. Parte del problema también deriva del centralismo estatal. A partir de estudios realizados por el Instituto Municipal de Investigación y Planeación en Ciudad Juárez (IMIP, 2013) se comprueba que comparativamente la asignación de recursos para el desarrollo social y la infraestructura de servicios de Ciudad Juárez y la Ciudad de Chihuahua, favorece a esta última en forma exageradamente desproporcionada.

Se conoce que de 2000 a 2003 se perdieron más de 60,000 empleos (Ampudia, 2012, p. 95). Según datos de Censos Económicos del INEGI la reducción de la participación de la industria manufacturera del 68 a 58% en el periodo de 1999 a 2004. Este decrecimiento de la economía juarense pudo compensarse parcialmente con el crecimiento del empleo en otros sectores como el comercio, hoteles, restaurantes, transportes, etc. que dejaron una tasa negativa en la actividad

económica global. Sin embargo la peor crisis económica tiene lugar más tarde, de 2006 a 2009 cuando se perdieron 75,000 empleos. En los últimos años la causa principal fueron las condiciones de inseguridad que afectaron al comercio, los servicios turísticos e incluso a la economía informal. Es este periodo una lección importante que se aprendió fue que la maquila puede ser fuerte generadora de empleo pero no así de crecimiento económico, debido a que genera un valor agregado muy bajo, se le puede incluso considerar como de alto riesgo (Ampudia, 2012, pp.103-105).

A la pérdida de empleos y a la condición de inseguridad, siguió una masiva salida de habitantes de la ciudad, así como una mayor precarización de las condiciones de trabajo y de vida de la mayoría derivada de los rezagos históricos en todos los órdenes: salud, educación, asistencia social. La pobreza extrema aumentó según datos del IMIP de 80 a 100 colonias (Castillo y Barraza, 2012).

Otros factores detonantes de la violencia de tipo político son los procesos de transición política, la negligencia en la solución de crímenes por parte de las autoridades, impunidad y corrupción; la falta de acompañamiento del desarrollo económico con políticas públicas de desarrollo social para hacer frente al crecimiento poblacional, un crecimiento urbano no planificado, el rezago urbano y déficit de infraestructura urbana. De acuerdo con Dominguez y Ravelo (2011) lo que se presentó en Ciudad Juárez fue un “catástrofe de política formal”. Los autores plantean que “los gobiernos no son más soberanías a quienes agenciar las diligencias contra los abusos hacia la población, sino facilitadores de las grandes corporaciones transnacionales.” (p. 51)

Según Herrera (2010) la situación de inseguridad tiene que ver con una política de abandono, esto es, una ausencia de política social para fines que vayan más allá de los electorales; y que esta política de abandono es la principal causa de haber arribado el desgobierno que no refiere a la falta de autoridades sino al vacío de orientación, de autoridad y el consiguiente aprovechamiento de dicho vacío por actores y procesos que contribuyen al desorden social.

La tradición autoritaria de los gobiernos impide la participación ciudadana. El mismo autor sostiene que son muy pocos los ciudadanos que se organizan en asociaciones, colegios de profesionistas, organizaciones no gubernamentales, iglesias. Estas violencias terminan naturalizándose y surge la “apatía, desconfianza y desinterés de participación de los ciudadanos”.

La política social ha estado subordinada por una parte, al desarrollo económico local y a los servicios que facilitan el trabajo de la industria y por otra, a “dádivas” de las administraciones en turno en un constante desencuentro entre la política de Estado y la sociedad. La visión del ciudadano desde los gobiernos es un simple voto y no un sujeto activo que puede participar en la mejora de sus condiciones de vida. Por otra parte, el mayor porcentaje del gasto social en las administraciones públicas, se destina a sueldos y jubilaciones, dejando un porcentaje mínimo para poner en operación estrategias adecuadas de intervención (Castillo y Barraza, 2012).

También relacionado a detonadores de carácter político, algunos autores y autores hacen referencia a la desconfianza de la población hacia las autoridades para la procuración de justicia tiene fuerte fundamento. Barraza (2012) menciona que de los casos de homicidios presentados al Ministerio público, sólo el 20% dio lugar a procesamiento y condenas y que en resultados de una Encuesta de Percepción Ciudadana aplicada en 2011, salieron reprobadas tanto las corporaciones policíacas como los partidos políticos (pp. 316-319).

Los problemas sociales existentes en la ciudad se agravaron más en el periodo de violencia álgida, pero además desplegaron otros tipo de violencia en una forma “inenarrable” como la refieren una gran cantidad de testimonios y autores (Almada Mireles y Barraza Limón, 2012, p. 12). Aumentó drásticamente la orfandad de miles de niños y niñas, las familias desoladas, los jóvenes estigmatizados y criminalizados y las mujeres y hombres estresados por el miedo o paralizados.

El impacto fue enorme considerando que mayoría de las familias juarenses viven en una condición de vulnerabilidad y tienen un trabajo precario, exhaustivo y mayoritario de las mujeres. Se deterioró la economía del cuidado. Actividades no productivas pero básicas para la convivencia y el crecimiento personal y social como jugar en un parque o ir la escuela, disminuyeron o desaparecieron. Frente a esta situación, la posición del discurso oficial responsabiliza en forma implícita o explícita a la familia por la falta de cuidado y educación de sus hijos (Almada, M. L., 2012) en un juego de violencia política y sistemática que se orienta en sentido contrario a la justicia y la inclusión social y se convierte en pobreza, desigualdad, violencia familiar, conyugal, de género, maltrato infantil, hasta desbordarse en todo tipo de actos delictivos, feminicidios, desgobierno y narcotráfico.

Martínez, (2012) sostiene que esta “situación de violencia e inseguridad produce pérdida de dinamismo económico, que a su vez reproduce la violencia y la delincuencia, como resultado del desempleo. En otras palabras, la violencia e inseguridad es causa y efecto de la situación económica, formándose así una relación dialéctica” (p.47). En su trabajo Leiner (2011) planteó que en las “condiciones de deterioro, causadas por la cronicidad del problema de la violencia, es difícil dimensionar los problemas que la sociedad tiene que resolver. Sin embargo, el daño a los niños y a los jóvenes que la sociedad está permitiendo formará una generación de jóvenes en donde las expresiones de violencia que conocemos serán superadas” (p. 125).

Este deterioro social es una tendencia histórica en la ciudad, donde se observa un acceso cada vez menor a servicios de salud, cultura, educación, recreación y deporte, porque su desarrollo ha estado más ligado a intereses especiales de actores privados. Los servicios de seguridad social según el Censo Nacional de Población y Vivienda de 2010, señala que sólo 65% de los habitantes cuentan con cobertura de seguridad social. Este porcentaje pasó al 74.8 en ese mismo año con el registro al Seguro Popular pero 325 040 personas aún quedaban sin servicio. En cuanto a la calidad del servicio, se observa un déficit de médicos del 41% según indicadores de la OCDE y el personal que atiende los servicios de salud en general “ha enfrentado entornos de trabajo desalentadores: salarios bajos, falta de apoyo tecnológico, reconocimiento social insuficiente y ámbito de seguridad endeble para su desarrollo profesional, lo que ha propiciado éxodo de profesionales cualificados...” (Velázquez, 2012, 203). Velázquez (2012) comenta que cuando se disparó la violencia, se visibilizó que la Ciudad no contaba con servicios de atención psicológica ni psiquiátrica para la población abierta y derechohabiente (p.203).

La infraestructura destinada a otros rubros como cultura, recreación y deporte en la ciudad está muy lejos de cubrir las necesidades de sus habitantes, situación que se pone de manifiesto no sólo frente a indicadores nacionales o de la OCDE, sino simplemente en comparación con la capital del mismo estado. En materia de cultura Ciudad Juárez ocupa el lugar 26 mientras que Chihuahua capital el tercer lugar. Según datos del IMIP (2013) el presupuesto canalizado a este rubro a Ciudad Juárez se le asigna la décima parte con respecto a la capital del Estado.

La cultura y particularmente los medios de comunicación han promovido también violencia, particularmente desde la dimensión cultural que refiere a procesos de discriminación por razones

de etnia, raza, clase género, sexo, región y otros constructos relacionados con la diversidad socio-cultural. En este sentido Rojas (2010) encontró en estudios recientes desarrollados en Ciudad Juárez, la existencia de procesos de evidente violencia simbólica, particularmente de discriminación género y clase, así como procesos de reproducción de la cultura hegemónica, autoritaria y excluyente en textos mediadores, que paradójicamente fueron utilizados para la difusión de campañas de prevención de la violencia con base al discurso internacional de la OMS. Por su parte, Domínguez y Rabelo (2011) denuncian que quienes se detentan como propietarios de la ciudad fueron perpetradores de la violencia al prohibir la presentación de una imagen violenta de la localidad, situación que no pudo ocultarse por la evidencia de los hechos (p. 53).

La participación irresponsable de algunos medios de comunicación también fue denunciado por Castillo (2012) particularmente en el periodo de violencia álgida de Ciudad Juárez: “la representación de la violencia social como noticia, convierte a la violencia como la principal mercancía mediata en tiempos de este tiempo” (p. 354) y por Pliego (2010) quien sostiene que la guerra contra el narcotráfico y la violencia se convirtió en un espectáculo periodístico donde los hechos violentos y sangrientos son entretenimiento (p. 49). De esta manera, se apuesta más al rating, al sensacionalismo y a la descripción que a la reflexión crítica que si bien en algunos casos se explica por las condiciones de riesgo, los medios se mueven bajo criterios de la competencia para difundir la noticia. Rojas (2001) comenta al respecto: “La solución retórica de los grupos en el poder, ante la crisis social representada en las protestas públicas, se ha caracterizado por un proceso en donde los medios de comunicación locales se convierten en escenarios que no sólo producen y reproducen la violencia a través del sensacionalismo mediático, sin que se erigen como espacios de enunciación de los grupos hegemónicos, generalmente con agendas económicas y partidistas” (p. 12).

Si bien en algunos casos, los medios previenen procesos de invisibilización de la violencia y crean espacios para la denuncia y gestión ciudadana, en general, los medios masivos de comunicación se percibieron como promotores de procesos de insensibilización y de naturalización a través “información abundante y detallada, muchas veces superficial, que presentan a diario de los hechos violentos en sus principales espacios ya se noticiosos, en impresos y electrónicos” (Castillo 2012, p. 354). Pero además del interés empresarial en el rating como criterio orientador de los medios,

se presentó de acuerdo a Muñoz, “un cerco mediático” contra quienes denunciaran los crímenes (Muñoz, 2010).

Sobre el deterioro de la infraestructura urbana, Maycotte y Acosta (2012) comentan que “el papel del sector público encabezado por el gobierno del estado de Chihuahua y por el municipio de Juárez, fue un factor estratégico para la expansión de superficie urbana de esta frontera. Se asumió un papel para consolidar estrategias de especulación al incorporar suelo urbano por diversas prácticas: legalizando invasiones inducidas más allá de los límites urbanos, favoreciendo el crecimiento de la ciudad a través de la ampliación del fondo legal y la promoción directa de conjuntos habitacionales” (p. 147). Las decisiones que se han tomado en torno al desarrollo urbano, la construcción de vivienda y de otros espacios en la Ciudad, según se ha corroborado en diversos estudios ha impactado desfavorablemente la calidad de vida de las familias juarenses. En el periodo de 2000 a 2010 se sobre-produjo vivienda y en su mayoría de baja calidad. Frente a una demanda real de 29 356, se edificaron 175, 145 (p.166) que ahora se traduce en problemas de vivienda abandonada, superficies ociosas que despliega grandes problemas y entre ellos, el vandalismo y la inseguridad.

A los problemas del desarrollo urbano, se agrega la falta de visión estratégica por parte de las administraciones municipales en el desarrollo social (Castillo y Barraza, 2012) y a la falta de visión y creatividad del empresariado juarenses para impulsar el empleo en forma más pertinente (Ampudia, 2012, p.128).

Es preciso destacar que entre las obras revisadas se observan diferentes enfoques parciales del estudio de la violencia y otros más integradores; los primeros ofrecen el análisis de factores estructurales desde la monodisciplina (la economía, la política, sociología, educación, salud, urbanismo, filosofía, etc.) o desde el análisis microsociales y sistematización de experiencias. Los esfuerzos integradores por su parte, ofrecen una visión más holística y de síntesis sobre las condiciones de la ciudad y algunos con carácter multidisciplinar.

Entre estos últimos se encuentra la obra de Clara Jusidman y Hugo Almada, *La realidad social en Ciudad Juárez*(2008); Hugo Almada M.y Laurencio Barraza L., *La realidad social y las violencias*(2012); Herrera Robles, Luis Alfonso. *Juárez: el desgobierno de la ciudad y la política de abandono. Miradas desde la frontera norte de México* (2010); Julia Monárrez Fragoso, E, Luis

E. Cervera Gómez, César M. Fuentes Flores y Rodolfo Rubio Salas, *Violencia contra las mujeres e inseguridad ciudadana en Ciudad Juárez (2010)* y Héctor Padilla, D., Olivás A., C. A. y Alvarado S., L. (2014) *Ciudad Juárez y la necesidad de política. De la ciudad real a la ideal*.

Herrera (2010) en su libro *Juárez: el desgobierno de la ciudad y la política de abandono. Miradas desde la frontera norte de México*, presenta un panorama de la ciudad dominada por el abandono estructural y estructurante que la convirtieron en una ciudad sitiada, marginada, en el desgobierno y desbordada por las crisis; con una política de abandono; vacío de orientación y tradición autoritaria de los gobiernos; apatía y desinterés en la participación de los ciudadanos. Sostiene que la ciudad no resultó un sistema referencial con posibilidad alguna de autocorrección porque a pesar de ser una sociedad habituada a los cambios, durante el periodo de violencia álgida. Se vio desbordada ante la irrupción contingente de las crisis y fenómenos bruscos que se enfrentaron en forma simultánea provenientes del exterior que se vinculan a los procesos de globalización, del interior de la ciudad con “una política de abandono que se generaliza y se hace estructural y al mismo tiempo estructurante” (p. 41). La ciudad se convirtió retomando la metáfora del sociólogo francés Zygmund Bauman en una ciudad sitiada por el abandono, la marginación, la precariedad en los ámbitos laborales y sociales y la cultura de la violencia; en una ciudad sitiada “por la globalización financiera y el desgobierno, propio de la frontera” ( p.107).

Un trabajo comentado al inicio del apartado es el de Monárrez, et. al. (2010) se identifica como integrador por el estado del arte de la producción académica sobre los factores detonantes de la violencia y particularmente del feminicidio.

Otro más es el de trabajo de Padilla, et. al., (2014) que plantea que “en cuatro décadas de la historia de la ciudad (1965 a 2005): “se propició la cimentación de un modelo urbano donde el desarrollo industrial no fue debidamente complementado por políticas sociales, educativas, culturales y de salud para satisfacer las necesidades y requerimientos materiales y psicosociales de la población que llegó atraída por la expectativa de empleo y mejores condiciones de vida que en sus lugares de origen. En lugar de ello, se implantó un marcado contraste entre la capacidad de la ciudad para generar riqueza y su incapacidad para retenerla (p.60)”.

Entre los factores detonantes que han sido escasamente abordados por la literatura académica, (Monárrez, et. al., 2010) destacan, los factores delictivos, esto es, la presencia del crimen

organizado, narcotráfico y otras actividades ilegales han sido igualmente identificados como elementos clave para entender la violencia en Ciudad Juárez.

Algunas menciones sobre estos se encontraron algunas menciones. La primera en Almada, H. (2010) quien sostiene que los principales factores que dieron impulso al narcotráfico fueron la corrupción de las policías, el enrarecimiento de la acción política por los vínculos con la delincuencia organizada y el aumento de cantidad de personas con adicciones que conllevan a su vez a la pérdida de confianza en las instituciones por parte de la ciudadanía.

La segunda de Barraza (2012) quien afirma que a partir de una cultura permisiva que permitía el desarrollo de actividades como el contrabando, la cultura de la ciudad fue evolucionando a lo largo de su historia ofreciendo condiciones que han sido aprovechadas para el desarrollo de prácticas de narcotráfico por organizaciones delictivas.

Otra más de Corral (2012) quien plantea que a la lista de condiciones facilitadoras de la violencia, habría que sumar las deficiencias del sistema penal. Y por último en Herrera (2010) quien afirma que la impunidad, corrupción y las deficiencias de las policías, sus bajos salarios, la falta de profesionalización, la desatención a los llamados por parte de los organismos internacionales como Amnistía internacional o la Comisión Internacional de los Derechos Humanos.

Sin embargo para profundizar estos aspectos fue necesario revisar trabajos generados fuera de la localidad, esto es de autores nacionales e internacionales. En primer lugar, Will E. Pansters (2012) reconocido estudioso europeo de la violencia en Latinoamérica, plantea que en México pos-revolucionario, el camino a la democracia por la vía legal no se ha acompañado de baja en la violencia ya que se utilizan estrategias violentas y coercitivas como son la militarización, la represión de movimientos sociales, policía corrupta, organizaciones criminales las represiones armadas, impunidad, crecimiento de agencias particulares de seguridad.

Pansters afirma que la violencia ha sido una constante en México y si algo cambió en los años recientes más bien fue la geografía de la violencia. Mientras que esta se concentraba en zonas indígenas del sur y centro de México, en estos años se fue al norte por las cuestiones de narcotráfico. También cambio de rural a urbana y de involucrar población indígena a población mestiza, con excepción de Guerrero y Michoacán. Por otra parte, destaca que la violencia y la

coerción del México post revolucionario y hasta nuestros días, en *state-making* ha jugado un papel mucho más importante de lo que se conoce hasta ahora.

Padilla (2008) reafirma los resultados de Pansters al plantear que no se puede realmente hablar de un periodo de estabilidad total durante el gobierno priista que se desestabilizó con el proceso de cambio de partido en el poder, esto es de la pax priista porque existen historias de resistencias expresadas en guerrillas, huelgas y movimientos estudiantiles durante todo este periodo.

Sin embargo si puede afirmarse que el crimen y la violencia han aumentado estadísticamente por las llamadas guerras del narco, pero no sólo eso. Según Pansters, también ha impactado el aumento del autoritarismo, la violencia racial, la violencia doméstica y de la violencia derivada de las condiciones que conllevan las reformas neoliberales.

Con datos empíricos puede observarse que escalada de violencia creció notablemente en los gobiernos de Zedillo, Fox y Calderón, lo cual lleva en 2005 a desarrollar planes de seguridad conjuntamente con Canadá y los Estados Unidos que dan lugar posteriormente a la llamada la Iniciativa Mérida en 2007.

En esta última década la combinación de democracia electoral (limitada), grave inequidad social y escalada de violencia e inseguridad, convierten a México según Pansters, en la “encarnación de la violencia democrática” que tiene como llave de su proceso de institucionalización social y política es la “zona oscura del centauro” y cuyo enraizamiento con la violencia se encuentra en todas las relaciones políticas, morales y culturales de las élites del estado y de los grupos subordinados, así como en las alianzas de la llamada “zona gris” donde actores políticos y redes de violencia se encuentran.

Esta es la zona donde los líderes en el partido en el poder llegan a acuerdos tácitos con los carteles de droga sobre el tráfico a los Estados Unidos y los ingresos derivados de este comercio, bajo el criterio de mantener la violencia al mínimo y que permaneció funcionando en forma más o menos estable durante el periodo del gobierno priista. Según Knight, A. (2012) se quiso siempre dar una apariencia de paz y esto se logró gracias al éxito de las interlocuciones, que posteriormente a la llegada del partido panista al poder, se debilitan.

Sin embargo este equilibrio tácito empieza a tener problemas a fines de la década de los noventa. Entre los motivos que causan desequilibrio está la creciente presión de la demanda de drogas a países productores que conllevó en 1995 al desarrollo de una propuesta por parte de los Estados Unidos para la certificación de países productores con el fin de cumplir ciertos estándares. Esto significaba atacar la producción a cambio de recompensas económicas, incluyendo ayuda militar. México aceptó a cambio de los beneficios económicos y esta decisión conllevó presión creciente por parte de los carteles.

Pero esta desestabilización crece aún más con el proceso de democratización en el país a mediados del 2000, cuando un periodo donde el PRI, partido en el poder por varias décadas es derrotado. Al parecer, los nuevos actores en el escenario político no atendieron el acuerdo tácito anterior, por lo que surgen nuevos competidores y una competencia entre éstos y los cárteles ya establecidos.

Entre los estudios que dan cuenta de este proceso, se encuentra el de Alan Knight (2012) quien estudia la relación incestuosa estado-cárteles en la historia de México. El autor afirma que esta relación de los años 20 hasta los 50, cambió en los 80 debido al aumento del poder y fuerza de los grupos de narcotráfico y por otro lado, la disminución de la capacidad del estado. Por otra parte, Aguiar (2012) da cuenta de cómo se desarrollan los intercambios entre fuerzas policiacas y las redes del crimen, concluyendo que su extensión está íntimamente ligada a la expansión del neoliberalismo global.

Por lo anterior puede concluirse que el estado mexicano del periodo post-revolucionario se ha desarrollado en forma vinculada con la economía de la droga y que de alguna manera se preveía una desestabilización de esta relación a partir de la creciente asimetría de poder y fuerza entre el estado y los grupos de narcotráfico. De acuerdo con Serrano (2012) fue la incompetencia, la falta de recursos y de capacidad además de la impunidad, los elementos que llevaron a la violencia a niveles alarmantes. Lo militar no será suficiente de acuerdo a la autora para confrontar al narco porque esto sólo se podría hacer con un alto costo en los derechos humanos y los valores democráticos.

Y este es el escenario de altos costos que correspondió a la historia reciente de ciudad Juárez y enmarca el periodo de violencia álgida en Ciudad Juárez al que refiere este trabajo de investigación. Si bien, ya se ha dicho que la economía de la droga se había incorporado al estado

post-revolucionario en 2006 cobra un carácter especial con los nuevos acontecimientos políticos. En primer lugar, el triunfo de Felipe Calderón del PAN sobre Andrés Manuel López Obrador del PRD con un margen estrecho, menos de un punto porcentual y el desconocimiento de este triunfo por parte del PRD y la autoproclamación de López como presidente auténtico. En segundo, el establecimiento del combate a las drogas como una prioridad del gobierno calderonista, abriendo la entrada un estado de conflicto civil donde los carteles combaten al gobierno y a sus competidores que alcanzaron a la población civil.

Frente a este escenario histórico, Pansters (2012) se cuestiona el hecho de que la academia se ha concentrado más por el estudio de las vía legales para combatir la violencia, en los procesos neoliberales y los conflictos de transición; dejando fuera el estudio de la vía violenta; cómo es que los trabajos se enfocan más a la transición democrática o de procesos autoritarios a más plurales y no el grave problema del narcotráfico, la militarización, la inseguridad, la violencia.

Si bien reconoce, que en los últimos años a raíz del periodo álgido de violencia en México que inició en Ciudad Juárez, se han producido más trabajos sobre en el tema, plantea que la mayor parte de ellas no revisan la amplitud del fenómeno y sus manifestaciones históricas en la región latinoamericana sino que se focalizan a su expresión local.

Este punto de vista coincide con la observación hecha en *La ciudad y el feminicidio en los textos académicos* (2010) sobre los estudios académicos del feminicidio, en el sentido de que los factores delictivos no han sido abordados o han sido escasamente en la literatura sobre la violencia en Ciudad Juárez. Las razones podrían estar ligadas al hecho de que Bobea (2010) las sociedades latinoamericanas siguen una tradición autoritaria que prefiere el populismo del miedo para mantener políticas de control y el trabajo académico no es una excepción.

Si bien no existen en la literatura local trabajos sobre la integración perversa entre el vecindario y los delincuentes con el objeto de buscar protección, autores en otras latitudes han documentado, la comunicación informal que los delincuentes que se apropian de un vecindario ayudan a sus integrantes a recuperarse de los robos y a sentirse seguros, obteniendo así un sentimiento de solidaridad y en algunos casos, obteniendo mejores resultados que de las corporaciones policiacas. Otro tema derivado de la inequidad y exclusión de las juventudes de la atención por parte de las

instituciones, es la conformación de “parasociedades “ de jóvenes que se organizan para el crimen y donde cada vez se vuelve más común cargar un arma (Bobeá, 2010).

Esta situación se pone de manifiesto en otros países de Latinoamérica donde Desmond Arias (2010) identificó cómo los grupos armados juegan un rol político no legítimo patrocinando relaciones con los políticos y ganando espacios para sus actividades violentas. Aunque la violencia no está ligada directamente a la violencia influye en la operación de los gobiernos. Este investigador concluye que los grupos violentos están incorporados en el estado a través de redes con civiles, burócratas y políticos, pero presenta especificidades en cada país y localidad. Si bien este tipo de relaciones es una herencia histórica en Colombia que ha ganado autonomía entre los grupos violentos como actores políticos; en Brasil no juegan un rol en el espacio de incorporación y sólo se integran por la vía civil con actividades tales como la vigilancia para ganar legitimidad política y conformando lo que el autor denomina “el pluralismo violento”.

Este vínculo también se ha nombrado “proliferación del estado paralelo” por Briscoe (2008) quien a partir de estudios en Perú, el Salvador y Serbia en los noventa identifica los nexos entre políticos y funcionarios con grupos criminales, que en la actualidad exigirían esfuerzos transnacionales para su control y desmantelamiento.

Los trabajos de Shirk (2012), particularmente de las dinámicas de violencia en la frontera Estados Unidos-México, sus formas de gobierno, le llevaron a concluir que en tiempos de globalización, estas dinámicas cambian sustancialmente por el incremento del crimen transnacional, la migración ilegal y los efectos perversos de la globalización en lo socioeconómico, cultural y los estados. Este autor sostiene que las fronteras son más vulnerables a las dinámicas de violencia en el contexto de la globalización por las fuerzas transnacionales como por las asimetrías de ambos países. Shirk considera que los tres aspectos clave de la globalización son la movilidad de capital, la liberación económica y el progreso tecnológico. En Ciudad Juárez se visibilizan estos procesos a través de la desaparición de la economía local. Desde 1964 que se da término al Programa Bracero cambian los criterios del flujo de trabajo para enfocarlos al aprovechamiento de la mano de trabajo barata y con ello, la promoción y crecimiento acelerado de las maquiladoras.

En el contexto del mercado de drogas, también debe observarse el crecimiento exponencial de la demanda por parte de consumidores estadounidenses desde la década de los 60. El extraordinario

potencial de ingresos provoca que los proveedores hagan todo lo posible para protegerlos a través de la disposición de armamento. Si bien las rutas de tráfico han ido cambiando históricamente, es el periodo actual cuando las fronteras se convirtieron en el punto principal de entrada. Esto significó mayores ganancias y un crecimiento sin precedentes de los carteles mexicanos, así como de su posibilidad para controlar las rutas del tráfico.

Frente a estas condiciones las medidas de seguridad de la ciudad se vuelven más insuficientes e inoperantes que lo que habían sido las policías históricamente (Davis, 2012). Si como menciona Davis, la corrupción e impunidad de las policías en México se dan desde 1910 y atraviesa todos los formatos ensayados históricamente, es en la administración de Calderón cuando estos rasgos se muestran con toda claridad. Mientras Ebrad en la ciudad de México inicia un proyecto de redes de policía social, comunitaria y de inversionistas privadas, a nivel nacional, la postura calderonista se ve forzada a dar un vuelco a lo militar.

Guerrero (2010) en su análisis de la tendencia nacional de la violencia en México en el periodo 2001-2010, encuentra paralelismos entre las olas de violencia y las detenciones de capos de las organizaciones criminales y explica que los arrestos o detenciones con frecuencia se acompañan de nacimiento de nuevas organizaciones que compiten entre sí, provocando detonantes de violencia. Asimismo encuentra que en la primera mitad de 2010 el estado de Chihuahua mostró uno de los más altos niveles de violencia junto y que junto con otros doce estados acumularon alrededor del 90% de las ejecuciones. Identifica a Ciudad Juárez como el municipio más violento del país, ya que en 2008, el 20% de las ejecuciones se presentaron en esta localidad y la tendencia ascendente se mantuvo a lo largo de otros dos años.

Si bien reconoce como un acierto que el tema de combate al crimen organizado fue considerado central en la agenda de seguridad nacional, el autor considera que a la postura calderonista frente al problema, le faltó claridad; realismo, en la valoración de la capacidad gubernamental; visión estratégica para su corrección y colaboración entre los diferentes niveles de gobierno. Afirma que “este error de cálculo ha implicado enormes costos para el país en términos de vidas humanas y bienestar” (p. 29). Hay esperanza que esta guerra no haya llegado para quedarse, aunque según Vargas Llosa sería absurdo pensar lo contrario cuando los narcotraficantes están mejor armados, cuentan con mayores recursos técnicos, financieros y mayores capacidades de adaptación al cambio, que la policía y el ejército (Vargas Llosa citado por Pliego, 2010)

Como podrá observarse, gran parte del amplio volumen de las obras abocadas al tema de la violencia se producen en la localidad y a nivel internacional durante y después del periodo más álgido de violencia en Ciudad Juárez, cuando la larga lista víctimas y muertes se extiende más allá de los feminicidios denunciados en los 90's a la población general: estudiantes, trabajadores de maquila, profesionistas, empleados, empresarios, amas de casa, etc., mostrando una gran perturbación de la "normalidad".

Fue desde 1995 el tema del feminicidio en Ciudad Juárez se había posicionado en la agenda internacional de los derechos humanos (Atkin, 2011, p.9) y la ciudad había sido nombrada "laboratorio de nuestro futuro" por Bowden (1998), es a partir del acontecimiento disruptivo que adquiere nuevas denominaciones desde dentro y fuera de la academia: "La ciudad más violenta del mundo", "La ciudad más peligrosa del mundo" (CCSP, 2011), "Ciudad Abatida" (Salazar y Curiel, 2012), "La ciudad sitiada" (Herrera, 2010), o la denominación citada por Bustillos (2012) "la colombianización de Juárez". Se trata de un momento en la vida de la ciudad donde todas las crisis: económica, social, cultural, política, de seguridad, se conjuntan y potencializan dando lugar algunos hemos llamamos "catástrofe social".

Salvo en el caso del feminicio, se puede observar que el momento crítico de violencia fue el que hizo sonar la alarma académica como sugiere Aguirre (2011), "nuestra alarma por la violencia, y quizá nuestro esfuerzo por tratar de contribuir a su disminución, obedecen más bien a una cuestión de grado: el estallido incontrolable de ésta misma, a niveles exorbitantes en que se hace patente en las calles, negocios, antros y hogares" (p.63).

Es posible que la alarma académica se prende cuando la violencia alcanza a las capas medias de la localidad y a la población académica. Esto recuerda la idea de Žižek (2008) sobre las variables de cercanía y lejanía. El logro que ha tenido el ser humano en su proceso evolutivo para desarrollar una ética emocional en torno a la violencia, se puede identificar en los casos que es testificada directamente, pero no así por la violencia que se presenta lejos del espectador.

El evento particular que prende la mecha es la matanza de Salvárcar en febrero del 2008 donde 17 personas, la mayoría jóvenes, fueron asesinados provocando una enérgica llamada a la escucha pública nacional e internacional y sobre todo del gobierno federal que inició a partir de entonces el Programa Todos Somos Juárez para atender esta catástrofe.

Sin embargo hay que reconocer, que quienes como académicos y académicas se interesaron por trabajar en temas relacionados con las violencias, lo hicieron en la medida que han podido haciendo el balance de posibilidades y pasando por diferentes fases de asombro, dolor, etc. como diría Morín (2011) en las posibilidades de la “verdad soportable” (p.147). Gracias a ellos y ellas, actualmente se cuenta con un volumen y diversidad de publicaciones muy amplia.

Los acercamientos al estudio de las violencias que desarrollan los y las académicas se generan desde diferentes campos disciplinares: economía, filosofía, historia, literatura, educación, desarrollo urbano etc. dando cuenta del interés existente por este tema complejo que atraviesa la vida privada y pública, la convivencia institucional, comunitaria, regional y global.

Un resultado importante es el reconocimiento generalizado de este fenómeno como resultado de múltiples factores e igualmente con una multiplicidad de manifestaciones: directa, física, estructural, sistémica, cultural-simbólica, política; infantil, doméstica, conyugal, de género, juvenil, familiar, comunitaria, social, local, global, etc. Igualmente es muy valiosa la consideración de la violencia en su dimensión humana y como una construcción social y cultural porque no sólo nos permite comprender mejor este fenómeno, sino que abre posibilidades para ser resignificado y enfrentado.

A pesar de los avances, también es preciso reconocer que todavía falta mucho camino que recorrer para desvelar los tipos de violencia, los ámbitos y condiciones donde se presentan. Igualmente, se requieren más trabajos desde miradas interdisciplinarias y transdisciplinarias para analizar y comprender la complejidad de las relaciones de los factores implicados que permitan construir mejores alternativas para abatirlas.

### **1.2.3 El estado de la educación en la localidad: violencia estructural y simbólica.**

Los tiempos violentos en Ciudad Juárez son producto estructural de las diferentes violencias simbólicas y sistémicas y a la vez productores de violencia con múltiples manifestaciones en los diferentes campos de la vida social, cuya revisión puntual está fuera del alcance de este trabajo. Sin embargo se ha considerado importante incluir de este panorama al menos un ejemplo de las violencias sistémicas que se manifiestan a partir del estado de la educación de la sociedad juarense

incorporando estadísticos representativos y algunas consideraciones sobre la violencia simbólica en ámbitos educativos.

En educación básica y cuidado infantil a menores de 5 años, el Municipio de Juárez está muy lejos de presentar una cobertura satisfactoria en preescolar y de alcanzar al Municipio de Chihuahua: 4 de 10 niños y niñas en edad preescolar no asiste a la escuela en Chihuahua, mientras en Juárez son 7 de cada 10 niños y niñas no asisten al preescolar. De acuerdo con datos del Municipio de Ciudad Juárez a inicios de 2013<sup>1</sup>, la situación de los niños y niñas en edad preescolar (población de 3 a 5 años), de un 49.7% sigue siendo muy baja comparada con el municipio de Chihuahua que tuvo un 81.4%. En nivel primaria (población de 6 a 12 años), se obtuvo un cobertura en Juárez de 93.6%, que significa una reducción con respecto al año anterior. A nivel secundaria (población de 13 a 15 años), se obtuvo un porcentaje del 100.2% incrementándose ésta en un 3.0% respecto a la cobertura del año anterior. Si bien la cobertura en el nivel primaria y secundaria se ha abatido aparentemente con éxito, la problemática de la deserción es muy grave, por lo que en términos reales la población atendida no ha cambiado significativamente.

En el tema de cuidado infantil a niños menores de 5 años, el diagnóstico es bastante alarmante, sobre todo tomando en cuenta la cantidad de madres trabajadoras en la ciudad. Juárez tiene más del doble de niños y niñas menores de 5 años que Chihuahua. De los 426 mil 216 niños y niñas de estas edades contabilizados en el 2010, 46.9% vivían en Juárez; sólo el 21.5% lo hacía en la capital. Sin embargo, la oferta de cuidado infantil tiene prácticamente la misma magnitud en ambas ciudades.

En el ciclo 2012-2013 la cobertura educativa de la educación superior mostró un gran incremento con respecto años anteriores debido a las acciones inéditas que se realizaron en este rubro con la Estrategia Todos Somos Juárez en este rubro. En 2013 se alcanzó una cobertura del 61.7% para el Municipio de Juárez, mientras que en 2005 era del 30%. Sin embargo sigue estando en desventaja con respecto al Municipio de Chihuahua que cubre el 70.1%. Lo mismo sucede en el nivel de cobertura de la licenciatura de 38.8 % para Juárez y del 66.6% para Chihuahua, el municipio de Chihuahua continúa teniendo mayor cobertura que Juárez. Por su parte, los alumnos inscritos en posgrado en el municipio de Juárez representan sólo el 0.6% de la población de 24 a

---

<sup>1</sup> Instituto Municipal de investigación y planeación (IMIP). Radiografía socioeconómica del Municipio de Ciudad Juárez. Ciudad Juárez, Chih. Febrero, 2013.

40 años. En cambio para el municipio de Chihuahua el porcentaje fue de 2.5% respecto a la población en ese mismo rango de edad. <sup>2</sup>

Con estos datos se constata que la situación de desventaja de los niños y jóvenes juarenses con respecto a niños y jóvenes de la ciudad de Chihuahua. La exclusión de los servicios educativos por factores estructurales, se agrava al considerar factores que no se reflejan en los números como son los problemas de fragmentación de edades (en la estancia infantil y el preescolar), accesibilidad a los servicios educativos (por su ubicación y problemas de transporte), la deserción y el tema de calidad educativa.

La educación formal se ha complejizado en este contexto con todo el entramado de violencia estructural que atraviesa y condiciona su quehacer. La vida que en ambientes familiares pobres, disfuncionales, con bajo nivel educativo, donde falta del apoyo de la familia extensa (por su conformación de migrantes) y aparecen culturas juveniles involucradas con el crimen organizado etc., aunada a la exclusión de cuidado infantil y de oportunidades educativas que no sólo se traduce en la cancelación de mejores futuros posibles por falta de oportunidades educativas sino en escenarios potenciales fundados en experiencias insensibles, excluyentes y sus expresiones violentas más negativas en la seguridad pública, narcotráfico, asesinatos, feminicidios, secuestros, desaparición de personas y aumento de la delincuencia juvenil.

En el interior de las instituciones educativas, se presenta la violencia de la cultura escolar en la derivada de sistemas tradicionales como en el resto del país. La pedagogía crítica tiene una larga tradición de trabajos sobre la violencia simbólica de la educación. Desde esta perspectiva la educación como sistema de reproducción y transmisión cultural ejerce violencia institucionalizada y simbólica a través de un conjunto de prácticas violentas ocultas que pueden descubrirse detrás de los abusos, de la estructura desigual de participación, de mecanismos de exclusión; así como detrás de los discursos oficiales que ocultan el carácter violento de la estructura social, política y económica de dominación existente y que en suma, constituyen una agresión a la conciencia y a la libertad y a la dignidad de todos los sujetos de educación.

Estas problemáticas se agravan en contextos que promueven más la competencia, el individualismo y el éxito personal que la solidaridad y la cooperación. La violencia

---

<sup>2</sup> Instituto Municipal de investigación y planeación (IMIP). Radiografía socioeconómica del Municipio de Ciudad Juárez. Ciudad Juárez, Chih. Febrero, 2013.

institucionalizada y simbólica no se queda en el ejercicio de las políticas sino que penetra en las estructuras mentales de las y los académicos y en sus prácticas.

En tiempos violentos la situación se recrudece porque además se agregan y suman nuevas violencias escolares (como el bulling) y las del contexto social que ha convertido a niños y jóvenes en víctimas. La larga lista víctimas y muertes que se extiende desde los feminicidios denunciados en los 90's a la población general: estudiantes, trabajadores de maquila, profesionistas, empleados, empresarios, amas de casa, etc., que en números representó el aumento de homicidios de 1600 en 2007 a 3951 en 2010; incluyó en su mayoría a la población joven, además de 10,000 huérfanos en 4 años y a más de 40 familiares afectados (Friedman-Rudovsky, J. 2010) y cuyo impacto psicosocial aún es difícil de evaluar.

Frente a este panorama y pesar de que la literatura sea muy escasa en torno a prácticas educativas alternativas o contrahegemónicas hay que reconocer que este tipo de experiencias están presentes en la vida de la ciudad en tiempos de calma aparente. A la fecha se cuenta con testimonios de cómo las instituciones de educación de todos los niveles y sus actores no asumen automáticamente las violencias institucionalizadas. Lejos de mostrarse como meros operadores de un sistema, muestran procesos de resistencia, de deslegitimización del sistema y logran desplegar decisiones y acciones más incluyentes, justas y democráticas.

En tiempos violentos se generaron procesos a partir del estallido de la violencia tanto orientados a la reflexión crítica como al desarrollo de prácticas educativas en diferentes escenarios institucionales y en coordinación con diferentes grupos de la sociedad, desde aquéllas orientadas a proteger los ámbitos educativos de la violencia con medidas de seguridad hasta aquéllas que abonaron a la lucha contra la violencia.

Como observadora participante en la Estrategia Todos Somos Juárez (ETSJ) particularmente en el Consejo de Educación y la Comisión de educación superior fui testigo de una participación plural (tres niveles de gobierno, organizaciones civiles, académicos, empresarios) que logró contener al menos por un momento la historia de ausencias de políticas sociales, las respuestas débiles del centralismo estatal y nacional e impactar en alguna medida, la violencia estructural educativa (Montero, 2013). Esta experiencia fue una de las fuentes de inspiración para la realización de este trabajo de investigación.

## Capítulo 2. Las aproximaciones conceptuales

En este capítulo se presentan las consideraciones teórico-conceptuales que permitieron conformar un marco comprensivo. Dado el enfoque metodológico cualitativo, estos planteamientos no constituyeron un marco rígido para seguirse linealmente, sino un proceso dinámico que implicó la revisión continua de diversas fuentes a lo largo de todo el trabajo, desde el arranque hasta el análisis de resultados.

Figura 1. Proceso dinámico de la investigación



Otras herramientas teórico-conceptuales se fueron sumando y entretejiendo de acuerdo con las demandas específicas de marcos interpretativos para replantear, redefinir y reintegrar los resultados. Y esto sucede porque el análisis y la reflexión no son procesos diferentes de la investigación: “Se inicia en la fase anterior al trabajo de campo, en la formulación y definición de los problemas de investigación, y se prolonga durante el proceso de redacción del texto... en cierta medida el análisis de la información es paralelo al diseño de la investigación” (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 223).

La triangulación de fuentes de información para comparar información obtenida en la documentación o en el trabajo de campo es una tarea permanente porque no se trata de aceptar o rechazar información sino encontrar la forma de interpretarla hasta obtener un cuadro completo. Como afirma Mayan (2001) “El análisis de contenido es un proceso circular. Después de leer una intrigante pieza de datos que no encaja con otros datos, el investigador puede necesitar hacer más investigación para ver el cuadro completo. La adición continua de nuevos datos puede resultar en categorías y las relaciones entre ellas cambian...Solo al trabajar muy cerca de los datos y responder las cuestiones que surgen se desarrollará un buen entendimiento de los datos” (p. 26).

A continuación se hace un relato breve sobre la incorporación de algunas lecturas a lo largo del texto, destacando las más significativas. Sin embargo para efectos prácticos y evitar redundancia, en este apartado únicamente se profundiza la revisión de los cuatro conceptos clave contemplados en el marco comprensivo inicial: violencia, profesión académica, curriculum y prácticas académicas.

La reflexión primera en torno a las preguntas de investigación condujo a la revisión de propuestas teórico-metodológicas, interpretativas-constructivistas, socio-antropológicas y de pensamiento complejo siguiendo a autores como Hammersly, Geertz, Merriam, Sradley, Miles, Huberman, Saldaña; Morin y Luengo.

El estado del arte sobre los entornos requirió una amplia revisión de trabajos previos sobre la educación superior en México y el entorno de violencia que finalmente conformaron el marco de referencia presentado en el capítulo primero de este trabajo.

Un hallazgo importante fue las tesis sobre las crisis sociales y de coyuntura, a partir de las cuales se confirmaba teóricamente la opción por el estudio inductivo para centrar la atención en la información proporcionada por las y los actores participantes en el proyecto. Entre otras aportaciones revisadas se encuentran los de Osorio, Bourdieu, De Alba y Morin, que destacan cómo en tiempos de crisis, los autores y sus comportamientos tienden a modificar su relación con la estructura en tiempos de crisis.

El marco teórico-conceptual inicial estuvo integrado por cuatro conceptos clave implicados en el análisis de las prácticas académicas: violencia, profesión académica, curriculum y prácticas académicas. El primero fue el concepto cuya revisión tomó mayor tiempo y esfuerzo en

comparación con los otros tres con lo que tenía mayor familiaridad dada mi formación profesional. Aportaciones muy importantes para entender las violencias fueron los trabajos de Žižek, Maffesoli, Morin y Panters, Corsi y Peirú. El sistema capitalista global trata de ocultar la violencia sistémica o violencia social inherente al sistema, cuyo origen son condiciones sociales y estructurales no atribuibles al individuo concreto y sus intenciones. Este ocultamiento se da a través de la invisibilización, naturalización, insensibilización y encubrimiento.

En esta revisión encontré que en general, no existían definiciones puntuales ni inequívocas, sino que se trataba en todos los casos, de términos polisémicos, en discusión y construcción y que por lo tanto sólo, podía esperarse como resultado una reflexión sobre el estado de los debates.

En general con sus especificidades, todos los planteamientos teórico-metodológicos sobre la educación superior y la violencia en la realidad social, expresan la tensión de los discursos contrahegemónicos con las posturas dominantes y funcionalistas que tienen importantes implicaciones para el estudio de las prácticas académicas en tiempos violentos. Este es el caso del enfoque pedagógico crítico que cuestiona los planteamientos pragmáticos y funcionalistas del currículum, de la práctica y profesión académica predominante en el discurso oficial de las políticas de la educación superior en nuestro país y otros entornos institucionales a nivel mundial (Cárdenas (2012), Morin (2011), López (2011), Zabalza y Zabalza (2011), Stromquist (2009), Barnett y Dinapoli (2007), Greco, Pérez y Toscano (2008), Villaseñor (2003), Grediaga, Rodríguez y Padilla (2004), Gil Anton (1999) y Acosta, (1999).

También se advirtió un enfoque social crítico en el estudio de la violencia o de las violencias por parte de académicos y académicas locales, nacionales e internacionales, como fueron entre otros y otras: Rojas (2001), Jusidman y Almada Mireles, H.(2008); Herrera, L. A. (2010) Monárrez, Flores y García S. (2010) Monárrez, Cervera, Fuentes, Flores y Rubio Salas (2010), Muñoz (2010), Domínguez y Rabelo (2011), Almada Mireles y Barraza Limón (2012), Almada, M. L (2012), Ampudia (2012), Castillo y Barraza (2012), Martínez, T. W., (2012), Ampudia (2012) Maycotte y Acosta (2012) Velázquez V. M S, (2012), Pansters (2012) Knight (2012) Davis (2012), Shirk (2012) y Padilla, Olivas y Alvarado (2014).

Con todo ello, integró el primer acercamiento a las preguntas de investigación y sirvió anticipar focos de atención durante el resto del trabajo, particularmente para replantear y enriquecer las

preguntas de investigación, el diseño de la entrevista semiestructurada y a profundidad. Posteriormente esta aproximación se dejó lado, en suspenso, para centrar la atención en las categorías identificadas en las narraciones de las y los participantes, su sistematización e interpretación. Este es un momento siguiendo a Hammersley y Atkinson (1994) donde se debe suspender “el sentido común y conocimiento teórico para minimizar el peligro de confiar demasiado en presuposiciones engañosas sobre el lugar y la gente que lo habita” (p. 118). Es un momento donde debe experimentarse el extrañamiento. “Mostrar lo familiar en lo extraño” (Goffman, 1961, Turnbull, 1973) o “lo extraño en lo familiar” (Garfinkel, 1967 en Hammersley y Atkinson, p. 225)

En la fase final del análisis, con base a los resultados de campo, se retomaron nuevamente estas herramientas referenciales, teóricas y conceptuales y se sumaron otras más para contrastar y enriquecer la información que se generó en el trabajo de campo.

Para el análisis de testimonios de las prácticas académicas y de sus autores y autoras, se sumaron otras lecturas. Entre ellas fueron particularmente útiles los trabajos sobre la acción e identidades de Dubet y de la acción colectiva de Melucci que permitieron un abordaje más profundo sobre las relaciones sujeto-estructura y sujeto-acción. En el análisis pedagógico-curricular, las aportaciones de los enfoques críticos de la escuela de Frankfurt; el trabajo de Arendt (1997) para la conceptualización de la responsabilidad social, y la propuesta latinoamericana de la pedagogía de la alteridad de Bellochio (2012) a partir del análisis de la *pedagógica* en la filosofía de la liberación de Enrique Dussel.

## **2.1 La(s) violencias(s)**

Como toda práctica académica, las prácticas académicas están atravesadas y mediadas por sus condiciones de su contexto, de manera que indagar sobre las concepciones de la violencia o las violencias por parte de las y los participantes es una tarea obligada para comprender las acciones generadas en un periodo marcado por la violencia álgida en Ciudad Juárez.

Con base en la literatura contemporánea, se observó un abanico muy amplio de aproximaciones

a la o las violencias. Se encontraron desde posturas que insisten que el misterio reina en torno a ellas, hasta las que se presentan con grandes pretensiones de cientificidad.

Por otra parte la existencia de múltiples miradas disciplinares; estudios que se generan en campos de la psicología, psicología social, filosofía, antropología, pedagogía, enfoques de género, desde donde se han desarrollado también muy diversas teorías y clasificaciones dando finalmente, la imagen de un collage con piezas desarticuladas.

Siguiendo a Morin *desacuerdos y desarticulación* (2004) derivan de la parcialización del conocimiento y de la falta de acercamientos interdisciplinarios, pero también de una cultura occidental, donde predomina al menos en el quehacer científico, la negación de lo irracional, del *desorden* o de la muerte como complemento del orden y de la vida. Comenta:

“...la verdadera racionalidad es profundamente tolerante con los misterios...Estamos en la prehistoria del espíritu humano...en el plano del pensamiento consciente, no estamos más que al comienzo. Estamos aún sometidos a modos mutilantes y disyuntores de pensamiento y es aún muy difícil pensar de manera compleja. ....las teorías no saben convivir unas con otras” (Morin, 2004, p.162).

Compatible y enriqueciendo la idea de Morin desde una perspectiva social crítica, la racionalidad pedagógica de Bellochio (2012) fundada en la vida y en su verdad práctica, se constituye como un camino para la acción informada y transformadora. Es esta la arena de circulación del conocimiento e impulsora del sistema de racionalidades y la posibilidad de convertirse en corresponsable de la vida del otro al tener implicadas tanto la racionalidad gnoseológica como teleológica. La racionalidad pedagógica “brega por la circulación del conocimiento adquirido y la producción de nuevos conocimientos orientados axiológicamente hacia la meta de la defensa irrestricta de la vida digna en una sociedad éticamente organizada” (Bellochio, p.196).

La idea de que no se puede acceder a la comprensión de la violencia en la misma forma cómo se ha venido haciendo entendiéndola en el pasado, es compartida por otros enfoques contemporáneos como son el *mimetismo* y el *mecanismo victimario o sacrificial* de Girard (2005), la *racionalidad sensible* de Maffessoli (2005), el *nuevo paradigma cultural* de Touraine (2006), la *reflexividad* de Bourdieu (2008) y la *violencia divina* de Zizek (2008) quienes se proponen trascender los

binarismos y cambios de paradigma para comprender el mundo actual en general, y particularmente las manifestaciones contemporáneas de la violencia.

En la actualidad se cuenta una gran cantidad de publicaciones académicas y de divulgación producidos por las y los académicos locales, que brindaron no sólo información situada sino experimentada por lo que su utilidad fue doble. En primer momento, como apoyo para conformar un marco comprensivo inicial y en un segundo, constituirse como referente valioso para el análisis de las prácticas académicas de investigación en tiempos violentos.

#### La violencia desde una mirada psicosocial

Sobre la violencia psicosocial, García Rojas (2011) ha identificado doce tipos que han sido utilizados en el pasado o siguen vigentes. Estos son: los modelos psicopatológicos, de la psicología de la personalidad, de interacción, ecológicos, de los recursos, conductistas, cognitivos, teorías biológicas, de la excitación y emoción, de los impulsos evocados desde el exterior, sobre el condicionamiento cultural. Este autor sostiene que la violencia se distingue de la agresividad, porque esta última constituye un potencial innato que se transforma en violencia a causa de algún desequilibrio cultural difícil de precisar. Berger y Luckmann (1968), afirman que el individuo es inducido a participar en la sociedad para hacerse miembro de ella a través de la internalización de normas a través de la cultura y que la violencia en este proceso, constituye una modalidad de la cultura que justificada o no, está “conformada por conductas destinadas a obtener control y dominación sobre otras personas y mediante el uso de acciones que ocasionan daño o perjuicio físico, psicológico o de cualquier índole”.

Entre las miradas psicológica y psicosocial que intentan explicar los procesos de la violencia, se encuentra el trabajo de Corsi y Peirú (2011) quienes señalan procesos psicosociales que facilitan la violencia, como son: la invisibilización, naturalización, insensibilización y el encubrimiento, definidos como procesos generadores, facilitadores y aquéllos que dan sustento a las expresiones violentas, sea en contextos macrosociales, microsociales o individuales. Las operaciones psicológicas que favorecen la violencia actuando como mecanismos más limitados y con mayor flexibilidad para su uso expedito en situaciones nuevas son: la negación de la propia vulnerabilidad; acentuación de diferencias de grupos para justificar el origen y permanencia de acciones violentas o la falta de resolución de conflictos; resaltar e idealizar acciones violentas que

suponen un fracaso en la resolución pacífica de conflictos, atribuyéndoles cualidades de pertinencia o fortaleza; la polarización de situaciones sin presentar las condiciones intermedias; la minimización de la importancia de los actos violentos y la negación y desconocimiento de todo lo que implica el acto violento tanto en formato estadístico como de apreciación de la pérdida en el sentido de la existencia (Corsi y Peirú, 2003 en García R., 2011)

#### Modelo ecológico de la Organización Panamericana de la Salud (OMS)

La OMS, incorpora a la agenda internacional el tema de la violencia en 1996 que define como el “uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (OMS, 2002:5). En su informe del 2002, contempla tres categorías generales: violencia auto-infringida, interpersonal y colectiva, que luego se subdividen en subtipos para abarcar tipos de violencia más específicos, que van desde el suicidio hasta la guerra o la pobreza. Desde 2003, la OMS utiliza el Enfoque Ecológico para la Atención de la Violencia instituido por Heise (1998) a partir de la propuesta de Bronfenbrenner (1979), según el cual cada persona está inmersa, en su vida cotidiana a una multiplicidad de niveles relacionales donde pueden producirse expresiones y dinámicas de violencia. En dicho modelo se proponen cinco niveles de comportamiento violento de las personas y los riesgos:

1. Nivel microsociales o relaciones de *cara a cara* ( factores biosociales como edad, sexo, nivel de educación, empleo o ingreso y de riesgo por conductas agresivas antecedentes o de desvaloración, trastorno psicológico o de la personalidad, adicciones,, crisis por víctima de desempleo, fracaso escolar, frustraciones profesionales);
2. Nivel de relaciones del individuo en su ambiente más cercano en la familia o grupo familiar, pareja, amistades (ambiente familiar violento, agresiones por las personas más cercanas, niños y niñas, jóvenes o adultos que sufren actos violentos o que personas cercanas que cometan o inciten a actos violentos o prácticas de inequidad de género);

3. Nivel comunitario donde se desarrollan familias e individuos (violencia en vecindario, barrio, colonia, contextos escolares y laborales asociada con conflictos de deterioro urbano, hacinamiento, pobreza, desempleo o falta de oportunidades de desarrollo educativo, espacios deportivos y lúdicos, tráfico de drogas, comportamientos delictivos, violencia institucionalizada, etc.);

4. Violencia a nivel social (prácticas que favorezcan la adquisición de armas, cultura de la ilegalidad, maltrato o trato corrupto de agentes de seguridad y justicia, prácticas sociales que se convierten en capital social negativo o anómico, observación pobre a la ley, poder autoritario, transgresión a los derechos humanos, etc. (OMS, 2009, p.13).

#### La violencia política: formas subjetivas y objetivas

Las cuatro modalidades de violencia política identificadas por Pansters (2012), constituyen un modelo muy cercano al ecológico porque analiza la diversidad de entornos inmediatos así como los estructurales más amplios del sujeto, sin embargo en su propuesta es el Estado, el agente principal. La primera modalidad refiere al Estado que legitima su acto “incuestionable” para mantener la ley y el orden a través de la policía, seguridad, etc.; la segunda, plantea la violencia del Estado contra los activistas sociales y políticos; la tercera se refiere a la violencia donde el estado interviene por asuntos generados en intereses económicos especiales; y la cuarta es la violencia aplicada a los actores que no están con el Estado y que abarca prácticamente toda la actividad social incluyendo el sector educativo.

La tipología de Žižek (2008) incluye en primer lugar, la violencia subjetiva que es el acto violento producido por un agente. En segundo lugar menciona dos formas objetivas de violencia: una “simbólica” y otra “sistémica”. La violencia simbólica está encarnada en el lenguaje y sus formas de imponer significados. La violencia sistémica refiere a las consecuencias catastróficas del funcionamiento actual de los sistemas económicos y políticos actuales.

La violencia subjetiva sólo puede observarse en contraste con la no violencia o de violencia nivel cero, como una perturbación de la normalidad o el estado pacífico de las cosas. Por otra parte, la violencia objetiva que tiende a invisibilizarse o percibirse como inherente al estado pacífico o normal de las cosas. Esta conceptualización ha servido para develar los procesos de dominación

social. El proceso de invisibilización también utilizado por Corsi y Peirú (2003) explica el por qué tipos de violencia como la de género no fueron identificados y denunciados anteriormente.

Para Žižek el sentimiento por el “Otro” vulnerable y la justificación de la tortura no son elementos contradictorios. En este sentido sostiene que si bien se ha logrado desarrollar una ética emocional en torno a la violencia testificada directamente pero no así por la violencia que se presenta lejos del espectador. Resulta más repulsiva la experiencia directa de un caso de violencia, que la violencia que sucede en la lejanía aunque involucre a miles de personas.

A este respecto, Chomsky considera como una reacción hipócrita a la condena por violación de derechos humanos en algunos casos individuales, frente a la tolerancia a las guerras por parte de países poderosos donde mueren miles de seres humanos que permanecen en el anonimato.

Žižek considera que la violencia sólo es difundida por los medios cuando los problemas de violencia se vuelven más complejos y que por lo general la violencia que se muestra es la subjetiva, la más visible, es decir, la actuada por agentes. El sistema capitalista global trata de ocultar la violencia sistémica o violencia social inherente de dicho sistema, cuyo origen son condiciones sociales y estructurales no atribuibles al individuo concreto y sus intenciones.

El mismo autor afirma que los comunistas liberales quienes temen y luchan en contra de la violencia, son los mismos agentes que producen la violencia estructural en los países del tercer mundo. Los primeros con el poder que detentan, manejan los medios ocultando la violencia objetiva generada por el sistema. En estas historias, las voces y posturas que resultan favorecidas, se presentan como más legítimas y desde ahí se construye al otro como enemigo. Y aún cuando los actores perpetuadores de la violencia son interrogados pueden no reconocer sus actos. Algunos de los mecanismos utilizados son la “negación fetichista”, un proceso de de negación que Žižek ilustra con la siguiente frase. “Yo sé, pero no quiero saber que sé, de manera que no sé” (p.53).

Otra razón de la invisibilización de la violencia es que en ocasiones la violencia que se pone en acción no es explicable desde el habla o el pensamiento y tiene una carga muy fuerte de intolerancia a la frustración. Esta inhabilidad para relacionar la experiencia de un testigo o agente de la violencia es lo que Fredric Jameson ha llamado falta de “mapa cognitivo” (Jameson, F., en Žižek, 2008: 76) que es un proceso que no permite comprender el panorama de la violencia en el contexto social, y según Žižek este es promovido por la globalización. Tras la renuncia hacia las

grandes causas ideológicas, en el contexto del mundo actual, las políticas que se imponen son las del miedo. Partiendo de la política cero, la política se convierte en una mera administración eficiente de la vida o bio-política, que se centra en regular la seguridad y el bienestar así como en introducir pasión a través de inducir el miedo.

Esta negaciones e invisibilizaciones quizá puedan comprenderse como una versión perversa de la “realidad soportable” de Morin (2006) quien siguiendo a T.S Eliot afirma que la realidad que se le presenta al hombre es insoportable por lo que tiene necesidad de “encontrar consuelos sobrenaturales, movilizándolo lo imaginario para proteger en él el alma, y movilizándolo la estética y la poesía para vivir plenamente la realidad al mismo tiempo que se supera el horror” (p. 162).

El hombre no puede escapar de la dialógica *sapiens-demens* porque es a partir de ésta que el ser humano teje la propia condición humana. La angustia humana no puede ser liquidada definitivamente, ni por los mitos, ritos, religiosos, poesías; pero es en estas “evaciones”, finalmente podemos encontrarnos a nosotros, con nuestras condiciones, problemas y destino; y en entre ellas, la opción por la poesía de la vida y el amor, es la única respuesta verdadera a la muerte.

### La violencia cultural y simbólica

La violencia cultural refiere a las ideas, creencias y patrones de comportamiento que reproducen la violencia. Este tipo de violencia involucra procesos de discriminación por razones de etnia, raza, clase género, sexo, región y otros constructos relacionados con la diversidad socio-cultural (Rojas, 2010). La violencia cultural puede ejercerse a través de la violencia simbólica. Esta última de acuerdo con Bourdieu (2001), el creador de este concepto, tiene rasgos característicos: es un tipo de violencia que es identificado por la víctima como acto violento; se ejerce con el consentimiento de la víctima por diversas razones y generalmente por medio del lenguaje; se presenta como legítima y se aplica en relaciones desiguales de poder.

## Las violencias: miradas humanistas y filosóficas

La tendencia natural hacia la violencia o hacia la generosidad y solidaridad en el comportamiento de los seres humanos sigue siendo una pregunta que se discute desde la filosofía. Académicos de la localidad, hicieron una revisión sobre diversos planteamientos filosóficos que se han presentado históricamente en torno a la violencia. Beller (2010) revisó la filosofía confucionista, San Agustín, Hobbes, el conductismo, Rousseau, Freud, Sartre y posturas contemporáneas de las neurociencias; Campbell (2010) por su parte, analiza la violencia desde Maquiavelo y Hegel y León, R. (2010) identificó que en la política mexicana subyace el modelo maquiavélico.

En su trabajo Beller hace un análisis sobre la naturaleza buena, mala o contradictoria del ser humano. La idea de que el ser humano es malo es compartida por filósofos confucionistas, San Agustín, Hobbes, Darwin, entre otros. Algunos filósofos de la antigüedad como Hsun-tsu (298-238 a.C. filósofo confucionista quien planteaba que el hombre era malo por naturaleza pero que podía orientarse al bien por medio de la educación.

Esta opinión la compartió San Agustín, quien atribuye al hombre una tendencia a mal derivada del pecado original y de su condición de libertad. Esta naturaleza también puede reorientarse si se opta por el amor divino y acatar sus enseñanzas y designios. Hobbes también converge con esta postura, asumiendo que el estado natural del hombre es la fuerza bruta y que la única ley que priva es la ley del más fuerte.

Esta tendencia del ser humano siguiendo Freud, no ha podido ser contenida por el derecho a lo largo de la historia porque exige una modificación en la cultura de la comunidad. Si bien Freud abre la perspectiva del estudio con la idea de pulsión de muerte articulada con procesos naturales y psíquicos, es Darwin quien brinda bases biológicas a la conducta de la especie humana. Reconociendo que *“todas las especies biológicas tienen una naturaleza y responden a una programación genética; aún así intentamos encubriarla en el Homo Sapiens; al negarnos a aceptar su naturaleza como especie animal, pretendemos que sea un ente abstruso y etéreo, dotado de libertad pura y plasticidad infinita. ¿No se advierte la incongruencia?”* (Beller, 2010, p.36).

La violencia una opción con valor instrumental (modelo maquiavélico)

En otro orden de ideas, Campbell (2010) sostiene que si bien en la antigüedad el ser humano hace uso de la violencia para sobrevivir, sin otra opción es hasta tiempos posteriores cuando se atribuye a la violencia una connotación negativa en las relaciones humanas, consigo mismo y el mundo que habita. Es Maquiavelo, quien sin dejar de considerar la tendencia natural humana hacia el mal, ya no la considera connatural (desde una perspectiva ontológica) a la razón humana y la convierte en una opción con valor instrumental.

Reconoce que hasta la fecha, la violencia absoluta que se ejerce desde el derecho penal por parte del Estado es la expresión de la violencia absoluta aunque tenga un sentido legal y por otra parte, siguiendo a Hegel, sostiene que la violencia del más fuerte cancela tanto el reconocimiento como la viabilidad del bienestar. Campbell plantea que el Estado democrático debe procurar el bienestar para ganar reconocimiento y autoridad atendiendo a la sociedad plural y al mismo tiempo la posibilidad del individuo autónomo. En caso contrario el Estado “puede calificarse como un Estado obstructivo, parcial y por ende, injusto; promotor de la violencia y que justifica su ineficacia con más violencia: sea en contra de sus “pobladores, sea inventando guerras” (Campbell, 2010, p.71).

Según León (2010) la idea de democracia ha sido un elemento constante en el discurso oficial mexicano desde 1810, pero que dista mucho concretarse en la realidad debido a las “redes de parentesco, de afinidades políticas, de lealtades entre hombres y la perenne tradición de hacer caso omiso a la legalidad acordada”...(convertir la solución de conflictos en un )... “intento de hacerse del monopolio de la violencia, cargando siempre la utopía democrática y promoviendo una sociedad sin cambios profundos” (p. 94). En el fondo de esta realidad, expresada creativa y obsesivamente tanto en México como en América Latina, a través de la denominada “literatura de la dictadura” subyace un modelo de actuación maquiavélico.

Siguiendo nuevamente a Beller, la naturaleza humana fue expuesta también en la antigüedad por otro filósofo confucionista Meng Ke (incluir signo) (371 a C.) y en la cultura más reciente por Rousseau quien pensaba que el hombre nacía bueno pero la sociedad lo corrompía. Sin incluir a la mujer, afirmaba que la igualdad originaria de los seres humanos, se puede lograr a través de la educación para que los derechos y obligaciones sean reconocidos por todos.

Aunque Beller, la ubica las teorías conductistas en la línea de Rousseau, en el marco de las teorías psicológicas se consideran teorías se basan en la naturaleza neutral del ser humano. Esto es, su naturaleza no es ni buena y ni mala. La naturaleza humana de las perspectivas conductistas según Bigge (1980) es neutral y al mismo tiempo pasiva. Lo que implica que el comportamiento es una respuesta a los estímulos que reciben las personas del exterior. Una naturaleza moral neutral, supone que no es ni buena ni mala, “sino que tiene simplemente un potencial en una forma que no guarda relación con la bondad o la maldad innata” (p. 31).

Coincido en que el punto de quiebre más importante surge con la idea de que el hombre no tiene preexistencia o una naturaleza moral buena o mala, se encuentra la postura existencialista. Para Sartre la violencia no tiene fundamento moral, psíquico. El fundamento es ontológico: “la violencia no es un medio entre otros, para alcanzar un fin, sino la acción deliberada de alcanzar un fin por cualquier medio” (Sartre, 1981, 180 en Beller, 2010, 25) explica con gran claridad la postura sartriana de la violencia. La mala fé es la negación de la consciencia reflexiva como ser-para-sí, de un ser condenado a la libertad irrenunciable para construirse a sí mismo con ser humano y de “esconder la responsabilidad de los propios actos. La violencia consiste en afirmar “la inestabilidad de todo cuanto existe”...una forma de entrar en relación con el mundo y el prójimo, pero un vínculo en el cual *nada vale*, sólo predomina mi proyecto de mala fé...Por eso dice Sartre que la violencia es *nihilismo*...el ser violento implica que lo otro sea un objeto de la realidad o un sujeto-no tiene valor para mí” (p.25).

La postura de Sartre es ilustrada con una pregunta de Beller ¿Qué es una persona para un secuestrador? Nada responde, la persona sólo es un medio para obtener el fin, el dinero, el poder, aunque paradójicamente exija a la víctima el reconocimiento a su autoridad. Beller concluye que con base a los planteamientos de Sartre las relaciones con el prójimo sean o no violentas son imposibles; el ser humano no tiene bondad ni maldad innata pero como todo en él es proyecto, también lo es, la evasión de la conciencia y de la libertad, culpar a otros de los propios actos y todo lo que haga más llevadera su vida humana (p. 26-28).

Por último, Beller hace un análisis sobre los estudios de la violencia desde las neurociencias. Sostiene que se han tenido avances significativos para explicar el comportamiento violento desde las alteraciones neuronales congénitas o causadas por algún agente externo, deficiencia en la química cerebral, etc. pero hay todavía mucho camino que recorrer, lo cual será un camino

complejo y complicado por las consecuencias filosóficas y sobre todo éticas que los nuevos descubrimientos vayan implicando. Concluye su análisis filosófico de la violencia con la idea de que el ser humano no es ni ángel ni demonio. Se es y no se es, violento a la vez, sustentando su respuesta en la concepción de una existencia que permite asumir contradicciones.

Siguiendo a Bobbio, señala que la violencia es un fenómeno paradójico que no permite establecer una diferencia entre la violencia originaria o derivada. Pero esto no significa que se deba tolerar la violencia o a los violentos. No puede reducir el ser humano a una cosa, ni renunciar a la lucha contra la construcción de instituciones que contengan la violencia (Beller, 2010, 46).

Sin embargo el tema la violencia sigue siendo "... un tema tan humano, inscrita quizás en la más recóndita subjetividad...(que) no puede ser desarrollado en otro escenario que el de la interpretación y del *locus* enunciativo de los participantes y sus interrelaciones (víctimas, testigos, discursos, relaciones de poder, posturas políticas, etc.)" (Aguirre, 2011, p. 62)

## Violencia divina

Žižek siguiendo al marxista crítico, Walter Benjamin, sostiene que las cosas son como son y que no debemos buscar otros significados y si lo hacemos es porque tenemos miedo de cuatro palabras: "el fue hecho hombre". Frase que alude al abandono de dios de su posición trascendente (Žižek, 2008, p.185). El día del juicio no está a cargo de dios sino de los hombres que han ido acumulando rabia y que buscan restablecer la justicia en el mundo. La divina violencia es un acto de amor por parte del sujeto. En este sentido, recuerda las frases del Che Guevara quien afirmaba que la verdadera revolución está guiada por un sentimiento de amor, pero el amor conlleva crueldad, coraje. La divina violencia es un acto de soberanía. Si no ha sucedido es porque no se ha acumulado la suficiente rabia. La violencia tiene que comprenderse desde su contexto porque el mismo acto puede ser violento o no, dependiendo del contexto (p. 213).

Como podrá observarse, la violencia es un concepto en debate y no se presenta en forma inequívoca. Por razones prácticas la definición más utilizada a nivel mundial por organizaciones internacionales como también en literatura académica revisada, es la planteada en el modelo ecológico de la OMS (2002): "el uso deliberado de la fuerza física o el poder ya sea en grado de

amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o una comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privación de la libertad” (p. 5).

A través de la revisión de literatura académica local sobre el tema, se perciben algunos elementos de convergencia con respecto a las concepciones de la violencia tales como: una consideración plural de las violencias y su reconocimiento como construcciones humanas y sociales, lo cual implica que los contextos violentos pueden ser atendidos y transformados con medidas intervención, prevención y educación para instalar un contexto paz (Almada Mireles y Barraza Limón, 2012).

Otra idea compartida, es la aceptación de que la violencia es diferente a la agresión. Esta última es un fenómeno natural no destructivo porque ha sido y sigue siendo un mecanismo que ha permitido salvaguardar la vida y evolución de la especie, pero al mismo tiempo la consideración de la violencia como producto cultural que ha provocado muerte y horror y al mismo tiempo desarrollos y estrategias para conocer, comprender y reconocer las posibilidades para trascender la condición violenta y lograr formas de convivencia en forma más pacífica.

Touraine (2006) y Giddens (1997) brindan elementos para comprender la violencia en el mundo actual. El primero sostiene que si bien en los comienzos de la modernización occidental se pensaban las categorías sociales en términos políticos de orden y desorden, éstos fueron reemplazados durante la Revolución Industrial por categorías económicas, pero los cambios actuales son tan profundos que llevan a plantear la sustitución del paradigma social por uno cultural (p. 257). Este cambio de paradigma implica que en un futuro ya no se hable de actores sociales y movimientos sociales, sino de sujetos personales y movimientos culturales. Según Touraine “la descomposición del paradigma social de la *vida social* crea un caos en el que ha penetrado la violencia, la guerra y la dominación de los mercados que escapan a toda regulación social, pero también la obsesión de los comunitarismos por su identidad” (p. 29).

Desde el evento de las torres gemelas en Estados Unidos, se ha comprendido que la vida social está dominada por el miedo, la violencia y la guerra y que dadas las situaciones de empobrecimiento en el mundo, estas situaciones ya no pueden tratarse como excepcionales. Deben verse cómo el ocaso de lo social y comprender que las fuerzas impersonales que se imponen (que

pueden ser denominadas no sociales) ya no podrán combatirse mediante reformas sociales conquistadas por movimientos sociales.

En el futuro sólo podrá hacerse con base a principios que no son, tampoco *sociales*, puesto que apelan directamente a la reivindicación de derechos humanos. De esta manera el autor ubica las fuerzas de resistencia en el individualismo que es a su vez principio de una moral (Touraine, 2006 pp. 27 -29). “No devenimos plenamente sujetos más que cuando aceptamos como ideal reconocernos- y hacernos reconocer como individuos- como seres individualizados, defendiendo y construyendo su singularidad, y dando, a través de nuestros actos de resistencia, un sentido a nuestra experiencia” (p.133).

Se pasa así de las sociologías que impusieron un mundo sin actores a uno donde se impone la preeminencia del sujeto que se define en términos de conciencia y proyecto. Desde esta perspectiva no es la compatibilidad entre culturas diferentes lo que se discute, sino la capacidad de los individuos de transformar una serie de situaciones y de incidentes vividos en una historia y un proyecto personal. La idea de fondo es que quienes manejan en forma más consciente su historia personal, la encuentran menos determinada y sus comportamientos elevan el nivel de los juicios sobre sí mismos, al punto de, que convertirse en sujeto sea una apelación a los derechos de todos a vivir y ser reconocidos por su dignidad como seres humanos.

Giddens (1997) por su parte, identifica igualmente alternativas para superar problemáticas sociales contemporáneas en marco de la reflexividad del sujeto moderno. Plantea que “Al luchar con sus problemas íntimos, los individuos ayudan activamente a reconstruir el universo de la actividad social que los rodea” (p. 23). Si bien la modernidad como contexto de crisis, de riesgo y peligro se ha introducido en el corazón de la identidad del yo y de los sentimientos personales, su impacto no sólo se expresa en la angustia y en el dolor. Aunque hay quienes se quedan atrapados en una especie de parálisis, otros, logran dar un sentido práctico a las nuevas oportunidades que la modernidad está ofreciendo y pueden enfrentar con coraje, resolución y nuevas iniciativas.

Vivir en un contexto de riesgo exige el cálculo constante de las posibilidades que favorecen o no de la acción individual y colectiva. Debido a que como nunca antes en la historia de la humanidad el yo estuvo tan vinculado con el medio mundial más amplio, por lo que se impone una actividad

reflexiva de la identidad del yo que no se limite como antes a momentos críticos de la vida, sino a toda la trayectoria de vida de una persona.

La reflexividad se convertido en un rasgo general de la actividad social moderna para “salir adelante” y se cuenta para ello con mayor disponibilidad de sistemas expertos. Se valen para ello de la conciencia práctica que junto con las rutinas diarias reproducidas por ella, permiten dejar en suspenso la angustia que produce la sociedad de riesgo y las cuestiones existenciales implicadas. A través de la creatividad o capacidad para actuar o pensar en forma innovadora, íntimamente ligada a la confianza básica también se logra trascender la angustia.

Según Giddens no existen barreras que separen la conciencia discursiva de la conciencia práctica por lo que todo individuo puede ofrecer interpretaciones discursivas de la naturaleza del comportamiento adoptado y de las razones del mismo, de la misma forma que puede integrar una crónica continua de identidad del yo.

De Alba (2007) sostiene que perspectivas más ligadas a la modernidad, pueden dar luz a una comprensión integral de las violencias en las organizaciones modernas y de las resistencias en tiempos que pueden caracterizarse como “estables” pero no tanto, para explicar los tiempos en crisis, como son los de violencia álgida porque en los momentos de crisis, la estructuralidad pierde fuerza. Considera que miradas más posmodernas pueden resultar más útiles que nociones como la hegemonía de Gramsci, habitus y campo de Bourdieu, el control y vigilancia de Foucault que ponen más énfasis en la estructura.

La reflexividad y el cambio de paradigma son vías para superar las violencias que comparten también otros autores como Morin, Žižek y Maffesoli. Sin embargo, sus propuestas se despliegan desde miradas diferentes ya que sostienen que orden y desorden son complementarios. Maffesoli invita a la comprensión de que es inútil intentar establecer un escenario higienista, de orden total. Para lograr mejores escenarios de convivencia se requiere se homeopatizar las expresiones de violencia mediante el desarrollo de una racionalidad sensible y una sensibilidad razonable (Maffesoli, M., 2005). Morin (2006) se refiere al mismo proceso, convocando a la armonización de lo poético con lo prosáico.

De este apartado se desprenden múltiples cuestionamientos que pueden dar luz en las siguientes fases del trabajo, entre ellas: ¿Cómo definen y significan la violencia las y los participantes en el

trabajo de campo?, ¿Cómo vivieron los tiempos críticos de violencia?, ¿Redefinieron este fenómeno?, ¿Cómo concretan la forma que significan la violencia en su práctica académica?.

## **2.2 La profesión académica**

En el capítulo primero de este trabajo sobre las condiciones sociales e institucionales de la educación superior se discutió el impacto de las políticas educativas en la condición académica, sus prácticas y hasta en su propia identidad y el *ethos* académico. En este apartado se profundiza la revisión de la literatura sobre estos dos últimos temas que en síntesis, dan cuenta de un perfil académico reducido a la simple operación técnica de programas y una autonomía mermada, que ha llevado a cuestionarse si el académico es o no un trabajo profesional.

Con base en sus trabajos en instituciones de educación superior, López (2011) sostiene que “los profesores han internalizado la indicación institucional de los discursos oficiales y los programas de evaluación docente, particularmente en la educación superior pública, de formar profesionales de alta calidad” concibiendo esta calidad sólo desde la dimensión técnica cognitiva en los que se basan los dispositivos de control. En estas condiciones “los profesores, crean e, incluso, producen transformaciones radicales en sus valores académicos y políticos, de tal manera que el perfil moral del profesorado se ve afectado” (p.33).

El liderazgo vertical de las instituciones que implica una toma de decisiones externa al grupo académico, se manifiesta en una actitud predominantemente pasiva. Villaseñor (2003) sostiene que por lo general los funcionarios “tienen una perceptible proclividad a proclamar su adhesión a las líneas políticas señaladas desde fuera y a la difusión de actividades institucionales, acordes con la línea de dichas políticas; si no lo hicieran así,-suele decirse-correrían el peligro de ser señalados como poco cooperativas, como desadaptados o conservadores, y quizá como insubordinados con todas las consecuencias que ello pudiere implicar”. Según el mismo autor la consecuencia de esta adhesión, es que la visión dominante penetra en la conciencia colectiva de los universitarios (p. 62). De esta manera se produce un declive de la autonomía de las y los académicos, al tiempo que se incrementa la rigidez institucional para responder puntualmente a las políticas oficiales y la pérdida del ánimo para la realización de actividades fuera del guión oficial y de pluralidad (p. 63). Por otra parte, Zabalza y Zabalza (2011) puntualiza el factor económico, planteando que las nuevas

condiciones del mercado de trabajo han provocado que la profesión académica se vuelva borrosa (p. 81).

Grediaga, Rodríguez y Padilla (2004) también plantean que uno de los impactos de las políticas de educación superior es la centralización de las decisiones de funcionarios y funcionarios en las instituciones y un incremento de la burocracia. Estos procesos debilitan e inhiben sus niveles de responsabilidad, aunque también advierten que en cada escenario se experimentan diferentes tipos de liderazgos y dinámicas organizacionales y procesos burocráticos para adoptar, adaptar o reinterpretar la nueva dinámica Estado-institución y por tanto, factores tales como capacidades y recursos de negociación, son factores que interactúan en la forma cómo cada institución va construyendo su propia historia aún cuando estén enmarcadas en un mismo tiempo, por procesos globales o por políticas públicas comunes.

Para algunos autores la profesión académica existe en función de los espacios comunes donde se ha desarrollado y se concreta desde sus orígenes en el siglo XII ( p.38). López (2011) siguiendo a Max Weber sostiene que esta profesión cumple con las características que dicho autor atribuye a las profesiones: a) el académico vive económicamente de su actividad y sirve a través de ella a la sociedad (Max Weber en López, 2011, pp.15), además de que los y las académicas cuentan un título profesional, su labor es reconocida socialmente y se confía en el buen criterio para ejercer la profesión.

La competencia por usuarios potenciales por parte de las instituciones de educación superior es un factor que ha influido de acuerdo con Gil-Antón (2009) en la construcción de una identidad académica. En su trabajo *Segmentación o diversificación?: Una aproximación a las condiciones de la profesión académica en México*, describe la forma cómo han evolucionado los académicos mexicanos en las últimas dos décadas. Identifica que la orientación estatal cambió su relación con la sociedad, donde de beneficiarios de un bien público, pasaron a transitar como un servicio público sujeto a la competencia por usuarios potenciales (p. 61). Por estas razones las palabras evaluación, competencia, selectividad y concurso por fondos públicos entre instituciones y personas en lo individual se introdujeron en la educación superior.

A partir de estas nuevas condiciones, algunos académicos plantean que ya no se puede hablar de profesión académica. López (2011) pone en tela de juicio el reconocimiento de la profesión,

debido a que los procesos de burocratización inhiben el pensamiento crítico, la vocación por la autonomía y el compromiso con la sociedad democrática y justa. Cárdenas (2012) sostiene que más bien se trata de una semi-profesión porque no se ejerce con autonomía. Plantea que definirla como profesión, trabajo o vocación todavía está en discusión y que su connotación “profesionalidad docente” es impopular porque se identifica con las nuevas políticas neoliberales.

Los y las académicas deberían ser considerados profesionales pero se ha convertido un simple empleado en una estructura burocrática, un operador de políticas públicas (Cevalli, 2003 en Zabalza y Zabalza, 2011, pp. 69)

Los cambios que ha sufrido la profesión académica se deben a cambios institucionales derivados de la introducción de las nuevas políticas neoliberales en la educación superior en México. En síntesis, según Acosta (1999) estos cambios se derivan de la sustitución de un paradigma desarrollista por un paradigma emergente de perfil modernizador cuyos principales rasgos fueron los siguientes (pp. 46-48):

Cuadro 2. Cuadro comparativo de la universidad tradicional y moderna

Perfil de las IES	Universidad tradicional	Universidad moderna
Población a la que se dirige	Orientada a las élites	Orientada a las masas, politización intensa, compromiso social
Papel del Estado	Estado benefactor	Orientación a exigencia externas, lógica de mercado y las exigencias estatales (Estado auditor, centralista)
Participación predominante	Mayor participación sindical y estudiantil	Mayor participación de funcionarios-gestores
Condición de la autonomía universitaria	Articula funciones alrededor de la “autonomía” Autonomía del poder político y económico en el desarrollo de conocimientos y en la formación	Articula sus funciones alrededor de fuentes diversas de poder social: “Heteronomía”  Disminución a causa de expansión de educación privada y de instituciones no autónomas como Institutos y Universidades Tecnológicas

A partir de los 90 según el mismo autor, la orientación a las exigencias externas, de mercado y estatales, promovieron la generación de un nuevo papel de los funcionarios universitarios quienes

desempeñan desde entonces, un papel prioritario en el contexto institucional, sobre todo en lo relacionado con la evaluación y control de los recursos gubernamentales. Son los encargados de operar dichas políticas y concretarlas y por tanto de regular las práctica académica. De la forma cómo interpretan las disposiciones oficiales y de su visión, competencias y capacidades de negociación de las autoridades universitarias con las instancias gubernamentales y liderazgo, depende la rigidez y éxito de la aplicación específica y el impacto en la vida académica cotidiana.

Gil Anton (1999) comenta que a diferencia de la década anterior, en los noventa las investigaciones de las y los académicos han mostrado progreso al superar la idea burocrática de “todos iguales”, y aceptar que existe diversidad de los académicos en cuanto a sus trayectorias formativas, estilos y ritmos de producción, formas de relacionarse con sus pares y afiliación disciplinar. También se toman en cuenta las diferencias derivadas de los rasgos característicos de cada institución como son su orientación y el nivel de estudios, y las diferencias de edad y género que atraviesan los campos anteriores también conforman el entramado complejo para la caracterización de los académicos (pp. 83-85). Este reconocimiento de la diversidad académica contrasta con los lineamientos homogeneizantes de las políticas de la educación superior.

El trabajo de Grediaga, Rodríguez y Padilla (2004) permite esbozar una caracterización de la profesión académica en los últimos años. Dicho estudio se realizó con base en una encuesta aplicada a una muestra representativa de las instituciones de educación superior en el país. Más allá de analizar los recursos gastados, la capacidad académica y cambios en las plantas académicas, intentó conocer cómo las y los académicos organizaban su trabajo, los resultados, su actitud, y las orientaciones desde las cuales interpretan el cambio ocurrido en las últimas décadas, la forma en que se desarrollan en la vida cotidiana de estos actores centrales, así como las resistencias frente a las nuevas políticas públicas.

A continuación se comentan y discuten algunos de los hallazgos obtenidos que interesan particularmente al trabajo de investigación y que en síntesis fueron identificados como el impacto perverso de las políticas educativas en la autonomía, la libertad de cátedra y la participación en las decisiones colegiadas; así como en la regulación de actividades por parte las administraciones; la relación educación superior y sociedad; y las explicaciones sobre la crisis de este sector educativo.

Entre las opiniones de las y los académicos sobre si el control externo de la planeación y de la asignación de recursos impacta o no elementos tradicionales del *ethos* académico (la autonomía y la posibilidad de regular la trayectoria profesional), se identificaron dos posturas en torno a la autonomía y la posibilidad de regular las trayectorias: quienes están a favor de la regulación del gobierno y quienes observan en estas medidas una limitación a la libertad que tiende a homogeneizar los criterios poniendo en riesgo los principios fundamentales de su quehacer académico. La primera opinión fue compartida por dos quintas partes de los encuestados y la segunda también por otras dos quintas partes entre quienes comparten la idea de la excesiva ingerencia gubernamental pero no la situación del riesgo a la autonomía. Una tercera opinión compartida por menos de una décima parte concuerda con la segunda postura crítica, pero en forma más radical. La población que comparte la segunda opinión pertenece a instituciones complejas y diversificadas e instituciones fuera de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM) y de quienes laboran en instituciones de licenciatura pequeñas y la tercera, en su mayoría el grupo de académicos de instituciones complejas y diversificadas ubicados en la ZMCM.

Otro asunto importante a destacar de este estudio es la postura de las y los académicos frente a la orientación que debe tener la educación superior. Las opciones ofrecidas fueron: 1. Formar a los estudiantes para responder a las necesidades del mercado de trabajo o desarrollar su capacidad de liderazgo, 2. Preservar la libertad de estudio e investigación, la herencia cultural, atender la solución de problemas sociales urgentes del país o promover la investigación y la actividad cultural para fortalecer la competitividad internacional, 3. Identificar en qué medida debían participar las instituciones de educación superior (IES) en la educación continua. Por otra parte, se buscaron las razones internas o exteriores a las instituciones que los académicos adjudican a la explicación de los problemas que enfrenta la educación superior pública del país; así como el tipo de orientación económica, política, organizacional, académica o ética.

Los aspectos calificados como más importantes fueron los relacionados con la competitividad y el desarrollo de la investigación. Una tercera parte optó por las necesidades del mercado ocupacional y la competitividad internacional pero menos de una décima parte se inclinó por la opción de atender los problemas urgentes. Sobre la crisis de la educación superior se obtuvieron tres grupos de opinión: de orden económico referido a condiciones para desarrollar el trabajo académico y al país en general; de gestión (problemas de corrupción, falta de trabajo colegiado, problemas de

recursos humanos); conflictos político sindicales y deterioro de la imagen. Sólo un 15% considero problemas de vinculación de los contenidos con la realidad del país o capacidad de innovación. Se encontró también que entre mayor participación en el desarrollo de las actividades de docencia e investigación existe una posición más escéptica respecto al aprovechamiento de sus contribuciones para el desarrollo del país y una mera disposición a rendir cuentas al gobierno y la sociedad.

Otro resultado importante fue la percepción sobre la forma cómo contribuyen los elementos del perfil PROMEP (la escolaridad, tiempo completo, apoyo de recursos para el trabajo de investigación y la concentración en la vida académica que haga posible el trabajo colegiado, el compromiso institucional y la integración a mecanismos de evaluación) a la productividad reportada en docencia e investigación, la concentración en la vida académica y la conformación de redes o interacción con colegas externos a la institución de adscripción. Para la productividad la variable dependiente que resultó con mayor posibilidad explicativa fue el tipo de institución de adscripción. Fue significativa la disponibilidad de recursos para el desarrollo de la investigación y la transparencia en los procesos de evaluación. La densidad y alcance de los vínculos con colegas externos obtuvo el tercer lugar, y el cuarto: los patrones de combinación y el uso de los medios que emplean los académicos para mantenerse actualizados en su campo de conocimiento. Las condiciones de contratación y la estabilidad laboral obtuvieron menor peso que las condiciones como vida colegiada y participación en decisiones, el uso que se hace del tiempo contratado, la interacción con otros y grado efectivo de concentración en la vida académica. La afiliación disciplinar ocupó el séptimo lugar de la encuesta; el noveno lugar lo ocupa la obtención del doctorado pero no sólo el certificado sino el tipo de institución, relación con el asesor y la forma de elegir el tema. En la decimosegunda posición se ubicaron las preferencias individuales respecto a la combinación de actividades académicas. El ambiente institucional y el apoyo de la gestión para la docencia y la investigación ocuparon los últimos lugares en la encuesta. Los procesos de evaluación al desempeño no resultaron elementos de predicción por sí mismos de la productividad. Por último, que quienes pertenecen a la categoría de vida académica concentrada presentaron la menor productividad que quienes están semiconcentrados y quienes desarrollan investigación tienen mayor probabilidad de pertenecer al grupo productivo.

Sobre las funciones que realizan los académicos, el trabajo reporta que las actividades centrales son la producción del conocimiento y la transmisión del saber acumulado. Los autores reconocen que en la mayor parte de los sistemas de educación, las y los académicos desempeñan actividades de enseñanza, mientras que un segmento reducido trabaja en investigación o alternando ambas. Esta situación responde al ingreso masivo de estudiantes a partir de la década de los 60 en Latinoamérica y en la actualidad es un factor que produce tensiones debido a los mecanismos de evaluación del desempeño académico tienden a valorar cada vez más, el trabajo investigativo.

Se presentaron cuatro posturas en torno a la relación investigación y docencia como: una relación complementaria; generadora de conflicto en su desarrollo y requerimientos en términos de habilidades diferentes; proceso para desincentivar la docencia o actividades independientes (Grediaga et. al., 2004, p. 35). Las discusiones en torno al desarrollo de la actividad académica tienen que ver con el trabajo de investigación y la docencia en forma simultánea y la diferenciación de criterios para otorgar incentivos, encontrando opiniones que sostienen que quienes se concentran en la docencia están más ligados a los procesos institucionales y quienes se enfocan a la investigación se vinculan más con las comunidades científicas y disciplinarias. Sin embargo, estas apreciaciones no pudieron sostenerse a partir de los resultados del estudio.

La opinión de los autores Grediaga, et. al., (2004) con respecto a la vinculación de los académicos con actores sociales externos (educación continua, convenios, asesorías, etc.) es que “No obstante que este conjunto de acciones no pueda ser catalogado como parte esencial de la profesión académica, en la medida en que son tareas que apoyan y refuerzan el desarrollo de las actividades académicas centrales, se conviertan en tareas que compiten en tiempo y dedicación con la enseñanza y la investigación”. (p.36). Definen la actividad de extensión como aquella que “integra, junto con la docencia y la investigación, la triada tradicional de actividades académicas que el grueso de la instituciones de educación superior contemplan estatutariamente como esenciales a su naturaleza. Las actividades de extensión vinculan además con la prestación del servicio social por parte de los estudiantes de pregrado que además obligatorio por ley, y con la promoción de las artes.” (p.37). Más allá de esta definición que es presentada en un pie de página, la función sustantiva de vinculación es referida escasamente y en forma periférica en este trabajo.

Entre las conclusiones que presentan los autores en cuanto a las políticas implantadas, destacan la desatención a la heterogeneidad y complejidad del trabajo académico en general como son las

diferentes trayectorias, momentos de las trayectorias, disciplinas, el periodo incorporó en la vida académica y las formas de vivir y desarrollar la profesión. Sostienen que las políticas intentan aplicar medidas y criterios homogéneos sin tomar en cuenta los objetivos, recursos, niveles de institucionalización ni diversidad de contextos de los actores, ni sus procesos de desarrollo, por lo cual no puede esperarse la obtención de resultados similares.

Con respecto a este hallazgo, los autores recomiendan los autores revisar estas políticas y promover una participación plural de los académicos en procesos de planeación y evaluación en el interior de las instituciones. Por otra parte, consideran que la evaluación y el control es insuficiente para los fines que se persiguen a saber: modernización del sistema terciario, competencia internacional, elevar nivel formativo de la planta académica ya que existen otros factores asociados como el desconocimiento generalizado de los planes de desarrollo por parte de los académicos y la incertidumbre sobre los efectos en la calidad y productividad académica a partir de los programas oficiales destinados a transformar el nivel de escolaridad.

Llama la atención que frente a resultados nacionales e internacionales, en el trabajo de Grediaga, et. al. (2004) sólo una proporción de la población académica mexicana emitiera opiniones críticas sobre el impacto en el ethos universitario y de los controles a partir de la evaluación. Sin embargo debe advertirse que en la selección de la muestra de dicho estudio se realizó con base al número de instituciones y no al número de beneficiarios, resultando que las universidades con un perfil más complejo a la que están adscritos los y las académicas con mayor capacidad para integrar una masa crítica fueran sub-representadas.

De lo expuesto anteriormente, destacan los resultados sobre la falta de atención a la diversidad, la función social, el *ethos* académico, la atención a los problemas urgentes del país y la solidaridad, como aspectos descuidados por las políticas públicas en los contextos institucionales que debilitan la capacidad de respuesta frente a los entornos sociales cada vez más problemáticos y complejos. Estos resultados no sólo confirman los hallazgos expuestos en el primer apartado sobre los efectos perversos de la globalización y las políticas públicas neoliberales, sino que también reiteran la importancia que tiene la realización de este trabajo de investigación en un contexto que enfrenta problemas vitales y urgentes.

La poca importancia que los académicos otorgan a la atención de los problemas urgentes del país, coinciden con la apreciación de Villaseñor (2003) en cuanto al detrimento de la función social universitaria de las últimas décadas y con su planteamiento en cuanto que las políticas dominantes dejan fuera o en segundo plano “el carácter formativo de las personas, la dimensión histórico-culturales, el aprecio por la diversidad” (Villaseñor, 2003).

Según Morín (2011), un factor clave en el desdibujamiento de la dimensión humanística son los procesos burocráticos emergentes en las organizaciones actuales donde priva la irresponsabilidad, la falta de solidaridad, el afán de lucro, el egocentrismo, la competitividad que se traducen en procesos cada vez más inhumanos.

López (2011) observa que “las manifestaciones culturales en la relación educativa dan cuenta del predominio de una visión conservadora del profesorado para que cumplan su función social en la universidad, lo cual subordina los procesos formativos a una racionalidad tecnocognitiva, cuyos efectos en la profesión académica son limitantes para su desarrollo” (p. 31). De esta manera se deja de lado la constitución de académicos con pensamiento crítico, vocación por la autonomía y compromiso con la sociedad democrática y justa. En un estudio realizado por el mismo autor en Sinaloa, éste encontró que la desvalorización de la función social y humana también ha permeado la actitud de los estudiantes de las ciencias sociales y humanidades. En orden de importancia los y las estudiantes valoraron en primer lugar la dimensión técnica cognitiva que integra tres rasgos profesionales: formación académica, actualización y eficacia, enseguida la emocional-afectiva (sensibilidad humana), la moral (responsabilidad, solidaridad con la comunidad y honestidad) y por último, la social (sin rasgos preferentes). Llamó la atención que la dimensión social ocupara el último lugar en el campo profesional de las ciencias sociales y humanidades (pp.21-27).

Dadas las condiciones que se viven institucionalmente, los y las académicos con el fin de salvaguardar su persona suelen refugiarse en el “personaje” tomando distancia afectiva y desempeñando su quehacer como rutina y descomprometida (Zavalza y Zavalza, 2011, pp. 67-140). Barnett y Dinapoli (2007) quienes han estudiado la forma en que se ha ido construyendo la profesión docente en las instituciones de educación en Europa han obtenido resultados similares.

La profesión académica es ambivalente y se vive entre dilemas como son: la disonancia entre el deber ser del docente, entre la imagen aprendida e idealizada y la realidad donde se desempeña.

La identidad plural del o de la académica también se manifiesta en el dilema de identidad como especialista o investigador de una disciplina o el docente en la disciplina, que implica el manejo de marcos profesionales con exigencias cognitivas, habilidades, valores y orientaciones diferentes.

Zavalza y Zavalza (2011) afirman que los docentes están perdiendo pasión debido a la burocratización que implica el cumplimiento de un protocolo diario que impide la creatividad (pp. 72-73, pp. 83-84). En el mundo actual, las y los académicos viven tensiones entre convertirse en “un experto, es decir, un intelectual al servicio de los dominantes” o seguir siendo “un pequeño productor independiente a la vieja usanza, simbolizado por el profesor conferenciando en su “torre de marfil” (Bourdieu Pierre y Loïc Wacquant, 2008, p.31) o un operador de políticas públicas (Cevalli, 2003 en Zabalza y Zabalza, 2011, p. 69).

De acuerdo a Stromquist (2009) las identidades académicas en las instituciones de educación superior de todo el mundo enfrentan dilemas en esta era de globalización donde se confrontan las formas anteriores de identidad como intelectuales, profesionales y auto-supervisión y las formas nuevas como agentes de mercado, empleados y un desempeño normado (pp. 32-39).

En este entramado complejo sólo un papel meramente adaptativo y mecánico de las políticas públicas parece posible. Abunda la literatura sobre las consecuencias e impactos de las políticas públicas pero no así la destinada a analizar resistencia y reactividad académica. Al parecer existe más propensión a la crítica que al reconocimiento de que las políticas públicas no son el único factor de cambio en las instituciones y de que en las vidas de los académicos. Sin embargo, los estudios etnográficos han dado cuenta que en el ejercicio de su práctica suceden muchas otras cosas que procesos adaptativos y reproductivos. A nivel micro pueden observarse la forma cómo se reinterpretan, se recrean y resisten.

En gran parte de la literatura que asume una postura crítica, se encuentra un dejo de esperanza. Zabalza y Zabalza (2011) después de referirse ampliamente al trabajo académico acrítico y pasivo ampliamente mencionan en corto que, sostiene que se han identificado académicos que siguen realizando tareas que van más allá de un simple contrato laboral (p.70). Cárdenas (2012) después de caracterizar la práctica académica como semi-profesional, plantea la existencia de un creciente consenso en que el académico no es un mero operario de las políticas públicas. O lo que es lo mismo, las políticas públicas no se implantan en forma mecánica y los académicos pueden

mostrarse como profesionistas, como actores capaces y responsable de tomar decisiones y establecer criterios de su acción educativa y ser reconocidos como tales. De acuerdo con Greco, Pérez y Toscano (2008) la vida académica que actualmente conlleva malestar, sensación de desconcierto, parálisis, desesperación y de crisis, y que puede llegar a tocar fondo, también anuncia la conformación de un nuevo estado de las cosas.

La comprensión de prácticas académicas en tiempos violentos, puede tomar igualmente una orientación hacia el descubrimiento de resistencias, recreaciones y creaciones en las prácticas en momentos de crisis.

De estas reflexiones se desprenden múltiples cuestionamientos sobre el ser académico, el significado, sentido y destino que suscribe la profesión académica y las prácticas que se despliegan en momentos de crisis en Ciudad Juárez: ¿cómo definen las y los participantes su profesión académica, sus funciones, sus compromisos?, ¿qué sucede cuando se experimenta un contexto de violencia álgida?, ¿Se resignifican o no la profesión académica? ¿Surgen o no cuestionamientos al respecto?, ¿Las y los participantes se distinguen de los roles funcionales a las políticas oficiales? ¿Cuál es la trayectoria académico-profesional del autor o autora de las prácticas académicas, ¿En qué momento de su trayectoria se encontraba cuando se generó la práctica?, ¿Cuál es su forma de vivir y desarrollar la profesión?, ¿Cómo vivió y desarrolló su práctica en tiempos violentos?

### **2.3 Prácticas académicas**

Las prácticas se han definido en la literatura contemporánea como acciones que no pueden separarse de sus autores y autoras (Melucci, 1991; Arendt, 1999). La acción sin un quién, sin un actor carece de significado...” el mundo no deviene plenamente humano más que a través de las iniciativas de sus agentes (Cruz, 1998, p.21).

Desde esta óptica se trascienden los análisis tradicionales donde la acción aparece sin actor o el actor sin acción, así como aquellos que intentan deducir la acción a partir de las condiciones sociales que los actores parecen tener en común y terminan planteando un escenario estático o lineal. Con Morin (2006) la capacidad creativa y unicidad del sujeto no se anula frente a

determinaciones sociales, ni a constreñimientos institucionales, ni a su universalidad con su *homo complexus*. El sujeto es individuo, sociedad y especie: "...al igual que el individuo no se disuelve ni en la especie, ni en la sociedad, que están en él como él esta en ellas, el sujeto no puede disolverse en la intersubjetividad, que, sin embargo le asegura su plenitud. El yo del sujeto no es un relé de transmisión en un tejido de intersubjetividad. Conserva su autoafirmación irreductible" (p. 85).

Las prácticas sociales son al mismo tiempo procesos de autoconstrucción y construcción social. Pero esto no sucede como afirma Arendt (1998), si quien realiza la acción; quien se identifica como el agente no es capaz de traducir su acción en palabras.

Cuando un académico o académica define su práctica refiere necesariamente a las condiciones diversas de la cultura institucional, la estructura de la organización, su posición en la jerarquía dentro de las instituciones y otras mediaciones del ejercicio profesional como las políticas educativas nacionales o condiciones del contexto social más amplio, etc. que dan cuenta de las relaciones espacio-temporales (cuándo y dónde) así como de las relaciones funcionales (para qué).

Las prácticas académicas dan cuenta de una gran cantidad de elementos individuales como contextuales. En los procesos educativos "cada agente o actor tiene una práctica educativa que, a pesar de ser delineada socialmente, se concreta en función de las características individuales y de los contextos en los que se desarrolla" (Perales, 2009 p. 162)

Las prácticas académicas que se desarrollan en la realidad social de las instituciones desde un enfoque socioantropológico se conceptualizan como prácticas sociales. Cuando implican un componente educativo o la dimensión axiológica, las prácticas académicas se conceptualizan como prácticas educativas: "...una acción o una práctica se constituye como educativa precisamente porque la realización lleva a conseguir los efectos", los "productos" o las "evidencias" de un avance en la humanización del sujeto" (Perales, p. 12). Este proceso implica tanto en la dimensión personal como la social; y tanto el nivel conceptual como el de actuación (p. 95).

Por tanto la construcción de significado de la práctica académica como práctica educativa tiende a la transformación con una dirección de evolución humana. Esta construcción implica rupturas epistemológicas que se van produciendo a través de procesos reflexivos, que provocan replanteamientos permanentes y dinámicos de la práctica académica.

La significación educativa se entiende como proceso intencionado hacia la formación humana y el compromiso social de bien común en un determinado contexto histórico y que implica acciones reflexivas y sistemáticas (p. 23)

La significación de las prácticas académicas como prácticas educativas es un elemento importante para reflexionar sobre el impacto de las condiciones de los tiempos en los procesos de significación de las prácticas que se generaron.

La forma cómo se clasifica y organiza el trabajo académico oficial es otra herramienta conceptual útil para el análisis de las prácticas académicas. En la actualidad existen tres tipos de prácticas académicas reconocidas al menos en el discurso, por las instituciones de educación superior: docencia, investigación y extensión. A continuación se presenta con base a la literatura revisada, una mirada general breve sobre el estado que comporta cada una de estas prácticas en el sistema de educación superior.

Las prácticas de docencia superan en proporción a las de investigación y extensión en las instituciones de educación superior en México a pesar del giro reciente de las políticas hacia la investigación.

Si bien es la práctica de mayor alcance, el crecimiento cuantitativo no ha dejado de ser elitista. Tampoco reporta cambios cualitativos en términos pedagógicos. Desde una mirada crítica del currículum universitario, la docencia comporta modelos tradicionales a pesar de la introducción de orientaciones constructivistas (Gómez, 2005) se orienta a lo disciplinar, no promueve el análisis crítico ni creativo de las nuevas generaciones, ni tampoco una actitud de compromiso social. Se desarrolla con base a sistemas de gestión rígidos y de relación vertical. La autonomía de los docentes es muy relativa. Su participación en la normativa institucional, así como en asuntos curriculares y pedagógicos es práctica nula llegan a ellos como prescripciones unidireccionales y verticales (Hernández, Mijangos y Malpica, 2011).

Si lo educativo y lo pedagógico apuntan a grados de evolución humana, resulta paradójico que las universidades en el mundo actual sean consideradas por la sociedad en general y sobre todo por la gente más joven y sus padres como un centro de capacitación a pesar de estar catalogadas como

instituciones sin fines de lucro. Parecen funcionar como incubadoras para los futuros guardianes del statu quo, sin detenerse a la reflexión sobre cómo podría construirse una sociedad más justa y cómo atender las necesidades de las comunidades (Ladson-Billings y Donnor, 2012, p.219).

En Latinoamérica, Freire (1985) desde hace varias décadas planteó la necesidad de una educación más comprometida con objetivos sociales sin embargo pareciera que hemos caminado en otro sentido. En la docencia, según los trabajos de López (2011) en las universidades mexicanas se siguen patrones tradicionales de transmisión de saberes y la importancia secundaria que se da a las problemáticas sociales y profesionales de la vida cotidiana en la construcción de aprendizajes.

Esto significa que los docentes se preocupan más por transmitir conocimientos para impartir un programa uniforme, enciclopédico y enfocado al dominio técnico, que dialogar con los alumnos, verlos y tratarlos como “personas”, orientar su clase al aprendizaje significativo, vincular sus temas con los problemas de la vida cotidiana, la problemática de la profesión y del contexto social. Se tiene escasa visión de los cambios en el mundo moderno y otorgan poco valor a la indagación, diversidad y construcción del conocimiento en el trabajo docente.

El currículum universitario real al parecer, está desprovisto de las finalidades de ética profesional, de formación ciudadana que deberían ser constitutivas de la profesionalidad en general y de la profesión académica en particular. Aunque estos elementos están integrados en los discursos oficiales de las universidades y en la documentación sobre los perfiles profesionales de los diversos programas educativos se puede decir, en términos de Bourdieu, que el *habitus académico* actual no integra la acción social y humana.

Los egresados y la sociedad constatan tarde o temprano que las altas calificaciones obtenidas en los exámenes sobre los contenidos académicos, no son suficientes ni para conseguir el empleo ni para formar un sentido de ciudadanía. Las promesas incumplidas de los discursos oficiales por factores relacionados con la lógica de mercado, aunadas a la ausencia de discusión sobre la vida cotidiana, los problemas del contexto y del mundo en el aula, se han traducido en serios cuestionamientos por parte de estudiantes, académicos, la sociedad en su conjunto y de legitimidad de la educación superior.

La falta de una formación ética en el aula se extiende a los procesos de investigación. Esta es una situación que ha sido planteada enfáticamente por Edgar Morin en su *Ciencia con conciencia*

(1984) y de ello existen múltiples evidencias. Un caso muy ilustrativo citado por Ladson-Billings y Donnor (2012) es el Consejo Nacional de Investigación (NRC, Scientific Research in Education de los Estados Unidos de América) que presenta principios razonables de funcionamiento y sin embargo omite consideraciones éticas y de esta manera legitima la construcción del conocimiento neutral acorde a la corriente académica positivista que sigue viviendo en su torre de marfil.

Estos autores plantean la necesidad de avanzar desde una perspectiva crítica a dejar de “reproducir el trabajo de académicos anteriores como un molde sino de descubrir nuevo terreno epistemológico, metodológico, activista, social y moral” (Ladson-Billings y Donnor, 2012, p.219) que sirvan mejor a la gente y conduzcan a la liberación humana.

En México, la función de investigación en las últimas décadas ha pasado a ser constitutiva de la profesión académica<sup>3</sup> pero ha sido asumida de formas diversas entre los académicos: “Por un lado, algunos la ven “urgencia de actualizado”, mientras que otros la consideran como una actividad académica imprescindible de su profesionalidad, a través de la cual no sólo hay que buscar respuestas en el conocimiento, sino “establecer relaciones con las comunidades donde se crea el saber relevante” (López, 2011, p.100). En la dimensión intelectual de la profesión académica no todo es autenticidad, según este mismo autor, mientras unos viven el valor del conocimiento, otros actúan en la periferia, simulando para obtener membrecía, usando la estética de la palabra, simulando la identidad. Se trata de una racionalidad escénica, cuidando se imagen y logrando prestigio por su oralidad (p. 133).

Todavía en opinión de los analistas, los profesores en México que se dedican a la investigación en las diferentes disciplinas son muy pocos. Frente a los grandes desafíos de la sociedad del conocimiento, la respuesta es lenta, débil tanto en términos de crítica como de creatividad. Los

---

<sup>3</sup> “ A mediados del siglo XVIII por la influencia española se introdujo en México el modelo napoleónico francés, centrado casi exclusivamente en la cátedra, modelo que permaneció sin cambios sustantivo a lo largo del siglo XIX y buena parte del XX. Con la industrialización y el nuevo contexto internacional de la segunda posguerra, las universidades mexicanas recibieron la influencia del modelo humboldtiano alemán que intenta vincular las tareas de investigación, docencia y estudio a través de diversas escuelas e institutos. Finalmente, hacia finales de la década de los sesenta y hasta nuestros días que emerge el modelo norteamericano basado en departamentos, con un desempeño institucional orientado al mercado y operando bajo una alta descentralización de funciones y espacios y campus. Esta última etapa es la que importa destacar para explicar la dinámica de las transformaciones observada en las últimas tres décadas en el país” (Clark, 1997, p.57)

temas de investigación responden a cuestiones de curiosidad, intereses individuales y siguen desarrollándose desde la monodisciplinariedad (Didriksson, 2007; López, 2011, pp. 69-73)

Por otra parte, los valores de diálogo y conocimiento que son fundamentales para el desarrollo de la investigación todavía no forman parte de la cultura académica (López, 2011, pp.79-81). Estos valores no son sólo producto de la biografía del académico sino que existen gran cantidad de fuerzas que promueven, condicionan o dificultan su constitución como son el saber científico y humanista, las políticas institucionales y los organismos externos. La práctica académica de investigación no sólo está vinculada con las convicciones y creencias del académico, sino con el valor que se le otorga en y fuera de la institución.

La extensión en las universidades es un área desatendida que está muy vinculada con la falta de compromiso social, la atención a problemas locales y principalmente de los grupos vulnerables. El Global University Network for Innovation (GUNI, 2008) confirma que esta situación prevalece a nivel global y plantea la urgencia de una orientación hacia la responsabilidad social.

Ladson-Billings y Donnor, J.(2012) mencionan que los científicos sociales no se sitúan actualmente en un papel activo y progresivo para lograr la igualdad y justicia social. Su trabajo no trasciende los estrechos límites de sus disciplinas y por tanto no llega a la gente que hace política. Comentan que “Desafortunadamente, demasiados académicos pasan el tiempo hablando entre sí en el submundo de la academia. Escribimos en periódicos poco conocidos y publicamos libros en idiomas que no se trasladan a las vidas y las experiencias de la gente real...” (p. 219)

Entre los autores que se han referido a esta falta de atención a lo social desde las universidades latinoamericanas se puede mencionar a Xabier Gorostiga SJ. (1998) quien se propuso buscar el “eslabón perdido” de la relación universidad-sociedad para lograr una acción más responsable. Este autor hace una crítica al papel de las universidades contemporáneas, planteando que “la conciencia de la identidad universitaria enfrenta como reto moral y cultural de nuestro tiempo el darwinismo social y el individualismo posesivo que aparecen como una vertiente cultural y una antropología globalizante disfrazada de objetividad y pretensión científica”...y también que “ninguna otra entidad mundial está constituida como la universidad para enfrentar este reto civilizatorio...” (p. 14). Su apuesta es hacia “la formación de una nueva generación de

“profesionales puente” con un capital humano apropiado para las necesidades del desarrollo en el Sur” (p. 22).

Aparentemente esta situación es similar a la que prevalece entre académicos mexicanos. Según reportan resultados de estudios realizados, su desempeño más centrado en una carrera redituable que en una vinculación social y que la mayoría de los trabajos de investigación hacen referencia a las funciones académicas de docencia e investigación, pero no así, a la función de extensión o a su identidad y compromiso ciudadano (Ducoing, 2003, p.142).

En este mismo documento se plantea cómo en los 70 se hacía referencia a la faceta de los académicos como intelectuales y productores de conciencia social, pero que ésta se ha ido agotando en los ochenta y ya no aparece en los noventa. El único trabajo identificado en ese periodo fue el de Ruy Pérez Tamayo realizado en 1990. Preocupa el hecho de que no existan estudios sobre la formación ciudadana del académico en este periodo, que sólo reafirma la apreciación de este vacío.

En las definiciones sobre la profesión académica, se incluyen los términos de docencia e investigación, pero no la de extensión. Los compiladores reportan que por no existir documentos sobre el papel docente de extensión, se excluyó este apartado de la compilación (COMIE, 2003).

En otros trabajos producidos sobre las identidades académicas son el de Grediaga (2003) que obtuvo el premio nacional de ANUIES para la mejor tesis (2004) y Remedí (2007), tampoco se reporta una discusión sobre el tema de extensión o la función social del académico.

En las universidades mexicanas la mayoría de las universidades públicas incluyen en su discurso, en su “misión” la función de extensión. En esta función de extensión, normalmente se ubican las actividades de servicio social y/o prácticas profesionales por parte de los estudiantes. Por lo general las prácticas profesionales no es una actividad de amplio alcance en los programas educativos, y sólo algunos cuentan con asesoría y supervisión por parte de la planta académica. Por lo general están coordinadas por los programas académicos de adscripción. El servicio social está adscrito a instancias administrativas centrales y no cuenta por lo general con el apoyo de la planta académica.

Existe una gran variedad de concepciones y concreciones respecto a este último. Algunas instituciones promueven el servicio social de los estudiantes en el interior de la misma, otras en

ámbitos de la comunidad local; y otras más consideran que el servicio debe de corresponder al área disciplinaria de estudio. Hay instituciones que asumen el servicio como una actividad que debe ser remunerada en un status de “estudiante”, otras que debe ser un servicio totalmente gratuito.

En instituciones de educación superior de países desarrollados donde se había integrado la función docente con el servicio, según Macfarlane, B. (2005) esta vinculación ha perdido fuerza debido a las exigencias crecientes de las prácticas de docencia e investigación y a la falta de reconocimiento que tiene para cuestiones de contratación definitiva, reconocimiento o aumento salarial. Llama la atención del autor que paradójicamente, estas mismas instituciones sigan contemplando en su misión el compromiso con las comunidades locales y regionales; así como el hecho de que académicos dejen de lado este tipo de actividades por falta de recompensa, porque en su opinión, un auténtico académico no actuaría así.

Si bien la gestión no es una función sustantiva, se incorpora esta práctica en este apartado por la importancia que ha tomado esta actividad a raíz de las lógicas administrativas introducidas en las instituciones de educación superior. Desde hace cuatro décadas, académicos y académicas han producido estudios que denuncian la forma cómo los procesos de control en las instituciones no sólo obstaculizan su quehacer académico por el tiempo y esfuerzo que requieren, sino que se han convertido en criterios orientadores de las organizaciones educativas.

## **2.4 Currículum universitario**

El término curriculum entendido como propuesta político-académica de la relación educación-sociedad (De Alba,1998) constituye una categoría muy útil para el análisis de las prácticas académicas en contextos institucionales de la educación superior. En la literatura pedagógica contemporánea se pueden identificar multiplicidad de concepciones sobre esta relación, lo que lo convierte no sólo en un término polisémico sino polémico.

Sin embargo este debate no resta su potencial esclarecedor que desencadena al posibilitar preguntas profundas que tienen que ver con supuestos filosóficos, pedagógicos, sociológicos, psicológicos, culturales de la relación educación-sociedad tales como: ¿Cuáles son las finalidades sociales de la universidad en el mundo actual?, ¿A quienes favorece y a quienes relega?, ¿Qué tipo de currículum se promueve a través de las políticas de educación?, ¿Con base en qué concepciones de mundo se construye un plan de estudios o una práctica académica?, ¿Qué ideas de hombre

subyacen a un determinado perfil académico y cuáles al perfil del egresado un plan de estudios?. ¿El currículum universitario que promueven las políticas educativas a nivel macro, refleja el currículum real que opera en las instituciones?, ¿El currículum promueve el factor social y humano?

Las ideas de mundo, hombre, sociedad, educación, conocimiento, etc. refieren a los criterios sobre los cuales se fundamentan decisiones a nivel macro como es la estructuración de políticas de educación superior, la conformación del currículum universitario de una institución y hasta las estructuras del nivel micro como pueden ser las prácticas académicas específicas que desarrolla un docente en el aula.

Si bien existe un amplio abanico de definiciones, en la conceptualización del curriculum se pueden distinguir dos grandes enfoques: uno que corresponde a las perspectivas funcionalistas y un a los enfoques críticos. El presupuesto principal de las primeras es que tanto la educación como las instituciones educativas son neutrales y pueden analizarse sin tomar en cuenta el contexto institucional y social, lo que da como resultado un trabajo académico meramente técnico, adaptativo y reproductivo que prácticamente se convierte en un sinónimo de plan de estudios o de componentes programáticos, un producto prescriptivo, regulador de las prácticas educativas.

El enfoque crítico también denominado sociopolítico o emancipador ha denunciado desde hace varias décadas las limitaciones del enfoque funcionalista o técnico instrumental del curriculum<sup>4</sup>; su carácter ahistórico, de racionalidad instrumental y la desatención a factores éticos y valorativos, el pensamiento reflexivo, la capacidad de pensar el futuro y la utopía. A pesar de las críticas generadas a lo largo de las últimas décadas, sigue existiendo un exacerbado pragmatismo que caracteriza los trabajos de diseño y evaluación curricular en el mundo y particularmente en México

---

<sup>4</sup> La expresión de esta noción en la época contemporánea posteriormente calificada como técnico-instrumental partiendo del trabajo habermiano, fue propuesta por Franklin Bobbit en 1918 en Estados Unidos en su obra *The curriculum*, más tarde retomada por Ralph Tyler en 1949 en los Estados Unidos e Hilda Taba en 1962, quienes establecen una organización de etapas partiendo de objetivos generales y una sistematización de experiencias de aprendizaje cada vez más elaborada.

que deja de lado la preocupación por fundamentar la relación de lo educativo y lo social (Ruiz, 2009).

El currículum desde una perspectiva crítica es un proceso dinámico cuya aproximación requiere un análisis profundo de la realidad donde opera, así como de un compromiso histórico, político y ético. La docencia no se reduce a la de un facilitador, un técnico o transmisor de conocimientos (Freire, 1997). En su acción el académico debe pronunciarse contra las actitudes paternalistas y autoritarias por parte de académicos e instituciones y poner de relieve la dinámica de poder inherente a cualquier proceso de construcción del conocimiento; reconfigurar la educación como una forma de activismo social, enfatizar la parcialidad de todos los saberes y a promover el pluralismo estratégico, dando validez de diferentes voces y puntos de vista para trabajar dentro de una articulación ontológica e intersubjetiva (McLaren, 1994).

Este enfoque ha permitido generar reflexiones en torno a la condición de la educación superior en el mundo globalizado dominado por la economía de mercado así como de las implicaciones de las políticas educativas actuales generadas desde perspectivas tecnocráticas. Las prácticas educativas no pueden explicarse únicamente por factores internos, ni por factores didácticos, sino que están condicionados por factores externos e intereses no explicitados. De hecho, uno de sus propósitos es precisamente confrontar la neutralidad del currículum tecnocrático develando los criterios que fundamentan y concretan las prácticas educativas.

Con los trabajos de pedagogos críticos como Michael Apple (1986), Henry Giroux (1983), Peter McLaren (1999), Pansza (1986), Ducoing (2011) se introduce un fuerte movimiento en la investigación educativa en México, donde los factores económicos, históricos, culturales y políticos se incorporan al análisis de las prácticas educativas así como un interés especial por estudiar la forma cómo estos factores condicionan, favorecen o limitan su desarrollo en espacios y momentos históricos determinados.

A la fecha existe una amplia literatura sobre trabajos desarrollados que tiende a quebrar las propuestas naturalizadas sobre los dispositivos de la educación oficial y sus formas de organización en los diferentes espacios educativos. Las nociones que se desprenden de esta concepción tales como currículum formal, real, oculto resultan herramientas teóricas útiles para analizar las prácticas académicas.

El trabajo etnográfico desarrollado desde perspectivas críticas ha sido clave para profundizar la comprensión de procesos educativos y develar elementos del currículum oculto como lo hizo P. Jackson (1996) uno de sus pioneros.

La teoría crítica además de develar los condicionamientos y propiciar la toma conciencia, tiene el propósito de incidir en la transformación educativa con miras a construir alternativas educativas más racionales de convivencia y cooperación solidaria.

Habermas a través de su “teoría de comunicación” colaboró en la apertura de alternativas críticas al paradigma positivista del enfoque tecnocrático de la educación, mediante el reconocimiento intersubjetivo de la acción comunicativa que permite compartir significados y aumentar la comprensión de las diferentes opiniones y posiciones que contrasta con una función prescriptiva e instrumental. La acción comunicativa es una acción social donde los participantes pretenden comprender y lograr inteligibilidad de los fenómenos tomando la forma de reflexión. Siendo la educación una práctica social que comporta una acción comunicativa se mueve en el plano de la reflexión. De esta manera el currículum y las prácticas académicas pueden ser comprendidos y desarrollados desde posturas menos tecnológicas y más interactivo-comunicativas.

La apuesta a una mejor comprensión del contexto y la reflexión, es lograr mejores niveles de autodeterminación y acciones contrahegemónicas que permitan trascender las condiciones limitantes del currículum tecnocrático así como construir prácticas alternativas que posibiliten combatir la exclusión, la discriminación y apuntar a la construcción de una ciudadanía más activa y comprometida.

El enfoque crítico del currículum posibilita la discusión de la dimensión ética. Esta orientación no sorprende a las y los profesionales de la educación, ya que la educación desde la mirada pedagógica no es sino una suerte de principio ético (Meirieu Philippe, 200, p. 38 en Baquero, 2008, p.7) o un proceso de humanización (Morin, Ciurana, Motta, 2002) que se abre a la discusión sobre la vida cívica, de solidaridad, la ciudadanía.

En síntesis puede decirse que el poder y el contexto, junto con esta dimensión axiológica resultan importantes referentes importantes para analizar el significado de las prácticas académicas que emergen en los tiempos violentos en Ciudad Juárez; situarlas en un marco hegemónico de las

políticas oficiales o contrahegemónico y descubrir si apuntan o no a generar procesos educativos y de formación de una ciudadanía más activa y comprometida.

Otra perspectiva crítica del curriculum universitario se desprende del pensamiento complejo, desde donde se comparte la idea de que ni el curriculum ni las prácticas académicas se reducen a aspectos técnicos porque contienen aspectos teóricos y del ámbito metateórico (cosmovisiones o concepciones del mundo, del papel de la educación, del conocimiento, etc.)

El currículum desde este enfoque se percibe como un proceso complejo y multidimensional que requiere para su estudio, igualmente de aproximaciones desde el pensamiento complejo que abarquen desde las más amplias relaciones de la educación superior y los contextos, hasta las prácticas académicas a nivel micro donde se busca esclarecer intencionalidades, significados, relaciones socioeducativas y culturales que se desarrollan en la vida académica cotidiana y en su interacción con las normativas institucionales, las políticas y los contextos más amplios.

Otras aproximaciones que se están desarrollando en la actualidad son las perspectivas posmodernas que sostienen que los ideales emancipadores de la modernidad ilustrada deben reconceptualizarse ya sea porque el modelo está agotado o porque se ha cambiado de momento histórico dentro de la modernidad o ya se ha inaugurado una nueva etapa histórica. La idea que subyace, es que las grandes narrativas, así como los proyectos de emancipación y progreso dejaron de ser viables.

Algunas polémicas sobre el currículum que ha dado lugar esta postura, son las discusiones sobre si debe diseñarse como un curriculum general o diferenciado para satisfacer demandas de movimientos sociales como son los de género, etnia, minorías culturales, grupos vulnerables, etc.

El currículum desde esta óptica es entendido como currere, es decir curso de la vida. A la fecha, se han logrado importantes aportaciones para la construcción de una política de la vida que incorporan dimensiones afectivas y la preocupación por el otro, así como el desarrollo de experiencias autobiográficas que fueron elementos dejados de lado en la modernidad.

Según Bolívar (1996) “Un diseño y desarrollo del currículum en la era posmoderna aboga por privilegiar el curso de vida individual, inclusión de todas las voces y grupos culturales, el diálogo y el lenguaje es el núcleo de la enseñanza, sensible al deseo, identidad, género y etnia” (pp. 160-

162), Autores como Augé (2008), Giddens (2008), Touraine (2008) y las teorías de género, han hecho aportaciones importantes en este sentido.

Torraine opta por actualizar y reconceptualizar los ideales de la modernidad, desarrollando un nuevo paradigma cultural que propone una política cultural de defensa de los derechos humanos (Touraine, 2008). El trabajo de bell hooks (1994) es un ejemplo de las aportaciones feministas que han ampliado la contribución a las posturas críticas fundadoras.

Por su parte De los Linares (2006) advierte que si bien lo posmoderno aporta importantes elementos para la crítica a la absolutización de la razón instrumental y facilita el pluralismo, la revaloración de lo cotidiano, los derechos humanos y la dimensión espiritual que abren posibilidades para el desarrollo humano más profundo; sus propuestas conllevan graves riesgos: exacerbar el individualismo así como la irracionalidad y el relativismo de valores; el nacimiento de nuevos sofismas, hedonismos y cinismos que se adoptan como formas pragmáticas y naturales de existencia, promueven la apatía, lo efímero, la amnesia histórica y la lucha por derechos aunque los derechos pero no obligaciones.

Con todo ello se pierde la posibilidad de los metarrelatos que hacen imposible la construcción de presentes y futuros con responsabilidad. Propone que la universidad debe considerar la primacía de la ética sobre la técnica y sobre la economía, convertirse en un espacio más incluyente, profundizar la dimensión social del ser humano, desarrollar una pedagogía de la alteridad.

En México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) que produce regularmente publicaciones tiende a orientar el diseño y la gestión del currículum de las instituciones de educación superior. Ese es el caso de la reciente compilación de experiencias de innovación curricular realizada por Medina Cuevas y Guzmán Hernández (2011). En este trabajo se documentan experiencias, la mayoría con énfasis en modelos tecnocráticos donde se intentan vincular los procesos curriculares al mundo global a través de las tecnologías y la internacionalización. Sin embargo, modestamente también integra algunas experiencias de diseño curricular que incorporan con mayor profundidad la dimensión social y humana de la educación, la vinculación de su quehacer con los grandes problemas nacionales. Muestran mayor interés por la formación integral de los estudiantes y la incorporación de contenidos transversales éticos y ciudadanos; así como estrategias tendientes a la

interdisciplinaria y a orientar el currículum desde enfoques humanistas, constructivistas y críticos.

En este compendio se denuncia el predominio de sistemas de control sobre los académicos, las dificultades para integrar disciplinas en nuevas modalidades de estudio, la falta de integración de la extensión desde el currículum; así como la falta de comprensión, formación e involucramiento de funcionarios y académicos en la tarea de diseño curricular y la inflexibilidad del sistema de control escolar y de las autoridades.

Sin embargo llama la atención que en esta compilación la dimensión política esté ausente a pesar de haber sido señalada repetidamente en las reuniones de COMINAIC (Comisión Nacional de Innovación Curricular) de la ANUIES como factor condicionante de los cambios curriculares. La falta de discusión sobre las políticas públicas y las estrategias de control de la educación superior impide una comprensión holística de los problemas que viven los cambios curriculares y del por qué en muchos casos, las propuestas de cambio se quedan en meras intenciones.

Si bien la literatura desde enfoques críticos se ha extendido mucho entre académicos y académicas mexicanas su impacto ha sido más en el terreno de la reflexión que en la práctica donde es todavía incipiente.

Sin embargo, hay que reconocer que la falta de resonancia de estas propuestas en los espacios educativos y particularmente en la educación superior, no sólo tiene que ver con las determinaciones del sistema dominante que se nutre más de las perspectivas funcionalistas (con diversas denominaciones: objetivos conductuales, competencias, etc.); sino también, con toda una suerte de dificultades teóricas y operativas, factores culturales y de desgaste emocional (Montero, 2003).

### **Capítulo 3. Metodología: Las prácticas académicas en tiempos violentos ¿Cómo observarlas?**

Comprender las prácticas académicas en tiempos violentos como iniciativas de acción individual y/o colectiva frente a la violencia que se generan desde las instituciones de educación superior se asume en este trabajo como la posibilidad de describir y analizar procesos de subjetivación o de significación que las y los académicos participantes hacen de sus acciones; indagar los procesos que se generaron o formas cómo lograron sus realizaciones en las condiciones específicas de un periodo histórico de violencia álgida en Ciudad Juárez; descubrir y analizar nuevas categorías que permitan comprender el fenómeno y contrastar los hallazgos con resultados de otros estudios existentes sobre el tema; reflexionar los hallazgos con el apoyo de consideraciones teórico-conceptuales e interpretarlos desde el campo del currículum universitario.

La propuesta teórico-conceptual para realizar un análisis de las prácticas académicas como prácticas educativas, supone una aproximación socio-antropológica pero la trasciende incorporando la reflexión pedagógica para ubicarla también en el campo del estudio de la educación en su dimensión axiológica como “...una acción o una práctica se constituye como educativa precisamente porque la realización lleva a conseguir los “efectos”, los “productos” o las “evidencias” de un avance en la humanización del sujeto” (Fortoul, 2009, p. 12), tanto en su dimensión personal como social; no sólo a nivel conceptual sino de actuación (Minikata, 2009, p. 95). Se trata de una construcción humana, de una práctica social, pero su especificidad es la dimensión axiológica de la educativa.

En este sentido existe un interés particular por conocer los fines, principios y criterios axiológicos de dichas prácticas educativas, esto es, el significado teórico de la relación entre educación, eticidad y valores sociales a la luz del fenómeno de violencia que permita determinar la posibilidad y prospectiva de una universidad socialmente responsable.

De esta manera, posicionar el estudio de las prácticas educativas en el campo de la educación, requiere una reflexión en el plano epistemológico y teórico del discurso pedagógico que sirve de base (De Alba, 2002). De Alba sostiene que tanto prácticas como procesos educativos guardan estrecha relación implícita o explícita, directa o indirectamente con diferentes discursos educativos, teorías y escuelas de pensamiento y advierte que para realizar investigaciones en este

campo existen dos posibilidades: los estudios multirreferenciados o pluridisciplinarios o los estudios disciplinares desde donde otras disciplinas como la psicología, la antropología, etc., abordan lo educativo, reconociendo que no existe todavía una teoría pedagógica consolidada.

Cuando el espacio de enunciación es el educativo, la opción para realizar el trabajo es la multirreferencialidad que implica integrar y recrear conocimientos y metodologías producidas en las ciencias humanas y sociales. En este sentido, coincide con Weiss (2002) quien afirma que la pedagogía en muchos casos se acerca más a la jurisprudencia o la administración que a la sociología o la antropología en su carácter de ciencia de la acción y de toma de decisiones. De esta manera se hace necesaria la mirada filosófica para los estudios de educación aunque otrora fuera descalificada para mediar la reflexión sobre los problemas del sujeto, del Estado, los valores, etc. que son temas centrales de la educación contemporánea.

Con base en las nociones de discurso y saber de Foucault, De Alba (2001) sostiene que se cuenta con una amplia práctica discursiva en torno a la educación a la cual no se tiene por qué renunciar, sino más bien reconocerlo como elemento constitutivo de un campo de saber, ya que a pesar de sus diversas formas y dispersión en el tiempo, constituyen un conjunto que refiere a un solo y único objeto. Por tanto “es válido afirmar que se está dentro de un campo de saber” (p. 47).

Como ya se ha advertido, frente a la polémica del conocimiento sobre la relación sujeto-objeto y las posturas frente al conocimiento, este trabajo se aleja de las corrientes positivistas que no permiten abordar la complejidad de las prácticas educativas y se acerca más a trabajos que pueden explicar fines, significados y valores como son los trabajos interpretativos, de existencia, así como perspectivas críticas que permiten analizar y comprender aspectos teleológicos y axiológicos de los procesos humanos y educativos, preguntarse por qué y para qué de las prácticas académicas.

La comprensión de las prácticas académicas por la vía de la comprensión, permitirá analizar la subjetividad que es central en el estudio de la educación, profundizar el sentido y significado que los y las académicas otorgan a sus prácticas, cómo la vida académica y el currículum universitario recreado socialmente y estructurado significativamente. La apuesta que se hace es poder penetrar en el mundo intersubjetivo de la academia para comprender las prácticas académicas como acciones intencionadas de las y los participantes.

De esta manera las opciones teórico-metodológicas se ubican en el enfoque cualitativo de la investigación educativa con la integración de diversos enfoques metodológicos. En la actualidad el desarrollo de trabajos en forma multirreferenciada no es novedad. Murcia Peña y Jaramillo Echeverri (2000) proponen que bajo el principio de complementariedad se pueden integrar enfoques cualitativos y etnográficos: tales como: 1. La Etnografía Reflexiva, que siguiendo a Hammersley y Atkinson (1994) intenta superar los problemas del positivismo-naturalismo, reconociendo el carácter reflexivo de la investigación social; 2. La hermenéutica, cuyo principio radica en la comprensión de las realidades no sólo a través de su configuración física sino por la relación de sus elementos en su dinámica y en su significado, a la cual han contribuido autores como Dilthey, Weber, Habermas, Gadamer, entre otros; 3. La Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt y 4. El pensamiento complejo. Precisamente la complementariedad se fundamenta en las teorías de la complejización de las ciencias de Edgar Morin. Esta posibilidad permite facilitar y enriquecer la comprensión de la realidad social desde el por qué, el para qué y el cómo.

A continuación se presentan los principales enfoques teórico-metodológicos del conjunto complementario que se integran en este trabajo cualitativo, reflexivo, constructivista o interpretativo, crítico y de pensamiento complejo.

A partir del abordaje de las prácticas académicas como prácticas humanas en este trabajo, éstas no se consideran susceptibles a la experimentación ni al control. Su comprensión implica trascender el modo empírico-analítico o positivista así como privilegiar perspectivas de las ciencias humanas cuyo objetivo es una comprensión interpretativa de sentido y la condición situacional conocidas como de investigación cualitativa. Esto implica reconocer que las prácticas académicas son únicas y diversas a la vez y que no pueden comprenderse sino a través de estrategias que permitan capturar su diversidad y complejidad.

Las principales características de este tipo de investigación según Merriam (1998) son: 1. La realidad social se asume como una construcción por interacción y sentidos de los individuos con sus mundos sociales. El interés se enfoca a entender el significado que la gente ha construido; 2. El investigador es el instrumento primario para la recolección de datos y el análisis; 3. El investigador tiene que ir a buscar a los sujetos involucrados en su propio ambiente para realizar la investigación; 4. Se utilizan estrategias de investigación inductivas. Los investigadores más que probar una hipótesis buscan la teoría o su construcción para explicar la información recabada en

el campo; 5. Debido a que la orientación de la investigación cualitativa se enfoca en los procesos, significados y la comprensión, el producto del trabajo es una rica descripción del tema. Otras características que comparten los estudios de investigación cualitativa son la muestra pequeña, el enfoque emergente y flexible capaz de responder a las condiciones cambiantes durante el proceso del estudio (pp. 6-8).

Sin embargo, bajo la denominación de investigación cualitativa existe un amplio espectro de estudios que comparten la idea de que existen formas diferentes para aproximarse a los seres humanos desde las ciencias humanas (Carr y Kemmis, 1983). Entre ellos, el estudio de caso que se retoma en este trabajo, es un tipo de investigación cualitativa cuyo propósito es aportar descripciones densas y ricas con el fin de interpretar y teorizar sobre el caso. El modelo de análisis es inductivo y sirve para construir categorías conceptuales que ilustren, ratifiquen o desafíen los presupuestos teóricos difundidos antes de la obtención de la información (Merriam, 1998).

Una caracterización más reciente de este tipo de investigación es ofrecida por Villegas y González (2011) con los siguientes rasgos: 1. Interés por aspectos subjetivos de las acciones sociales; 2. Entender y describir en profundidad, por medio de conceptos teóricos, la dinámica social de los grupos movimientos y sociedades, así como también comprender (captar) los eventos en función de los significados que éstos tienen para quienes son sus protagonistas, interpretar los hechos que vive y observa, crear una imagen fiel y realista del grupo estudiado, y, contribuir en la comprensión de grupos que tienen características similares; 3. plantear la descripción y presentación del contexto y del significado de los hechos de la vida social, a través del uso de múltiples técnicas, tales como la realización de observación participativa y entrevista profundas a informantes clave; 4. Apoyarse en un intercambio múltiple de miradas, la suya propia con la de los demás actores sociales con quienes co-protagoniza las variadas situaciones sociales en las que se desenvuelve, y 5. Enfatizar las interrelaciones holísticas (dentro) y ecológicas (entre) que vinculan a los eventos, las personas que participan en ellos y el contexto donde los mismos se suscitan.

El o la investigadora es el principal instrumento en este enfoque de investigación y por tanto quien hace posible captar, coleccionar y registrar la información que servirá de base a la exposición de argumentaciones y proposición de soluciones Villegas y González (2011) plantea al respecto: “Quién mejor que un ser humano, puede llevar a cabo un proceso indagador que exige tanta

sensibilidad (definida como idoneidad para captar la presencia de un determinado rasgo en su nivel de existencia ínfimo) como lo es una investigación cualitativa” (p.45).

El paradigma interpretativo o constructivista es una herramienta teórico-metodológica en este trabajo. Este enfoque está orientado a la producción de interpretaciones reconstruidas del mundo social y se reconoce también como paradigma constructivista. Los criterios para juzgar la realidad derivan del consenso comunitario respecto de qué es “real”, que es útil y qué tiene significado. Se trata de un significado para la acción para seguir avanzando.

Por su parte el enfoque crítico se retoma debido a las posibilidades que ofrece para la reflexión, la crítica y la orientación axiológica. Este paradigma que tiene raíces en la Escuela de Frankfurt y cuyo recorrido han seguido importantes pensadores de la educación como Freire, Apple, Giroux, Mc Laren, parten de la idea que no basta la interacción, esto es, la comprensión mutua de significados sino que debe incorporarse el fundamento axiológico y teleológico de la educación porque éste último implica brindar orientación, incidir en la conciencia crítica y la identificación del potencial de cambio. La conciencia crítica es una acción reflexiva a partir de la cual, se pretende reconstruir el proceso de autoconstrucción y de evolución de la especie humana, sin poder asegurar que esto sucederá por la fuerza y profundidad de las resistencias. Se opta por esta vía, pensando que resultaría peor para la convivencia humana, descartar esta posibilidad. De esta manera, no se trata únicamente de interpretar sentidos y significados, sino participar en esta construcción agregando la intencionalidad por la crítica y por tanto de mejora en términos de nuevo, de emancipación (Sabirón, F. y A. Arnaiz, 2011).

La posibilidad de integrar trabajos de investigación bajo referentes de paradigmas interpretativos y críticos a pesar de sus especificidades ha sido documentada ampliamente por Denzin y Lincoln (2012) porque existen elementos paradigmáticos que son compartidos como son visiones del mundo, la naturaleza de la realidad como construcción social.

Ambos paradigmas se apartan de los enfoques sobre la relación del sujeto que investiga y el objeto de investigación, los que asumen la neutralidad y el alejamiento del investigador. En cambio comparten la idea de aproximarse al sujeto como sujeto. Comprender, significa reconocer que en el acto de conocer existe una circularidad entre el que conoce e interpreta, entre el o la académica participante en este caso y el contexto que conoce e interpreta, de donde se desprende que “conocer

no será ya subsumir-desde la objetividad- hechos particulares bajo leyes universales, sino lograr una fusión entre ese entramado de significados y el horizonte situacional propio del intérprete” (Díaz, 1997, p. 93 en García de Ceretto y Giacobbe, 2009, p. 20).

Por otra parte, ambos paradigmas asumen que teoría y práctica no son procesos disociados. Partiendo del enfoque interpretativo, teoría y práctica se relacionan y retroalimentan mutuamente al grado de considerar la práctica como teoría en acción. Los sujetos son quienes dotan de sentido y significado a sus acciones, en donde el sentido responde a la homogeneidad del grupo, organización o institución, mientras que en el significado persiste la diversidad (Sabirón y Arnaiz, 2011)

Observar a los y las prácticas académicas y analizar las similitudes y diferencias con respecto a lo local y a lo global permite hacer interpretaciones (Candela, Rockwell y Coll, 3009) y de esta manera comprender la diversidad existente en lo local y lo global como no necesariamente homogéneo.

El entorno específico de cada práctica académica también implica considerarla como resultado de una construcción y reconstrucción, de logros de sus autores y autoras y de comunidades de existencia donde confluyen sujetos, prácticas, valores, así como encuentros y desencuentros entre sujetos participantes que en esta relación se construyen a sí mismos.

Con el apoyo de estos enfoques, la práctica académica se interpreta como una práctica subjetiva, interactiva y situada, en un proceso que se construye socialmente. Los y las académicas en tanto sujetos sociales, se construyen a sí mismos y sus prácticas, a partir de la interacción con otros en sus ambientes educativos cercanos que a la vez están inmersos en contextos más amplios sociales, económicos y culturales que condicionan su mundo simbólico sin determinarlo.

Esto implica no sólo la comprensión y reflexión sobre las prácticas a nivel micro sino la pretensión de comprenderlas en relación a sus entornos institucionales y sociales más amplios que es, siguiendo a Geertz (2006) la forma cómo hacer hablar a los hechos pequeños (las prácticas académicas) de grandes cuestiones (p. 35).

La voz de las y los participantes en las prácticas académicas es el medio privilegiado para la obtención de información en este trabajo para construir el marco comprensivo tanto de las y los actores y participantes como de sus prácticas académicas, los escenarios institucionales y sociales.

En este trabajo, la opción de la observación del escenario natural se dificulta por el hecho de que no todas las prácticas académicas generadas en el periodo de violencia álgida siguen vigentes. Sin embargo, se aprovecha la experiencia de observación participante de la autora de este trabajo.

El paradigma del pensamiento complejo integra en términos generales elementos de los enfoques antes mencionados. Estudiar las prácticas académicas en tiempos violentos desde esta perspectiva implica contextualizarlas, ubicarlas en el proceso globalizador, multidimensionarlas, convirtiendo el proceso de investigación en “una construcción cooperativa y participativa de problemas focalizados que tienen un carácter histórico y que son siempre perfectibles” (García de Ceretto y Giacobbe, 2009, p. 15).

Siguiendo a Morin (2004), sólo un pensamiento así puede captar la complejidad de las relaciones entre el contexto global, local e institucional; las relaciones, interacciones e implicaciones mutuas entre los contextos, las políticas educativas globales y locales con las prácticas educativas que se desarrollan en un momento histórico y espacio específico.

El trabajo que aquí se desarrolla en torno a las prácticas académicas, tomando en cuenta la mirada de las y los participantes no se limita por tanto, a estas dos unidades simples o a la explicación desde esquemas reduccionistas de descripción. Se intenta buscar las relaciones, interacciones e implicaciones mutuas de la problemática contextualizada de los y las académicas con sus prácticas, abrazando su complejidad: lo concreto y lo complejo, profundizando más no descartando las contradicciones; y evitando la disyunción entre ciencia y ética. Y todo ello con una metodología múltiple y creativa que utiliza diversas vías para aproximarse a la realidad.

El método de investigación no se puede describir con detalle desde el inicio porque el “método no precede a la experiencia” (Morin, Ciurana y Motta, 2002, p. 18), de manera que la tarea de investigar es un proceso donde se ensayan estrategias para responder a las incertidumbres, que inicia precisamente con la búsqueda y construcción del método y sólo al final del camino queda definido.

Desde esta perspectiva, el método comporta un programa de acciones, pero no se reduce a éste porque es concebido como una estrategia abierta, capaz de afrontar lo imprevisto, lo nuevo, tolerando errores y sacando provecho de ellos. Esta tarea no sólo requiere la vigilancia de un programa, sino competencia, iniciativa, autoanálisis, reflexión.

El pensamiento complejo recoge la herencia constructivista, compartiendo la idea de que “la realidad observada o investigada es construida por el sujeto-observador-conocedor. Es decir, el sujeto que conoce-sujeto observador cognoscente –participa del objeto de su observación” (Luengo, a, 229). El conocimiento está mediado por las condiciones biológicas, las herencias culturales, sociales y biográficas del investigador, quien hace una traducción y construcción del mismo en un proceso de reelaboración constante de una realidad que está en constante movimiento. Sin dejar de reconocer que precisamente estas condiciones de posibilidad del conocimiento al mismo tiempo actúan como limitantes, se propone un acercamiento a la realidad “real” sabiendo que no puede asegurar un conocimiento absoluto, que esta realidad “real” es ilusoria, pero que guiado por criterios epistemológicos, metodológicos y éticos, le permitirán contrastar teorías e ideas (Solana, 2005 y Watzlawick, 2001 en Luengo, 2014, pp 231-232).

De esta manera el pensamiento complejo reconoce la debilidad e inestabilidad del conocimiento, como tantos otros científicos en nuestro tiempo que han roto el silencio con respecto a la realidad real captada por la ciencia o la posibilidad de alcanzar la verdad de Thomas Kuhn (Luengo, 2004, p. 234). No existe una receta en la aventura del conocimiento. El método como estrategia se hace acompañar del contraste constante de los hallazgos que se van obteniendo con las visiones de otros estudios, trabajos empíricos, referentes, trabajos elaborados desde distintos ángulos, etc. esto es, mediante la autocrítica y la heterocrítica ; así como la doble aproximación mediante la alternancia de periodos de centrismo y distanciamiento (Morin, Ciurana, Motta, 2002). Mientras en el diseño de los proyectos de investigación apriorísticos, se debe seguir la planificación inicial a lo largo de su desarrollo, en esta propuesta, el diseño y el propio proceso de investigación están determinados por la evolución del propio objeto de estudio.

La orientación hacia la apertura de las fronteras entre las disciplinas y el espíritu científico renovado de la cultura de las humanidades se retoman del pensamiento complejo porque favorecen la aptitud para abrirse a todos los grandes problemas (Morin, 2004, pp. 14-35). De la misma manera se utilizan los principios organizadores del pensamiento complejo que se alejan de la

generalización, disyunción y reducción que son principios propios del paradigma simplificador: Sistémico u organizativo, Hologramático, Del bucle retroactivo o retroalimentación, Del bucle recursivo que supera la regulación por la autoproducción y auto-organización; Autonomía/dependencia (auto-eco-organización); Dialógico y de la Reintroducción del que conoce en todo conocimiento (Morin, 2004, pp. 98-101).

Principios del pensamiento complejo, complementarios e interdependientes:

1. El principio sistémico u organizativo une el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo. Este principio se opone al reduccionismo donde el todo es más que la suma de las partes porque puede ser menos en ciertas circunstancias como sería, cuando inhibe cualidades de las partes; tanto el todo o la parte pueden producir cualidades nuevas o emergencias.
2. El principio holográfico que pone en evidencia esta aparente paradoja de las organizaciones complejas en las que no solamente la parte está en el todo, sino en la que el todo está inscripto en la parte.
3. El principio del bucle retroactivo o retroalimentación permite el conocimiento de los procesos autorreguladores. Rompe con el principio de la causalidad lineal: la causa actúa sobre el efecto y el efecto sobre la causa. No actúa únicamente en términos de homeostasis para lograr un equilibrio, sino que está sujeto a múltiples retroacciones. La retroalimentación (o feedback) permite, en su forma negativa, puede reducir el desvío y estabilizar un sistema pero en su forma positiva, el feedback puede actuar como un mecanismo amplificador, por ejemplo, la violencia de un protagonista provoca una reacción violenta que, a su vez, provoca una reacción todavía más violenta, es decir con efectos inflacionarios.
4. El principio del bucle recursivo supera la noción de regulación por la autoproducción y autoorganización. Se trata de un bucle generador en el que los productos y los efectos son en sí mismos productores y causantes de lo que los produce.
5. El principio de autonomía/dependencia (auto-eco-organización) de los seres vivos refiere a su capacidad de autoproducción constante en la que gastan energía para mantener autonomía. Pero como seres interdependientes necesitan encontrar la energía, la información y la organización en otras fuentes del medio ambiente. Por esta razón la autonomía es inesperable de esta dependencia.

6. El principio dialógico se refiere a la dialógica entre el orden, el desorden y la organización, a través de innumerables inter-retroacciones. Se trata de una relación dinámica o en constante acción en los mundos físico, biológico y humano. Lo dialógico permite asumir racionalmente la inseparabilidad de nociones contradictorias para concebir un mismo fenómeno en su complejidad. Desde una perspectiva los individuos aparecen como entes autónomos, vistos desde otros sistemas más amplios (institucionales, macro-sociales) se desvanecen. Para no excluir los diferentes puntos de vista es necesario asumir un pensamiento dialógico.

7. El principio de reintroducción del que conoce en todo conocimiento y se deja de ocultar o tratar de ocultar este problema cognitivo, de igual forma como lo han reconocido los enfoques constructivistas y críticos que se han generado “como consecuencia de la incapacidad de descifrar, explicar y comprender la complejidad del mundo, las nuevas realidades, los recientes objetos de estudios y las exigencias de nuevos principios de la aproximación positivista” (García de Ceretto y Giacobbe, 2009, p. 15).

Con sus matices, los paradigmas crítico, interpretativo, participativo y complejo convergen en la incorporación de la ética (dimensión axiológica) pero también abarcan como todo paradigma las dimensiones ontológicas y metodológicas. “La ética se pregunta: Cómo seré en cuanto persona moral en el mundo?. La epistemología pregunta: ¿Cómo conozco al mundo?, ¿Cuál es la relación entre el investigador y aquello que conoce?” (Denzin y Lincoln, 2012 p. 27). Por su parte la ontología se pregunta ¿cuál es la naturaleza de la realidad y del ser humano en el mundo?, y la metodología, ¿cuáles son los medios óptimos para conocer sobre el mundo?

Los criterios de calidad de estos paradigmas no son aquéllos de validez, fiabilidad u objetividad del paradigma positivista, sino la credibilidad, confirmación, transferabilidad, validez consensuada en el caso del paradigma interpretativo y participativo. Pero no existe en realidad un consenso. Algunos autores sugieren que el conocimiento no es transferible (Mayan,2001) y otros que se hace posible al proporcionar una descripción fina de los contextos.

En general, el enfoque constructivista como afirman Denzin y Lincoln (2012): “Adopta una ontología relativista (relativismo), una epistemología transaccional, y una metodología hermenéutica y dialéctica. Los que presuponen este paradigma se orientan a la producción de interpretaciones reconstruidas del mundo social. Los criterios positivistas tradicionales de validez

interna son reemplazados por términos como confiabilidad y autenticidad. Los constructivistas valoran el conocimiento transaccional. Su trabajo se superpone en varios enfoques diferentes de acción participativa tratados por Kemmis...” (p.29) Y añaden “Creemos que una porción considerable de los fenómenos sociales consiste en las actividades creadoras de significado de grupos y de individuos en torno a esos fenómenos. Las actividades creadoras de significado en sí mismas son de interés central para los constructivistas... simplemente porque la creación de significados/la creación de sentido/las actividades atributivas determinan la acción (o la inacción). Las actividades de creación que están incompletas, son defectuosas (por ej., discriminatorias, opresivas o no liberatorias) o están deformadas) creadas a partir de datos que se puede demostrar que son falsos” (p.43).

Estos autores advierten sobre la importancia de revisar los paradigmas para verificar si comparten elementos similares. Concluyen en su análisis los enfoques constructivistas y críticos adoptados son conmensurables. Comparten la idea de que la realidad no está fuera de la mente, no es una realidad que requiera simplemente ser descubierta sino negociada. Y por tal razón concluyen: “Los teóricos críticos, los constructivistas y los investigadores participativos/ cooperativos hacen que su campo de interés primario sea, precisamente, ese conocimiento social subjetivo e intersubjetivo y la construcción y la cocreación activas de dicho conocimiento por parte de agentes humanos, que es producido por la conciencia humana” (p. 56). A pesar de que los teóricos críticos se distinguen por buscar un conocimiento fundacional, ubicando la verdad en infraestructuras historias, económicas, sociales específicas de opresión, de justicia y de marginalidad y los constructivistas, se identifiquen más con el conocimiento antifundacional que rechaza la adopción estándares permanentes, invariables (o fundacionales) mediante los cuales se puede conocer la verdad universalmente, aduciendo que los acuerdos de verdad y validez se producen como resultado del diálogo entre una comunidad que comparte un interés común y un contexto social en un tiempo determinado. La preocupación central aquí es que todas las voces estén representadas en los textos y que se de un trato imparcial a sus historias.

Sobre el posicionamiento epistemológico, del pensamiento complejo según Sabirón y Arnaiz (2011) plantea los siguientes rasgos: “frente a la explicación, la comprensión; frente al apriorismo, la emergencia; frente a la acotación disciplinar, la multirreferencialidad; frente al método, los

sentidos y significados de las acciones; frente a la generalización, el caso. De hecho se “proponen el máximo de emergencia, porque son sus normas la contextualización al caso y la comprehensividad explicativa por extensión y profundidad” (p. 102). Todo ello sirve para lograr una mejor aproximación “de la realidad sistémica, entrelazada y en movimiento” (Luengo, 2014, p.12). Todos ellos elementos también conmensurables con los enfoques críticos y constructivistas.

Las estrategias para asegurar el rigor de la investigación cualitativo son: la responsabilidad, creatividad, sensibilidad y habilidad del investigador, la coherencia metodológica, muestreo (selección las historias correctas y su reinterpretación), análisis de datos, los movimientos de triangulación, la articulación de lo macro con lo micro, la revisión de literatura constante, presentación de avances, revisión de pares. (Mayan, 2001). Todos ellos, elementos que fueron monitoreados durante la elaboración de este proyecto por el Comité de esta tesis.

Por otro lado, el trabajo que aquí se presenta, cumple con los elementos que el estudio de casos precisa, de acuerdo con Merriam (1998) al proponer una orientación al examen sistemático y en profundidad de las entidades sociales y educativas con el propósito de comprender la particularidad del caso, así como la forma cómo funcionan las partes que la integran y las relaciones entre ellas, para formar un todo, en un contexto y momento determinado. También es congruente con los criterios de Yin –destacado autor del estudio casos- en cuanto a que el tema de investigación, debe ser un tema contemporáneo, donde los sujetos y los fenómenos no son fáciles de controlar y las preguntas a contestar son del cómo y por qué y no de cuántos (Yin citado en Merriam, 1998).

Las técnicas de recopilación de información consideradas en este trabajo son documentación, la entrevista a profundidad y grupo de discusión.

Conocer la interpretación de las y los académicos implicados en la investigación constituye para Bourdieu (1988) una de las vías para aproximarse a los cambios que pueden estar sucediendo en las instituciones. Es interés de este trabajo precisamente analizar la construcción de prácticas académicas, a través de las percepciones, posturas y opiniones de las y los académicos frente a los sucesos de un periodo particular de violencia álgida en la localidad, profundizando sobre sus concepciones sobre el origen del horizonte situacional que viven, la forma en que lo viven, resisten

y recrean a través de sus prácticas académicas, pero referidos principalmente al currículum universitario, entendido como la relación educación superior-sociedad y a la condición de violencia del periodo estudiado.

La acción de entrevistar a las y los académicos parte de la idea del sujeto como un participante activo que interactúa y actúa compartida por otras disciplinas sociales y humanísticas, en la que se basa la técnica de la entrevista. Esta postura abre la posibilidad de que cada académico y académica como participante es capaz de interpretar su acción o sus prácticas académicas y reconocer las relaciones de éstas en su contexto institucional y social.

La técnica de entrevista se utiliza para la recolección de información primaria en este proyecto y constituye la fuente más importante. Tanto las preguntas de investigación como el problema, el trabajo de documentación tuvieron un papel complementario para afinar el tipo de entrevista y los datos que debían ser recogidos en el trabajo de campo a través de las entrevistas.

La opción fue a favor de las entrevistas de tipo semi-estructuradas que son las más recomendadas para estudios de caso, porque permiten incluir apartados con diferente nivel de estructuración y acordes al tipo de información que se requiera explorar.

La técnica de documentación se utilizó para la exploración del problema con ayuda de la lectura pertinente y disponible con miras a precisar el tema y las categorías de análisis implicadas; formular el diseño del proyecto (protocolo) y el estado del arte. A lo largo del proceso de investigación los conceptos o principios encontrados o generados desde la literatura revisada funcionan como conceptos *sensibilizadores* (Atkinson, 1981b en Hammersley y Atkinson, 1994, p. 50). Si bien es la voz de las y los académicos constituyen en este trabajo de campo la recolección más importante de información, no se puede aventurar el trabajo científico sin el planteamiento de problemas preliminares y para ello requiere de estudios teóricos y la revisión de literatura secundaria (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 41).

A lo largo del desarrollo del trabajo, el trabajo de documentación permitió la comparación sistemática de los hallazgos de campo, con otros estudios realizados y enfoques teórico-conceptuales. El objetivo de la técnica de documentación fue proporcionar información adicional para ratificar o verificar los datos que proporcionan las fuentes primarias. La documentación incluyó información sobre todo libros y artículos de investigación sobre temas afines.

Por su parte la técnica de grupo de discusión se contempló como una tercera técnica que podría aplicarse para enriquecer la recolección de información en forma colectiva de prácticas académicas generadas en tiempos violentos y todavía vigentes. Por cuestiones de tiempo, sólo se realizó en una ocasión.

El grupo de discusión se llevo a cabo en una etapa intermedia de la investigación con uno o más grupos de académicos de las instituciones de educación superior en la localidad. El recurso de triangulación se utilizó para comparar resultados de otras entrevistas individuales.

La selección de la muestra en la investigación cualitativa no se agota al inicio del proceso de investigación, sino que puede extenderse a otros momentos. Especialistas en investigación cualitativa como LeCompte y Preissle (1993) y Wittrock (1989) recomiendan que el investigador desarrolle una lista de criterios para seleccionar la población inicial de estudio y posteriormente, en el curso de la investigación, si se considera necesario, diseñe otra lista de criterios y estrategias de selección.

Los criterios de inclusión en la muestra, se basan en las preguntas de investigación, pero también en consideraciones teórico-conceptuales, metodológicas, el tiempo disponible, los recursos y el grado de interés de quienes están involucrados en el proyecto que sirvan para establecer la idoneidad de los sujetos seleccionados y que habrán de participar en el trabajo de investigación.

La población seleccionada incluyó académicos y académicas adscritas a instituciones educativas de educación superior de la localidad que hubieran participado en alguna práctica académica en el periodo de violencia álgida en la ciudad. Podría tratarse de prácticas de docencia, investigación o de extensión. Esto es que hubieran realizado una publicación académica o de divulgación sobre la violencia, un trabajo extracurricular o de extensión en la comunidad o alguna actividad docente para abatir la violencia y promoción de la paz. El periodo establecido fue de 2005 a 2012.

Siguiendo a Merriam (1998, p. 61) fueron las preguntas de investigación las que guáron la selección de la muestra no probabilística del trabajo. Lo más importante fue elegir una muestra pensando en obtener mayor y mejor información con respecto al tema de estudio con un grupo de informantes clave idóneo.

En este trabajo se utilizó la muestra intencional o con propósito. Patton afirma que la lógica y fuerza de la muestra intencional se basa en la selección de casos con riqueza de información para un estudio en profundidad (Patton, 1990 citado en Merriam, 1998, p. 61). De acuerdo con los tipos de muestreo, el tipo que corresponde a este trabajo es el denominado “único” y bola de nieve o red), según los requerimientos específicos de información que se fueron presentando durante la recolección de información o en el proceso de triangulación (Merriam, 1998, p.61).

El tipo “único” en la selección de la muestra de este trabajo se identifica también el de tipo “típico-ideal” planteado por LeCompte y Preissle, (1993). Se trata de una población elegida para caracterizar un tipo de práctica social y educativa específica. Este proceso de selección también se ha denominado “selección estratégica” (Hammersley y Atkinson, 1994) quienes consideran además que en el curso de la investigación esta selección puede variar de acuerdo a la relevancia que éstos vayan adquiriendo en este proceso y la disponibilidad (p. 60). Debido a que la muestra integró académicos y académicas adscritos a diversas instituciones de educación superior, se podría considerar también un estudio multi-caso o estudio de estudio de casos comparativo basado en criterios relevantes (Merriam, 1998, p. 65)

Para este tipo de estudios se utilizan muestras pequeñas con información sustancial elegidas a propósito que permiten al investigador involucrarse profundamente sobre los aspectos más importantes del estudio. En la literatura revisada, la recomendación fue de 4 a 10 casos, con lo que se espera lograr en los límites de tiempo para la realización de este trabajo, el punto de redundancia o saturación (Lincoln y Guba, 1985). Sin embargo esta es una decisión que siempre queda a la espera de la sugerencia del asesor, el comité evaluador o los criterios de la agencia que otorga los fondos para su realización. (Merriam, 1998, p. 64)

De acuerdo con los estudios realizados previamente con temáticas similares y algunas recomendaciones de colegas especialistas en trabajos de este tipo, se planteó en un inicio que un número mayor de 10 entrevistas excedería el límite de tiempo destinado a la interpretación en el periodo contemplado para la realización de la tesis del doctorado de El Colegio de Chihuahua. Sin embargo, por razones de representatividad (no necesaria pero deseable en este caso) de las instituciones de educación local, a sugerencia del director de esta tesis, se incorporaron más informantes clave a quienes en este trabajo se denomina “las y los participantes”.

Para identificar y seleccionar las prácticas académicas generadas en el periodo de violencia álgida en Ciudad Juárez 2005-2012 se utilizaron cuatro criterios:

1. Entrevista exploratoria con rectores o directores de instituciones locales para identificar participantes en prácticas académicas orientadas a abatir la violencia.
2. Revisión de documentos institucionales, principalmente informes de los años correspondientes
3. Información obtenida de la autora como observadora participante, miembro de diversos Consejos Ciudadanos creados durante el periodo establecido y responsable de la Comisión de Educación Superior en el Consejo Todos Somos Juárez y maestra-investigadora y funcionaria de la UACJ en este periodo.

Para identificar a los informantes clave para la entrevista exploratoria, se utilizó además la tipología desarrollada por Grediaga, Rodríguez y Padilla (2004) que hace una diferenciación de las instituciones de educación superior tomando en cuenta los siguientes aspectos en orden de importancia: 1. Importancia en la formación del doctorado y actividades de investigación reconocidas por el SNI, 2. Importancia del posgrado, características y grado de participación de la formación de nivel maestría, 3. Capacidad (formación) de la planta académica, funciones y grados de burocratización institucional, 4. Complejidad institucional académica (disciplinaria) y organizacional (mecanismos de actualización, tipo de contrato, estabilidad laboral, tiempo de dedicación, combinación de funciones, saturación de la carga académica, promedio de horas clase por profesor, formas de evaluación) e importancia del nivel licenciatura, 5. Presencia y calidad de las especialidades ofrecidas, 6. Características de las actividades de formación de profesionales (eficiencia terminal en programas de licenciatura, 7. Financiamiento, tamaño y condiciones laborales ofrecidas al personal académico. La base para la elaboración de esta tipología fue la información reportada por ANUIES para el ciclo 1998-1999, exceptuando las escuelas normales que finalmente no se contaron como instituciones independientes. El total de instituciones considerado fue de 786. En la muestra del estudio se consideraron del primer grupo que es el más numeroso de las IES en el país, el 39.6% de ellas, del segundo 37.1%, del cuarto 6.75%, del quinto 6.75% y del sexto 3.5%. En general, el estudio siguió las tendencias que muestra el universo de las instituciones del país.

Aunque la muestra no es propósito metodológico en la perspectiva cualitativa, se consideró importante obtener información de informantes clave adscritos a una diversidad de instituciones existentes en la localidad. Esta heterogeneidad se presenta en el sistema macro de educación superior en México con instituciones sostenidas por fondos públicos (689), privadas (1,408) que incluye universidades politécnicas, pedagógicas, interculturales, institutos tecnológicos, centros de investigación, escuelas normales y centros de formación especializadas. Y dentro del subsistema de instituciones públicas, las hay federales, estatales, estatales con apoyo solidario, tecnológicas y la de la ciudad de México.

A continuación se presenta un cuadro para presentar esta tipología donde se señalan los rasgos más sobresalientes. En la primera fila se anota la clasificación de las instituciones en grupos, en la segunda se aclaran algunos ajustes que se hicieron a la primera tipificación.

Cuadro 3. Tipología de instituciones de educación superior de Grediaga et.al (2004)

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6
		Este grupo se unió al 4 en etapa de últimos ajustes.	Este grupo se unió al 3 en etapa de últimos ajustes.	Este grupo se disgregó en etapa de últimos ajustes en 1. Ciudad de México y área metropolitana y 2.Otras entidades federativas.	
IES de licenciatura, pequeñas, con baja complejidad institucional y disciplinaria, orientadas a la docencia especialmente licenciatura y de creación relativamente reciente.	IES de licenciatura, medianas, con participación en la formación de nivel maestría, baja diferenciación institucional y disciplinaria, pero mayor complejidad académica que el grupo anterior.	IES de posgrado profesionalizante, baja complejidad institucional, precarias condiciones de trabajo y prácticamente nula investigación.	IES de licenciatura y posgrado de nivel especialización y maestría. Baja complejidad organizacional. Baja participación en investigación y condiciones formativas y de trabajo mínimas para el desarrollo de esta función.	IES altamente diversificadas en los niveles y áreas de conocimiento ofrecidas. Alta participación en tareas de investigación y condiciones adecuadas para el desarrollo de esta función. Este grupo representa la mayor parte de las universidades públicas y el mayor grado de complejidad. Un 78.4% cuenta con dos o más planteles y 90.2 % ofrecen programas en tres o más	IES de investigación y posgrado, poco diversificadas en las áreas del conocimiento que ofrecen. Complejidad organizacional media y buenas condiciones para el desarrollo de la vida académica.

		áreas del conocimiento.			
El 83.8% son privadas.	El 66% son privadas.	El 85.7% son privadas.	El 79.0% son públicas.	El 72.5 % son públicas.	El 96.4 % son públicas.
La matrícula atendida es 10.29% de licenciatura y 5.44% de posgrado en el país.	La matrícula atendida es 17.6 % de licenciatura y 10.41 % de posgrado en el país.  Atienden 14.5% de programas de maestría en el país y 6.75% del doctorado.	La matrícula atendida es 1.12 % de licenciatura y 3.7 % de posgrado en el país. De este 11.35% es grado de especialidad. El 95.9 % de este grupo ofrecen grado de especialidad	La matrícula atendida es 3.93% de licenciatura, 9.9% de especialidad y poco más del 2.0% de programas de maestría y doctorado en el país.  Reportan orientación a la investigación pero no parece posible de acuerdo con otros indicadores. Una tercera parte no ofrece licenciatura.	La matrícula atendida es 66.6% % de licenciatura, 69.9% de posgrado en el país. Dos tercios de maestría y doctorado y tres cuartas partes del nivel especialidad..	La matrícula atendida es 0.9%.. Un 82.1 % no ofrecen licenciatura y 92.9% no ofrecen especialidad.  Ofrecen la cuarta parte de programas de doctorado en el país. Y atiende poco más de la quinta parte de este nivel.
Representan el 6.36 % de las plazas en el país.	Representan el 15.58 % de plazas en el país.	Representan 1.57% del total de plazas en el país.	Representan 3.07 % del total de plazas en el país. Un 3.3% con tiempo completo y 3.8% realizan investigación. El 2.4% con posgrado y 0.75 % con doctorado.	Más del 90% reportan investigación y 100% personal con posgrado. Más del 97% cuentan con plazas de tiempo completo y 94.1% con doctorado. Dos terceras partes de los miembros SIN se concentran en este grupo.	Sobresale por alta proporción de académicos de tiempo completo y con doctorado: más del 75% en cerca de la quinta parte de su personal. Un 75.2% reportan investigación. Alrededor de un tercio son miembros del SIN.
Personal con doctorado 3.12%, con SNI 0% y tiempo completo 6.36%	Un 52.2% no hacen investigación. Muy pocos tiempos completos. El 28% no tiene posgrado y 0% SNI.	Un 65.3 % declara hacer investigación pero sólo 42.9% tiene plazas de tiempo completo. Con posgrado un 75%. No se reportan nivel doctorado y sólo un miembro SNI en el grupo.			

Elaboración propia

Las instituciones de educación superior de la localidad seleccionadas fueron: El Colegio de la Frontera Norte como representantes del grupo 6, El Colegio de Chihuahua, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, la Universidad Autónoma de Chihuahua y el Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez del grupo 5; la Unidad del Instituto Tecnológico de Estudios de Monterrey, la Unidad de la Universidad Pedagógica Nacional de Chihuahua del grupo 3-4; la Universidad Tecnológica de Ciudad Juárez del grupo 2 y el Centro de Estudios Superiores del grupo 1.

- **Grupo 6.** Las instituciones de educación superior de la localidad fueron: El Colegio de la Frontera Norte como representantes del grupo y El Colegio de Chihuahua
- **Grupo 5.** Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, la Universidad Autónoma de Chihuahua y el Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez del grupo
- **Grupos 3-4.** Unidad del Instituto Tecnológico de Estudios de Monterrey, la Unidad de la Universidad Pedagógica Nacional de Chihuahua
- **Grupo 2.** Universidad Tecnológica de Ciudad Juárez
- **Grupo 1.** Centro de Estudios Superiores

A continuación se presenta una breve descripción de las instituciones seleccionadas.

#### Universidad Tecnológica de Ciudad Juárez (UTCJ)

La Universidad Tecnológica de Ciudad Juárez (UTCJ) es un organismo público descentralizado del Gobierno del Estado de Chihuahua, dotado de personalidad jurídica y patrimonio propio e integrante del Subsistema Nacional de Universidades Tecnológicas y Politécnicas; fundada el 12 de junio del año 1999, cuando se publica en el Periódico Oficial del Estado la Ley de Creación de la Universidad Tecnológica de Ciudad Juárez, cuyo objetivo primordial es impartir Educación Superior Tecnológica. Actualmente atiende a 7,707 estudiantes. Actualmente y por cuarto año consecutivo, la UTCJ es la universidad tecnológica más grande en relación a la matrícula dentro del Subsistema antes mencionado. A nivel local, la UTCJ se posiciona como la segunda opción de elección para el ingreso a cursar una carrera profesional.

Su función es predominantemente de docencia. Ofrece 11 Programas Educativos de licenciatura. Ha integrado un Programa de Educación Superior Incluyente para personas con discapacidad motriz, visual, auditiva y de lenguaje. También oferta el Programa de Talleres de Artes y Oficios los fines de semana para la comunidad en general. Asimismo, la Universidad ofrece el modelo de Educación Semipresencial mediante cuatro de nuestros Programas Educativos.

Su planta docente está integrada por 152 Profesores de Tiempo Completo y 353 Profesores de Asignatura. El 95% de su planta docente cuenta con estudios de posgrado, y cinco de ellos cuenta con nivel de doctorado. Hasta el momento no se cuenta con maestro en el SNI.

De acuerdo con las autoridades, esta institución se caracteriza por brindar una educación diversificada y reconocida por su buena calidad; planes de estudios flexibles y adaptados a las necesidades del sector productivo y de la región; un modelo educativo basado en competencias profesionales, así como continuidad de estudios de Técnico Superior Universitario (TSU) a nivel Licenciatura

El 70% del currículum universitario se destina a la práctica y 30% teoría en el nivel técnico (TSU) y 60% práctica y 40% teoría en licenciatura. Los estudiantes pueden incorporarse por el bajo costo de inscripción o debido a la facilidad de obtener becas (30% o más lo hacen) y resulta conveniente ya que pueden obtener dos títulos de TSU (en seis cuatrimestres) y de licenciatura (en cinco cuatrimestres). El alumnado cuenta además con servicio de estancia infantil para sus hijos e hijas dentro del plantel. Absorbe el 22% de los egresados de la educación media superior y más del 80% de sus egresados logran incorporarse en el sector productivo.

La orientación de la educación en esta institución es empresarial. Se promueve la cultura empresarial mediante la Incubadora de Empresas y alianzas estratégicas a escala local, regional, nacional e internacional.

La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) es una institución pública fundada en 1973. Atiende a 26,312 estudiantes de licenciatura que representan el 64% de la población de estudiantes universitarios de este nivel en la localidad, 772 estudiantes de maestría, 239 alumnos en especialidades y 99 de doctorado.

Su función es predominantemente de Docencia e Investigación. Ofrece 65 programas de licenciatura, 33 de maestría y 7 de doctorado. Ofrece además 15 especialidades.

Su planta docente está integrada por 779 académicos de tiempo completo. El 94.7% cuenta con posgrado, 48.8% doctorado y 23.8% nivel SNI.

Se caracteriza por una oferta de programas altamente diversificada en los niveles y áreas del conocimiento.

La Universidad Tecnológica de Ciudad Juárez (UTCJ) es un organismo público descentralizado del Gobierno del Estado de Chihuahua, dotado de personalidad jurídica y patrimonio propio e integrante del Subsistema Nacional de Universidades Tecnológicas y Politécnicas; fundada el 12 de junio del año 1999, cuando se publica en el Periódico Oficial del Estado la Ley de Creación de la Universidad Tecnológica de Ciudad Juárez, cuyo objetivo primordial es impartir Educación Superior Tecnológica. Actualmente atiende a 7,707 estudiantes. Actualmente y por cuarto año consecutivo, la UTCJ es la universidad tecnológica más grande en relación a la matrícula dentro del Subsistema antes mencionado. A nivel local, la UTCJ se posiciona como la segunda opción de elección para el ingreso a cursar una carrera profesional.

El Colegio de la Frontera Norte, sede Ciudad Juárez, es una institución pública, privada fundada en 1985. Atiende a 12 estudiantes en su Programa de Maestría profesionalizante creado recientemente y una especialidad. Su función es predominantemente es de investigación.

Su planta docente está integrada por 10 académicos de tiempo completo. De ellos y ellas, el 100% cuenta con el grado de doctorado y el 90 % nivel de SNI.

El Colegio de Chihuahua es una institución pública fundada en 2010. Atiende a 62 estudiantes de licenciatura que representan el 1% de la población de estudiantes universitarios de nivel posgrado en la localidad: 13 de maestría y 49 de doctorado.

Ofrece un programa de maestría y uno de doctorado, además de una especialidad.

Su planta docente está integrada por cinco académicos de tiempo completo. El 100% cuenta con posgrado, 80% con doctorado y 35% con SIN.

Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez

Fundado en 1964. Su función es predominantemente de docencia y sus programas educativos están orientados al campo de las ingenierías y sus egresados para el trabajo en la industria. Ofrece trece programas Educativos de licenciatura, tres de maestría y 1 de doctorado. La matrícula está integrada por 5005 estudiantes de licenciatura, 87 de maestría y 18 de doctorado. La planta

académica está conformada por 446 académicos, de los cuales un 44.17 % cuentan con un posgrado y el 6.5 % con doctorado. El 1% tiene reconocimiento del SNI.

Todos los programas de licenciatura han sido acreditados y dos programas de maestría han ingresado al PNPIC.

Universidad Autónoma de Chihuahua Campus Juárez (UACH) es una institución pública fundada en 1969. La Facultad de Ciencias Políticas y Sociales del Campus Juárez atiende a 3752 estudiantes de licenciatura que representan el 10% de estudiantes universitarios de este nivel en la localidad, y 259 estudiantes de maestría.

Su función es predominantemente de docencia e investigación. Ofrece tres programas de licenciatura y tres de maestría. Se caracteriza por una oferta de programas profesionalizante.

Su planta docente está integrada por 48 académicos de tiempo completo, 4 de medio tiempo y 219 de horas clase. El 100% cuenta con posgrado, 19 doctorado y 8 % con SNI.

Centro de Estudios Superiores (CES) es una institución privada que ofrece cinco programas de licenciatura: Ingeniería Industrial Productiva, Mecatrónica, Sistemas, Criminología, Desarrollo Humano. Su matrícula está integrada por 250 estudiantes. De esta población el 95% es de licenciatura y 5% de maestría. La planta está compuesta de 29 maestros de horas sueltas, la mayoría con nivel licenciatura. La institución contrata docentes con experiencia laboral en las disciplinas que imparten y pone interés sobre todo en su formación pedagógica.

La Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPENECH) es una institución pública, fundada el 11 de agosto de 2011 en la ciudad de Chihuahua. En el Campus Ciudad Juárez atiende a 221 estudiantes de licenciatura, 129 estudiantes de maestría y 10 de doctorado.

Su función es predominantemente de docencia, en la formación de profesionales de la educación. Ofrece un programa de licenciatura en modalidad escolarizada, tres programas de maestría y uno de doctorado. Ofrece además dos especialidades y otros programas como diplomados en formación

de tutores para educación básica y educación media superior. Se caracteriza por una oferta de programas profesionalizantes en el área de educación. Baja participación en la investigación y condiciones en proceso para su desarrollo.

Su planta docente está integrada por 14 académicos de tiempo completo, ocho de medio tiempo, dos de tiempo parcial y siete contratados por pago de honorarios. El 68% cuenta con posgrado, 29% doctorado y 3% nivel SNI.

Cuadro 4. Relación de instituciones participantes en la investigación

<b>Institución</b>	<b>Matrícula</b>	<b>Personal Académico</b>	<b>Información complementaria</b>
UTCJ	7,707	153 Tiempo completo 353 Asignatura	95% con posgrado 5 doctorado
COLEF	12	10 tiempo completo	100% con doctorado 90% SNI
ITCJ	5,110		44.17% con posgrado 6.5% doctorado 1% SNI
UACJ	27,422	779 tiempo completo	94.7% con posgrado 48.8% doctorado 23.8% SNI
COLECH	62	5 tiempo completo	100% con posgrado 80% doctorado 35% SNI
UPN	221	14 tiempo completo	68% con posgrado 29% doctorado 3% SNI

UACH	4011	48 tiempo completo	100% con posgraod
		4 medio tiempo	19 % doctorado
		219 asignatura	8% SNI
ITESM			
CES	250	29 asignatura	

A continuación se presenta la lista de las entrevistas exploratorias realizadas. En la UTCJ se aplicaron dos debido a cambios en la administración durante el trabajo de campo.

En el siguiente cuadro se muestra la relación de las entrevistas exploratorias a rectores y directores Generales:

#### Cuadro 5. Relación de entrevistas exploratorias

Institución	Nombre
1.Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ)	Lic. Jorge Mario Quintana Silveryra
2.Universidad Tecnológica de Ciudad Juárez (UTCJ)	Ing. Humberto Morales Moreno
	Ing. Ricardo García Parra
3.Instituto Tecnológico de Monterrey (ITESM) Campus Juárez	Dr. Jesús Enrique Portillo Pizaña
4.Colegio de la Frontera Norte (COLEF)	Dr. César Fuentes
5.El Colegio de Chihuahua (COLECH)	Dr. Carlos González, Dra. Sandra Bustillos
6. Universidad Pedagógica Nacional (campus Juárez)	Mtro. Cecilio Esquivel
7. Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) campus Juárez	Dr. Eduardo Borunda
8. Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez (ITCJ)	En este caso no atendió el rector sino Dra. Fabiola Olivas, Directora General de Planeación.

A los directores, directoras y rectoras de estas instituciones se les pidió identificar las prácticas académicas que se habían generado en el periodo de violencia álgida y facilitar el contacto con las y los académicos participantes. La pregunta se hizo general, sin embargo en el transcurso de la entrevista se aclaraba que el interés especial era por las prácticas académicas (de docencia, investigación y extensión) para ir más allá de la tendencia a ahondar demasiado en las medidas de seguridad que se propició dadas las circunstancias.

Las entrevistas exploratorias a directores generales y rectores de instituciones de educación superior fueron no estructuradas. Sin embargo, casi en todos los casos al solicitar la cita, preguntaron sobre los temas de la entrevista de manera que se elaboraron algunas preguntas para compartirse ya sea por vía telefónica o correo electrónico. Estas preguntas fueron ¿Cómo vivió la institución que preside..... en Ciudad Juárez durante el periodo álgido de violencia? ¿Qué estrategias se realizaron? (preferentemente en áreas académicas sustantivas)

También se planteó en la convocatoria a la entrevista que para profundizar posteriormente en el conocimiento de alguna o algunas de las prácticas académicas, le solicitaría al término de la entrevista, me canalizara con personal que tuvo a su cargo directamente su diseño y operación.

Debido a que se encontró que algunos directivos y rectores estuvieron directamente involucrados en la operación de las prácticas académicas, decidí solicitar una entrevista a profundidad. En algunos casos se realizó en misma sesión exploratoria.

Las entrevistas exploratorias además de aportar elementos para la identificación de las prácticas ofrecieron información muy útil sobre la dimensión laboral y organización de las y los participantes y de los contextos institucionales. Este fue el caso, de la información que permitió ubicar la posición de las y los entrevistados así como la de las propias prácticas en las diferentes instituciones que luego se trianguló con los resultados de las entrevistas a profundidad de las y los participantes quienes a partir de sus juicios, percepciones y opiniones caracterizaron sus prácticas académicas (dimensión simbólica) y su posición en el campo (dimensión laboral y organizacional).

El instrumento utilizado para la entrevista fue un cuestionario semi-estructurado que se generó a partir de la consulta a las preguntas planteadas en el proyecto de investigación así como a la

información del marco teórico-conceptual. Se prestó especial atención para la construcción de las preguntas a las recomendaciones de “Development Research Method” de Spradley (1979); a los “Tipos de preguntas etnográficas en educación” de Merriam (1998); a los “Tipos de identidades sociales” de Dubet (2013) y al trabajo “Acción social colectiva” de Melucci (1991).

La clasificación de Spradley (1979) de preguntas para una entrevista a profundidad fue de gran utilidad. El autor propone varios tipos: 1. Preguntas Descriptivas, 2. Preguntas Estructurales, 3. Preguntas de Contraste y 4. Preguntas o expresiones de Apoyo.

1. Preguntas Descriptivas, que son preguntas orientadas a estimular la expresión del lenguaje del informante. Las preguntas descriptivas pueden ser de varios subtipos.

Un subtipo agrupa a las Preguntas “Gran Tour”, a través de las cuales se solicitan descripciones verbales generales de temas, eventos, actividades, personas y cuyo propósito es iniciar la entrevista.

Una pregunta “Grand Tour” para la investigación es: ¿Podría describir el trabajo que realiza regularmente como académico (ca)?

También son descriptivas las Preguntas “Mini Tour”, a través de las cuales se solicitan descripciones de menor alcance. Un ejemplo de pregunta Mini Tour: ¿Podría platicar la práctica académica de tutoría que desarrolla en una semana? Otros tipos de pregunta Mini Tour son los siguientes:

-Preguntas donde se pide un ejemplo: ¿Me gustaría conocer un ejemplo de los apoyos institucionales que acaba de mencionar?

-Preguntas donde se solicita una experiencia del o de la participante. Un ejemplo de pregunta de este tipo: ¿Cómo experimentó personalmente el periodo de violencia álgida?

-Preguntas sobre el lenguaje del informante. ¿Cómo nombraría el periodo de violencia álgida?, ¿A qué se refiere cuando dice....?

-Diálogo hipotético sobre un tema o una actividad específica que es similar a la pregunta con esta denominación de Merriam (1998) referida anteriormente. Una pregunta de este tipo sería ¿ Si estuviera en una posición donde pudiera decidir sobre el perfil académico, cómo sería ese perfil?

2. Un segundo tipo de preguntas son las estructurales. Son aquellas que permiten conocer la forma cómo los informantes organizan su conocimiento. Una pregunta de este tipo que pueden construirse en torno al tema de esta investigación son: ¿Qué diferentes tipos de académicos hay en esta institución?

3. El tercer tipo de preguntas que propone Spradley son las Preguntas de Contraste. Un ejemplo de pregunta de este tipo sería: ¿Qué diferencia hay entre su actividad académica y el trabajo de otros académicos?

4. Spradley también sugiere algunas preguntas o expresiones que sirven para mantener o motivar y desarrollar la entrevista tales como "...y que más...", "no sabía eso...", "qué interesante..."

Retomando recomendaciones sobre la forma correcta de diseñar las preguntas (Merriam, 1998: 77-80). En primer lugar, el tipo de preguntas "hipotéticas" que inician con un "qué tal si", para obtener respuestas referidas a la descripción y experiencia de los y las participantes: "Suponiendo que tuviera la responsabilidad de renovar el perfil del académico de la institución donde trabaja, qué cambios propondría?"

En segundo lugar, están las preguntas de tipo "abogado del diablo" que sirven para abordar temas de controversia y enfocadas a respuestas de sentimientos y opiniones: "Según resultados de investigación, los académicos mexicanos en la actualidad a diferencia de la década de los 70, buscan una carrera redituable más que el ejercicio de una práctica social comprometida. ¿Qué comentario le genera esta situación?", "De acuerdo con especialistas existen competencias específicas para un desempeño académico como investigador y como docente."

El tipo de pregunta de "posición ideal" sirve para obtener información y opiniones, y son especialmente útiles para estudios de evaluación porque provocan posturas positivas y negativas alrededor de los temas de interés. Ilustra este tipo de pregunta el siguiente ejemplo: "Cuál sería el

apoyo ideal por parte de la institución donde trabaja para una práctica académica social como la que desarrolló en el periodo de violencia álgida en la ciudad?

Por último, el tipo de pregunta “de interpretación” que sirve para corroborar lo que el investigador está entendiendo del entrevistado o bien, para complementar los datos obtenidos en la entrevista con más información, opiniones, sentimientos o conocimientos por parte del entrevistado. Un ejemplo: “Se podría decir que el impacto del trabajo (impreso, intervención, asesoría, etc.) realizado en (x fecha) en torno a la lucha contra la violencia fue diferente al que esperaba?”

De acuerdo con la misma autora, los tipos de preguntas que deben evitarse son las preguntas múltiples, es decir, aquéllas que preguntan más de un asunto a la vez; las que imponen el punto de vista del entrevistador y las que inducen respuestas simples de si o no.

Las entrevistas se desarrollaron a partir del consentimiento de los y las participantes, así como el permiso para utilizar el material de que derive en el futuro. De esta manera, la investigación se ubica dentro de una perspectiva ética intentando tomar las decisiones y juicios más adecuados para la investigación, sin desestimar una actitud ética frente a los informantes.

No estoy de acuerdo con las posturas de que el papel de investigador justifica cualquier conducta. Tampoco creo que puedan evitarse consecuencias negativas de la investigación. Mi actuación al respecto siguiendo a Morin (2011), es de vigilancia ética con respecto a la intención primera. Lincoln y Guba (1989) recomiendan la participación informada porque los sujetos participantes tienen el derecho de controlar la información y la necesidad de obtener su permiso para la utilización de la misma.

Para efectos de este trabajo se diseñó un formato de participación informada que fue leído y firmado por entrevistadora y las y los participantes antes de iniciar la sesión. A las y los participantes se les preguntó si requerían un oficio para la autorización institucional de la entrevista pero no fue solicitado en ningún caso. Entre otras razones, es posible que las entrevistas exploratorias hayan facilitado esta tarea.

El desarrollo de las entrevistas se realizó en la mayoría de los casos la institución de adscripción en un clima de bastante apertura y confianza. En ocasiones algunos casos se reprogramaron las fechas y horarios de las entrevistas debido a la disponibilidad de tiempo de los y las participantes.

Por lo general, la duración de las entrevistas fue de una hora, pero en algunos casos se prolongaron a dos. Estas últimas se han desarrollado en una o dos sesiones. En todos los casos se grabó la entrevista.

Las preguntas ancla resultaron bastante efectivas porque fueron muy pocas las preguntas secundarias o aspectos de reforzamiento que tuvieron que utilizarse. De manera que en la práctica el cuestionario funcionó en forma menos estructurada.

Al número de entrevistas contempladas, se agregaron otros actores referidos en Bola de Nieve por las y los entrevistados, en bola de Nieve y por recomendación del director de tesis. En total las entrevistas realizadas fueron 21 lo cual significó prolongar el trabajo de campo de tres a seis meses.

#### Cuadro 6. Relación de participantes por institución

Institución	Número de participantes
Universidad Tecnológica de Ciudad Juárez UTCJ	2
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua UPNECH	1
Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez ITCJ	1
Instituto Tecnológico de Monterrey ITESM	1
Colegio de Chihuahua COLECH	2
Colegio de la Frontera COLEF	3
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez UACJ	8
Centro de Estudios Superiores	1
Universidad Autónoma de Chihuahua	1
UACJ-UTEP Universidad de Texas en El Paso	1

Se procuró transcribir las entrevistas lo más pronto posible después de su realización negociando el tiempo destinado con cambios de fecha para su realización y diferentes periodos de duración.

Para enfrentar la paradoja de la gran cantidad de información obtenida a través de las entrevistas, grupos de discusión y de otras fuentes como son los documentos y los registros, se siguieron recomendaciones de Miles y Huberman (1994), Miles, Huberman, Saldaña (2004) así como de Spradley (1976) y Andréu (2011).

A partir de la transcripción se inició un proceso de codificación en el cual se etiqueta o clasifica la información, asignando unidades de significado que nos permite identificar o marcar los temas específicos que se van encontrando en las entrevistas. La codificación es en cierto sentido un proceso de clasificación que hace la información manejable para su análisis (Patton, 2002). Miles y Huberman (1994) señalan que codificar es analizar. Para codificar se refiere revisar las transcripciones y clasificar sus partes de forma significativa para comparar la forma cómo se diferencian o combinan los datos recolectados generando la reflexión en torno a esta información. Para Andréu (2011) siguiendo a Bardin.1996) el proceso de codificación consiste en una transformación mediante reglas precisas de los datos brutos del texto. Estas reglas son: 1. Presencia o ausencia de temas o subtemas, 2. Frecuencia, 3. Ponderación, 4. Intensidad 5. Dirección (hacia dónde), 6. Orden de aparición, 7. Contingencia (asociación de diferentes niveles de código). La categorización es “un proceso de tipo estructuralista que comporta dos etapas: 1. Inventario-analizar los elementos, 2 La clasificación-distribuir los elementos y consiguientemente buscar o imponer a los mensajes una cierta organización” (p. 16).

El mecanismo utilizado fue que una vez terminadas las primeras transcripciones, se procedió a numerar los párrafos para la localización de los diferentes códigos identificados en cada uno. En un ir y venir al marco teórico-conceptual y a las preguntas de investigación, surgieron las categorías temáticas (provisionales) cuya denominación se destino a cada matriz.

Cada matriz con su categoría temática particular está compuesta por la intersección de columnas y filas (Miles, Huberman y Saldaña, 2014) . En la primera columna de la matriz se vacía información de las diferentes fuentes o entrevistas intentando clasificar subtemas o códigos. De manera que en cada línea de la primera columna se hace referencia a los subtemas o códigos que han ido surgiendo a lo largo del análisis de la entrevista. Las siguientes columnas se titulan con el número de entrevista: entrevista 1, entrevista 2, etc.

A partir de la segunda línea de la segunda columna, se vacía la información de cada entrevista intentando ubicarla en los códigos correspondientes o agregando nuevos códigos. La forma de registro fue múltiple, en ocasiones una frase, una palabra o una cita textual del o de la entrevistada participante. El vaciado del registro incluye el número del párrafo de la transcripción. Los códigos no son fijos, cada vez que surge un nuevo subtema, se agrega a la matriz.

Al término de dos o tres entrevistas, se realiza una nueva lectura de transcripciones y matrices con el objeto de ir afinando el proceso de codificación en forma más sistemática. La idea es facilitar la localización y recuperación del mismo para cualquier consulta o referencia en la consulta posterior.

En estos primeros momentos del análisis, se ha logrado una familiarización plena con los textos a través de la transcripción, numeración de párrafos y el proceso de llenado de matrices. Las recomendaciones teóricas para el análisis del contenido fueron muy útiles para ir formulando una ruta crítica para el análisis y la interpretación. De ahí se desprendieron dos decisiones: 1. de incorporar en la matriz toda la información (en código) que se encuentran en las transcripciones y 2. hacer el vaciado en las matrices lo más pronto posible después de realizar la transcripción en hojas Excel.

A continuación se presenta las denominaciones correspondientes a las categorías temáticas de cada matriz. Estas han sido utilizadas hasta el momento para el vaciado de información de las transcripciones. También se presentan los subtemas o códigos que han identificado en cada matriz hasta el momento.

Categoría temática: Relación educación-sociedad

Subtemas o códigos

Percepción de vinculación o desvinculación universidad-sociedad

Percibe desvinculación: falta de espacios de reflexión

Percibe contradicción entre políticas IES y la función social

Percibe atraso de la universidad en la relación institución-contexto

Percibe que la universidad trabaja para si misma

Percibe falta de vision de la universidad

Percibe desvinculación derivada de maestros simuladores

Cómo se ve la institución desde el contexto externo

Categoría temática: Trayectoria académica en la institución y redes

Subtemas o códigos

Antigüedad en la institución

Vinculación ONG y otras redes

Condición de contratación

Forma en que llega a liderazgo de prácticas académicas en periodo de violencia álgida

Categoría temática: Práctica académica (regular)

Subtemas o códigos

Definición de lo educativo

Definición académico (perfil propio)

Definición de conocimiento

Formación pedagógica

Clasificación académicos (perfil de los otros)

Condiciones institucionales: la sobrecarga de trabajo

Condiciones institución: la administración

Condiciones de la institución: los reglamentos

Apoyo institucional para el desempeño académico

Valoración de políticas oficiales

Obstáculos para la práctica general por parte de la institución

Posibilidades de integración de funciones sustantivas

Estrategias para la integración de las prácticas que realiza (docencia, investigación, extensión)

Categoría temática: Práctica académica- currículum universitario en términos de funciones sustantivas

Subtemas o códigos

La vinculación universidad-sociedad (currículum universitario)

Función de investigación en general: temas

Grupos sociales con los que se vincula el currículum

Mirada al contexto desde la profesión

Función de extensión en general

Las prácticas académicas que desarrolla

Impacto en el currículum de la extensión

Condiciones institucionales favorable para el desempeño académico

Problemas del académico extensionista, investigador y docente en el contexto institucional y social

Apoyos para las prácticas extensionista, de investigación y docencia

Beneficios para las prácticas extensionistas, de investigación y docencia

Función de docencia en general y sobre ser maestro

Posturas frente al estudiante

Categoría temática: Actores (habilidades, condiciones personales)

Subtemas o códigos

Condición personal frente a la práctica

Perfil ideal de académico/a

Posibilidades de evaluación del académico

Inspira familiar del cuidado del otro

Inspiración en grupos militantes

Inspiración espiritual, mística o religiosa

Tipo de amistades cercanas

Tipo de relaciones con el otro

Habilidad auto-reconocida: comunicación

Otras habilidades que se auto-reconoce

Se reconoce como líder comunitario

Represión institucional por perfil académico personal

Represión externa por perfil académico personal

Estrategias personales para seguir adelante

Otras habilidades: visión, actitud contra de la desigualdad, etc.

Querer o no popularidad entre la comunidad

Información externa sobre tipo de liderazgo

El perfil de académico y condición económica

Categoría temática: Violencia: definición, causas, cómo se experimentó en lo personal, estrategias personales

Subtemas o códigos

Cómo nombra el periodo de violencia álgida

Causas que atribuye a la violencia

Descripción de la violencia experimentada

Amenaza exterior experimentada

Estrategia personal (autocuidado) ante la violencia

Si percibe superación de la crisis de violencia

Categoría temática : percepción de estrategias institucionales y externas

Subtemas o códigos

Percepción de estrategia institucional frente a la violencia

Percepción de estrategias externas a la institución (Gobiernos, ONGs)

Lo que posibilitó el éxito de estrategias

Categoría temática: Prospectivas de la universidad y del perfil del académico

Subtemas o códigos

Cambios en general que se requieren en las instituciones

Interdisciplinariedad

Trabajo Intersectorial

Propuesta de programas educativos

Habilidades que se deben aprender

Si las universidades pueden evolucionar en otro sentido al vigente

Prácticas académicas que se recomiendan

Prácticas de intervención que se recomiendan

Categoría temática: Prácticas académicas en tiempos violentos ( descripción, permanencia, prospectiva)

Subtemas o códigos

Descripción de la práctica de investigación

Descripción de la práctica de intervención

Documentación de la práctica

Creación de instancias a partir de las práctica

Beneficios de la práctica

Permanencia de la práctica en el tiempo

Financiamiento y participación de otros actores o instancias universitarias, organizaciones, gobierno, etc.

Problemas que enfrentó el desarrollo de la práctica

Apoyo por parte de la institución

Valoración institucional de la práctica

Este proceso permitió identificar nuevos temas, subtemas y conceptos con base a los datos recolectados que no se habían manejado ni en el marco teórico-conceptual ni en el estado del arte. El trabajo no fue sólo mecánico sino de profundidad intelectual para identificar temas, encontrar patrones y desarrollar sistemas de categorías cada vez más adecuados.

Las posibilidades de visualización de la información en las matrices permitieron entrever tendencias desde las primeras entrevistas, de manera que se emprendieron procesos de condensación y ordenación de la información a través de pequeños ensayos y bosquejos con base a las visualizaciones en red recomendadas por Miles, et. al. (2014) que permitieron dar sentido a toda la complejidad contenida en las transcripciones textuales.

Posteriormente se realizó un ejercicio de análisis más detallado, donde a través de diferentes nodos o puntos interconectados pudiera visualizarse cómo se relacionan concepciones, acciones, eventos y procesos, dando cuenta de las múltiples variables implicadas y las formas complejas de interconexión.

Se continuó con la elaboración de narrativas para relacionar e integrar los temas, subtemas, buscando los vínculos entre ellos y comenzar a generar los marcos creativos para la interpretación. Este proceso implicó un trabajo de conceptualización, intentando identificar cómo las categorías se relacionan entre sí, así como observar si estas relaciones correspondían o no a marcos teóricos, conceptuales y de referencia revisados previamente o no y por tanto, la necesidad o no de generar nuevos planteamientos.

Un apoyo importante fue visualizar los niveles de análisis de la información recabada desde una perspectiva sistémica como se muestra en el siguiente cuadro:

#### Cuadro 7. Niveles de análisis socio-antropológico

Nivel macro social (glocal)	Globalización. Condición de la academia en el mundo. Políticas IES mexicanas. Condición de la academia en México.
--------------------------------	--

	Contexto local (periodo de violencia álgida)
Nivel institucional	Políticas institucionales y condiciones de desempeño regular de la academia
	Políticas institucionales y condiciones de desempeño en tiempos violentos
	Currículum universitario
Nivel micro	Prácticas académicas regulares / en tiempos violentos- sus autores
	¿Cómo se relacionan estas prácticas con la condición institucional regular/en tiempos de violencia álgida, con el contexto macro-social, el currículum, con las políticas institucionales, nacionales, etc.?

El trabajo de análisis de la información se concentró en el nivel micro, atendiendo a las subjetividades en un intento por identificar significados y procesos situados de las prácticas académicas en tiempos violentos y su relación en correspondencia con los contextos institucionales y sociales más amplios. De esta forma, el análisis socio-antropológico incorpora la dimensión antropológica con énfasis en la búsqueda de significados y de sentido y el análisis de contenido sociológico, identificando la relación con los contextos.

La dimensión axiológica y educativa para el análisis de las prácticas académicas se incorporó mucho más tarde en el momento de la redacción del documento final.

Posteriormente se hicieron varios ejercicios para diseñar el esquema para la redacción final de resultados que se fue desarrollando y afinando en un proceso reflexivo donde se pondera y entretajan las aproximaciones teóricas-conceptuales y de referencia, con los datos recolectados y las nuevas evidencias. Finalmente con el apoyo del director y el comité de tesis en su conjunto se logró integrar la versión final integrado por cuatro apartados. Estos corresponden a los siguientes capítulos de este trabajo: Capítulo 4, Los escenarios sociales e institucionales de las PAV; Capítulo 5. Autoras y autores de las PAV; Capítulo 6. Prácticas académicas en tiempos violentos; y Capítulo 7. Conclusiones y propuestas. Las PAV y la construcción de un currículum universitario con enfoque de responsabilidad social.

## Capítulo 4. Los escenarios sociales e institucionales de las PAV

En este capítulo se analizan los contextos institucionales y sociales de las PAV, esto es, la forma cómo el nivel macro e institucional son percibidos y cómo pasan por sus prácticas académicas. Entendiendo que la realidad social fluye sin separación, como un todo entrelazado, las PAV sólo pueden ser comprendidas inmersas en el entramado de relaciones de los autores, sus acciones situadas en estos entornos, de manera que la disgregación en estos apartados sólo obedece a razones prácticas, esto es, a la necesidad de pausar el análisis con la intención de lograr mayores grados enfoque, de reflexión y profundidad en cada uno de los temas.

### 4.1 Tiempos de pax y tiempos violentos

Aproximarse a la comprensión de las PAV requirió la construcción conceptual de dos momentos, el de tiempos violentos como un acto o evento disruptivo y el de periodos precedentes que suponen mayor estabilidad. Considerar a éstos últimos como trasfondo de los tiempos de violencia álgida resultó fundamental porque permiten identificar y valorar cambios en los diferentes escenarios sociales e institucionales, así como para identificar y valorar, si fuera el caso, a las PAV como procesos emergentes. En ambos casos se intentó abarcar condiciones, procesos, recursos e interacciones entre elementos que posibilitaron o dificultaron la emergencia de estas prácticas.

Tiempos de pax, recuerda la pax romana o augusta que refiere a paz del Imperio impuesta por la fuerza. Esta denominación se propone porque no se encontró evidencia alguna en las fuentes revisadas para establecer que el periodo precedente a la crisis de violencia fuera de paz: ni en los resultados de la investigación documental, el marco de referencia, teórico-conceptual; como tampoco en los testimonios obtenidos en la investigación de campo que constituyen el eje principal de este trabajo.

En su totalidad las obras sobre la violencia en Ciudad Juárez refieren a factores estructurales prevalecientes en la localidad como causas fundamentales de la irrupción de los tiempos violentos. De esta manera, hablar de *tiempos de pax* y no de paz, refiere a la condición de estabilidad aparente en la que el Estado mantiene situaciones de pobreza estructural y desigualdades bajo negociaciones

de conflicto y control social; y que, en circunstancias coyunturales, pueden desencadenar una catástrofe social como la ocurrida en Ciudad Juárez.

Por otra parte, la historia de las relaciones entre el narcotráfico en México y los gobiernos en el escenario social anterior al estallido de la violencia, tampoco admite la denominación de un periodo de paz social. Los estudios de Pansters (2010) demuestran que a nivel nacional, la escalada de violencia por el tema del narcotráfico está históricamente enraizada y extendida en todas las relaciones políticas, morales y culturales de las élites de Estado. Tiempos violentos únicamente se distingue del periodo anterior, por un crecimiento notable de esta tendencia y por el estallido de la guerra del Estado en contra el narcotráfico.

La denominación de tiempos de pax en el ámbito institucional se establece con base a trabajos de investigación desarrollados en el campo de la educación superior. Existe abundante literatura donde se plantean la coexistencia de la violencia simbólica en estos contextos institucionales generada por relaciones desiguales de poder. Por violencia simbólica se entiende una acción racional donde el "dominador" ejerce un modo de violencia indirecta y no físicamente directa en contra de los "dominados", los cuales no la evidencian o son inconscientes de dichas prácticas en su contra (Bourdieu y Passeron, 2002).

Algunos trabajos que ponen en evidencia la violencia simbólica en las instituciones de educación superior alude por lo general a las políticas oficiales que imponen significaciones a través de normas y controles externos disimulando las relaciones de fuerza son las obras de Pérez, (1998); Delors, (UNESCO 1996); Gorostiaga, J., (1998); Villaseñor, G., (2003); De Souza, (2005); Didriksson, (2007); De Alba, (2008); Global University Network for Innovation (GUNI (2008); Stromquist, N. P., (2009); Zavalza y Zavalza, (2011);López, (2011); Morin, (2011); Dang Vu, (2012), entre otras, no admitirían la referencia a periodos precedentes de estabilidad institucional.

Desde la perspectiva del pensamiento complejo, se advierte que paz y violencia son fenómenos coexistentes, como puede ser también, la vida y la muerte. No puede concebirse el orden ni el desorden absoluto en un sistema porque estos procesos operan en forma complementaria, concurrente (paralela) o como fuerzas antagónicas (Luengo, 2014, p.94) lo cual, convoca a superar la idea de paz y violencia como categorías estables.

Maffesoli (2002) con un enfoque etnográfico de la vida cotidiana, sostiene que para captar los fenómenos que se presentan en el escenario social actual, es necesario estudiar la relación del bien y del mal de manera orgánica. Aunque aparecen como procesos antagónicos, éstos se presentan a manera de *continuos*. (Maffesoli en Luengo, 2014, p.143). Propone una lógica alternativa que no intenta acabar con la erradicación del mal, sino “que descansa en la tensión jamás acabada, y que hace de la imperfección, de la parte de sombra un elemento esencial de toda vida individual o colectiva” (Maffesoli, 2002, p.60).

La denominación de tiempos de pax en este trabajo responde principalmente a la evidencia empírica generada desde las y los participantes, ya que con sus testimonios describen y ratifican la preexistencia de violencia en ámbitos sociales e institucionales.

En el siguiente cuadro se intenta clarificar la diferencia entre los tiempos de pax y los tiempos violentos. Ambos contienen violencia pero el segundo, se distingue por el tipo de violencia: física y abierta, cuya intensidad y alcance provocó un escenario de catástrofe social. Esta última es propia de escenarios donde la capacidad del Estado es traspasada para su control y de la sociedad para operar autónomamente, al grado de que se llegó a hablar de “Estado fallido”. Valga decir de paso, que esta condición de riesgo en nuestro país, según datos de Fund for Peace (2015) es en la actualidad mayor que otros países latinoamericanos como Argentina, Chile y Brasil.

Cuadro 8. Cuadro comparativo de los tiempos de pax y violentos

Tiempos de pax	Tiempos violentos
Escenario social: violencia (delito) común, violencia estructural, simbólica, política, cultural, etc.	Escenario de catástrofe social: se suma y potencian las violencias estructurales y violencias comunes, con la violencia física y abierta, por parte del Estado y grupos delictivos
Escenario violencia: tendencia al incremento de violencia del narcotráfico sobre todo en última década	Escenario violencia: incremento notable de la escalada de violencia de narco-tráfico

Escenario institucional: violencia simbólica derivada principalmente de las políticas de la educación superior en el marco de modernización educativa donde el Estado asume no solo el control sino la dirección de las IES.

Escenario institucional: al escenario de violencia simbólica en un entorno social de violencia física y abierta

En términos bourdianos, las violencias no siguen un proceso lineal ni universal sino evoluciones complejas (Bourdieu, 2002) que son regresiones de la violencia física provocadas por la ineficacia de las violencias simbólicas encargadas de crear e imponer una versión oficial al mundo social.

#### **4.1.1 Contexto social: pobreza-exclusión-violencia**

La violencia estructural y el feminicidio, son los fenómenos sociales identificados en los testimonios que muestran cómo las precondiciones al estallido de la crisis de violencia no fueron de paz social sino de pax como se ha comentado anteriormente. Esta situación dificulta establecer fechas puntuales de inicio o de término del periodo de tiempos violentos. No hay acuerdo sobre cuál fue el tiempo de los tiempos violentos. Escuchemos el siguiente testimonio:

*“Bueno, nosotros hemos sido muy insistentes en ese sentido de que no, de que no podemos cantar victoria, de que, en términos muy cerrados te lo diría. Las condiciones que dieron pie a la problemática que vivimos, siguen intocadas. En ese sentido de la disolución de los eventos, considero muy importante de que hayan disminuido de manera tan notable los homicidios y los feminicidios en la ciudad, pues, es muy importante y relevante, pero no es un indicador de que las cosas hayan cambiado.”(X.38)*

Al parecer este periodo, es una decisión que por el momento, sólo puede realizarse a partir del número de homicidios en términos estadísticos. La mayoría de las y los participantes se aproximan a las fechas que ofrece la información estadística, donde se registró el aumento del número de homicidios: el periodo del 2007 al 2012: “la cifra anual de homicidios (que) pasó de unos 200 a 300 durante el periodo 1991 y 2007, en el años 2008 y 1856 en 2009, lo que sobre la base de la estimación actual de población, implicaría un poco más de 200 por cada 100 mil habitantes. De los homicidios en todo el país, 27.6% se cometió en Ciudad Juárez. Y más grave aún es el incremento a niveles difícilmente narrables de delitos como el secuestro, la extorsión o “cobro de

piso” y el robo mediante el asalto a mano armada conocido como *car-jacking*” (Almada Mireles, y Barraza Limón, 2012, p. 12).

En los medios se difundían cifras alarmantes: “Los esfuerzos de gobierno de Felipe Calderón para combatir y desarticular las redes del narcotráfico desencadenaron la respuesta de los cárteles del país, que ha dejado 15 mil seis víctimas en lo que va del sexenio. En 2009, por segundo año consecutivo, Ciudad Juárez se mantuvo como la más violenta del mundo, muy por arriba de Bagdad, Irak con 132 muertos por cada 100 mil habitantes contra 40 en la ciudad persa” (“Ciudad Juárez, la más violenta del mundo”, 2009)

Con base en datos de la Fiscalía General del Estado citados por Martínez, (2012) el punto máximo del delito se situó en 2010 con 3042 homicidios, cifra que disminuye en 2011 a 1921 y se reduce todavía más en los primeros cinco meses del 2012. En este clima de violencia e inseguridad en estos años, murieron por lesiones intencionales principalmente jóvenes varones. De la población que fue víctima de este delito el 92% fueron varones y el 8% mujeres (Martínez, T., W., 2012, p. 35). La ola de violencia que apenas parece haber disminuido con una cifra de 1200 homicidios en 2012 y el descenso de la clasificación como de la ciudad más violenta del mundo durante 2008 a un segundo lugar en 2011.

Más allá del dato estadístico, la percepción de las y los participantes en este proyecto de investigación, sobre el periodo de violencia es que no inicia ni termina sobre esta base cuantitativa. El argumento principal es que las condiciones sociales y económicas que detonan la violencia, siguen prevaleciendo y han generado nuevas violencias:

*“No, no, de repente ese lujo tan maquiavélico de las estadísticas y de los datos y siento que no nos la comemos ¿verdad? porque al final de cuentas, se utiliza el dato para buscar justificar posicionamiento, dice uno perate, perate... o sea, y además con todo y eso, el dato sigue diciendo que la situación es muy delicada, o sea, en el 2014, lo que llevamos ahorita del 2014, en promedio, en los meses tenemos de 25 a 30 homicidios en Cd. Juárez, o sea, es decir, tenemos al menos 1 o más de uno al día, no es cualquier cosa... Entonces, porque ya no vemos a los contingentes de militares o a los combos o a la policía, entonces, hay que tener cuidado ahí, que no significa que regresen..., no, pero efectivamente, el dato es duro. Y no solamente el dato, se sigue viendo presencia de secuestro, de extorsión, sigue estando ahí presente, pero también preocupa que se ha trasladado hacia otras dinámicas y hacia otras, lo que decía hace rato, las violencias cotidianas, ahí están y esas no se han limitado y siguen estando de manera fuerte.(XI.34)*

*“... porque yo diría que el problema de violencia álgida viene desde siempre....(XIV.9) Entonces, esa cuestión de la violencia, no comienza en el 2008, en la historia en Cd. Juárez desde el 98, al 2008, que son 10 años, yo estuve muy cercana a estas cuestiones” (XIV.16)*

*“...ahora ese es otro mito que creo yo, la violencia no ha terminado, la violencia está desde... vamos, la violencia estee, ha tomado otras caras, más sutiles, pero ahí está...” (IX.128)*

Rojas (2011) sostiene que la fecha de inicio de estos acontecimientos críticos no se puede precisar debido a la naturaleza compleja de ee fenómeno “donde causas y efectos se entrelazan y enredan” y coincide con Hugo Almada (2012) en que contrariamente a los informes oficiales sobre la restitución de un entorno seguro y a pesar de las estrategias desarrolladas por los gobiernos, la percepción social es de que la violencia está apenas contenida (p. 399)

Tiempos violentos aparece también como un periodo difuso en términos conceptuales. La pregunta sobre cómo nombraría el periodo de tiempos violentos del cuestionario semi-estructurado en el trabajo de campo, desplegó una gran cantidad de respuestas inscritas más en una dimensión emocional que conceptual, esto es, sobre los tiempos violentos sentidos:

*“un periodo de gran depresión de nuestra ciudad”, “inseguridad tremenda de la ciudad”, periodo de “crisis profunda, de posibilidad”, “de barbarie”, “un infierno”, “el tiempo que perdimos, el tiempo en que nos dolimos, el tiempo en que nos morimos, periodo de ausencia, de pérdidas”, el periodo “del dolor”, “del horror” de transformación”, “del estrés”, “del miedo”. En estas denominaciones se puede apreciar una fuerte carga emocional que refleja la fuerza y huella del impacto, así como su persistencia en el tiempo.*

Cervantes, R., S. (2014) desde un enfoque de constructivismo social de las emociones, sostiene que “las emociones no se entienden por sí mismas, puesto que son procesos de vinculación que emergen, viven y se reavivan en el vínculo; incluso no se agotan con la ruptura de este. Las emociones llegan a ser el sostén de relaciones que aparentemente hace mucho se acabaron. A través de ellas se puede comprender “el interjuego de lo personal, lo social y el mundo de la vida cotidiana, así como el vínculo existente entre la emocionalidad y las condiciones sociales, lo que sustenta el estudio de ambos en mutua relación” (p.31)

La emocionalidad es el pegamento afectivo que nos permite comprender, cómo es que a pesar de que ya pasaron algunos años de la gran crisis de violencia (estadísticamente), persiste un vínculo

con tiempos violentos que se reaviva al nombrar ese periodo. La emocionalidad así nos proporciona elementos importantes para entender las dinámicas de la vida cotidiana y académica experimentada por los y las participantes como sujetos sintientes y sobretodo la forma cómo lograron no quedarse atrapados en esas condiciones y dinámicas de “horror”, “miedo” y “barbarie”, cómo las trascendieron y concretaron en su acción a través de las PAV.

En otro orden de ideas y desde un enfoque más conceptual entre las y los participantes se pueden distinguir tres diferentes posturas o lecturas de los tiempos violentos: la primera postura enfoca su mirada más hacia factores de tipo estructural, la segunda a factores coyunturales y la tercera, que privilegia la dimensión humana y espiritual.

También sin una distinción rígida, se observa en general, que la primera y última postura corresponden al sector académico que se desempeña como investigador y docentes de instituciones complejas y docentes que participan en organizaciones de la sociedad civil; y por su parte, la segunda postura se vincula con académicos-funcionarios más cercanos a posturas oficiales y docentes de instituciones tecnológicas.

Estos factores estructurales refieren a procesos sociohistóricos, desigualdades sociales y su reproducción que dieron impulso al estallido de la violencia en la historia reciente en Ciudad Juárez. Entre ellos fueron identificados: la industria maquiladora de exportación como un factor económico que desplegó problemáticas sociales en la localidad y particularmente condiciones de pobreza, desigualdad social, falta de cohesión social y la sistemática violación de derechos humanos. Y por otra, la falta de políticas sociales que acompañaran el desarrollo económico provocó un estado de pobreza estructural agravada, que ha prevalecido en la ciudad desde hace décadas. El rezago social impidió el desarrollo económico y ha colocado a la localidad, cada vez más, en condiciones de mayor vulnerabilidad con respecto a otras ciudades del país.

En las siguientes referencias se pueden observar cómo las y los participantes plantean la violencia sistemática y violación de Derechos Humanos como un fenómeno histórico de la localidad, así como una lectura con enfoque de género:

*“Aunque, todo eso se pudo producir en esta ciudad, porque ya era una región con eh, una eh, continúa violencia sistemática y violación de Derechos Humanos (I. 34)... “Esto no hubiera pasado en otro lugar. Esto no hubiera podido pasar en Monterrey, ni hubiera podido pasar en Guadalajara, ni hubiera podido pasar en Puebla. Tenía que ser en una ciudad, en la que el tejido*

*social ya estuviera violentado, que no hubiera políticas sociales de desarrollo de una estructura social en favor de la persona.” (I.35)*

*“Yo creo que yo lo nombraría como eso, como la, como la, como la lucha... Y yo digo que fue una lucha de género porque, porque esteee, era el estado contra el narcotráfico y es una lucha de género, porque lo esencial aquí fue: ¿Quién se quedaba con el poder, quién podía ostentar el poder? El Estado contra el crimen organizado o el crimen organizado contra el Estado. Sin duda fue entre hombres, pero eso es lo que precisamente tiene, esteee, nos clarifica la, la, los estudios de género. Los estudios de género tienen que ver con las relaciones sociales establecidas, entre hombres y mujeres, pero también entre hombres y también entre mujeres. Y esta fue una lucha esteee, a muerte entre un género porque esos fueron los hombres. Y entre en lo que entre las patas se llevaron a muchas mujeres.” (V.65)*

Entre los eventos identificados como coyunturales por las y los participantes, se pueden mencionar: la recesión económica en Estados Unidos que implicó una pérdida masiva del empleo maquilador; el conflicto entre grupos de narcotráfico; y la guerra contra el crimen organizado y narco tráfico emprendida por el presidente Felipe Calderón sin los recursos ni capacidades para enfrentarla.

La guerra contra el narcotráfico fue enfatizado en el discurso oficial como factor detonante de la violencia. Sin embargo, esta orientación puede comportar una mirada reduccionista en la que se localiza el problema a un espacio geográfico, en este caso, algo que sucede en Ciudad Juárez; o incluso a un grupo de población como puede ser el de jóvenes. Al respecto resultan muy ilustrativos los siguientes testimonios:

*“... fue la declaratoria de parte del presidente eh...Calderón. El cual, eh... declaró una guerra en contra del narcotráfico, del crimen organizado, que después le quisieron cambiar el nombre, pero quedo muy claro, que era una estrategia para combatir la delincuencia organizada... que en el discurso de Felipe Calderón, y su gabinete, la trataron de enfocar exclusivamente en Cd. Juárez...Y en el 2008, junto con esta estrategia de Felipe Calderón, como presidente, se da una recesión económica en Estados Unidos, entonces, hubo, creo que una tenaza, una pinza de doble 2 lados, que ahorcaban a ciudad Juárez, la dependencia que tenemos con la comunidad fronteriza de Estados Unidos, donde si, de si estornuda Estados Unidos, le da resfrío o pulmonía, a México, eh... dicen que nomás no pasa nada, pero aquí en la frontera, le afecta directamente por la inversión del sector maquiladora.” (F9.4)*

*“Bueno yo tuve la fortuna de llegar a la rectoría junto con el gobernador a su administración estatal, pues entonces fue algo muy, muy, importante, los dos llegamos con la crisis que tenía Juárez en aquellos años, Usted recuerda lo del Programa Todos Somos Juárez. Y él dijo, pues muy fácil, una de las estrategias dijo, pues hay que poner a estudiar a todos los chavos, pues que anden de oquis.” (VI. 4)*

También se expresaron miradas a la violencia desde una dimensión espiritual y humanista asumen los tiempos violentos como “lección de vida” que debe trabajarse en forma individual. Plantean que la transformación social con cambios visibles en la estructura de la sociedad y de las instituciones, sólo puede lograrse a partir del aprendizaje y el cambio personal:

*“...el problema de la violencia, es un problema espiritual también, ¿es eso! Hasta que no resolvamos la violencia de cada quien, se va a poder proyectar a otra cosa. Y si estoy muy interesada en el cambio institucional también, pero está más duro que, ¡no sé!.. Son estructuras muy fuertes, porque ahí es donde se consolida el asunto del poder.” ( III.38)*

*“...nos falta humanidad para, para hacer las cosas que tenemos que hacer para, para resolver estos problemas. Creo que, que si de verdad nos viéramos, nos viera, nos viésemos y volteásemos a ver a los otros y a las otras con humanidad no tendríamos problemas tan graves.(V.61) Yo creo que hay una deshumanización, no, no tanto sensibilidad, no tanto falta de sensibilidad, sino, una deshumanización muy grave que nos está llevando a guerras como ésta del narcotráfico, contra el Estado ¿no? en la que la guerra era entre el estado contra el narcotráfico o el crimen organizado, pero en la que los daños colaterales que sufrimos, fueron terribles. Y nadie se ha ocupado de eso hasta ahorita, creo que se hayan ocupado de eso...(V.62)*

Algunos testimonios informan cómo el tipo de violencia física era un tema que no habían trabajado. Los estudios que realizaban o conocían las y los participantes tenían más relación con las violencias comunes, cotidianas, indirectas o culturales.

*“Entonces fue un momento fuerte,... ya empezabas a escuchar, que una ejecución, que otra ejecución, pero pues veías a la policía municipal a mani..., y párale de contar, o sea, no te imaginabas esta situación. En la universidad, yo había tenido contacto con la Universidad de Ciudad Juárez no trataban el tema. Quienes trabajaban violencia, lo ligaban a violencia intrafamiliar, violencia de género, algunos empezaron a trabajar sobre el tema, violencias simbólicas sobre todo en el departamento de comunicación, y párale de contar.”(XI.15) “...ya venía trabajando el tema de la violencia o de la, lo que llaman la narco-violencia y toda esta parte, pero eran en casos aislados o sea en general la academia te digo, hablaba de violencia era hablar de la violencia intrafamiliar, si de género, pero párale y hasta ahí.(XI.26)*

*“...se sigue viendo presencia de secuestro, de extorsión, sigue estando ahí presente, pero también preocupa que se ha trasladado hacia otras dinámicas y hacia otras, lo que decía hace rato, las violencias cotidianas, ahí están y esas no se han limitado y siguen estando de manera fuerte”(XI.34)*

*“... si no me sorprende cómo todavía están en las aulas después de lo que viven, después de la violencia que viven así cotidianamente, o que ven, cercano a ellos, ¿cómo es que esas criaturas deben de tener algo muy valioso...” (IX.18)*

La violencia en tiempos violentos de acuerdo con las y los participantes, no es un fenómeno aprehensible en forma lineal de causa- efecto, sino operando también como producto de la retroacción o retroalimentación en el que se conforma un círculo vicioso pobreza-exclusión social- violencia con raíces históricas, que se reproduce pero que también tiene capacidad de potenciarse y/o generar nuevas formas de violencia, dando lugar a condiciones de mayor exclusión social, pobreza y violencia. Fueron juventudes pobres y excluidas, las poblaciones de mayor incorporación a la violencia criminal, las víctimas y victimarias, seguidas de mayor represión autoritaria y militarizada del Estado.

Con base al principio del pensamiento complejo de la retroacción, tiempos violentos se constituye en un bucle resultado de múltiples y complejos procesos estructurales y coyunturales, de violencia directa, cultural o común, capaz de generar un evento de torbellino con ciclos cada vez mayores de pobreza y violencia; o una “bola negra que va creciendo”, una “onda expansiva” o “un río revuelto” como lo expresan algunas y algunos participantes:

*“Con los estudiantes, era, te digo esta sensación de cómo va creciendo esa bola negra que nos envolvió, de, llegaban y relataban si se subió alguien a la ruta, que si iba armado, hasta llegar a casos extremos... “(XV.18)*

*“Y yo pienso que eso fue lo que le afectó y detonó la que pasaba en Ciudad Juárez, como lo percibíamos nosotros. Era un balde de agua, donde le colocas una canica, y empieza a haber una onda expansiva y veíamos nosotros la violencia muy lejos, cuando realmente la teníamos demasiado cerca.”(F.9)*

*“También desencarnó, pudimos ver... es que en los momentos de crisis nos permiten ver cosas que no se ven, verda.. a qué punto puede llegar también la misma comunidad... a río revuelto, en donde viste cosas que tu no hubieras podido... o escuchaste cosas por ejemplo de una hija secuestrar a su papá o de un amigo secuestrar a un amigo y entonces ahí te das cuenta que ahí está siempre el campo fértil... para que lleguen esos dispositivos y la....entonces, yo no creo que la violencia se haya acabado, pues eso es acabar con el mundo verdad...” (IX.130)*

Por todo lo anterior, puede afirmarse para efectos de este trabajo que tiempos de pax refieren a las violencias estructurales y comunes, su entrecruzamiento y a su potencial inflacionario. Y tiempos violentos por su parte, al escenario donde se conjuntan e interactúan las violencias estructurales (políticas neoliberales, dependencia económica, pobreza, exclusión social, centralismo,

autoritarismo, falta de capacidades y recursos por parte del gobierno), comunes, indirectas o culturales (violencia doméstica, de género, conyugal, escolar, etc.); coyunturales (guerra del narco, desempleo masivo derivado de la recesión económica de Estados Unidos) y las violencias directas y abiertas (intervención militar especialmente) que propician graves problemas graves de orfandad, de incremento del delito común, de crisis postraumáticas, etc. Estas últimas son violencias o producto (efecto) de las primeras, pero a su vez actúan como productoras (causa) de otras violencias, con una tendencia y potencial inflacionario.

#### **4.1.2 El Contexto sociopolítico: centralismos- autoritarismo- falta de capacidades**

*“Entonces, yo decía, como es posible esa pesadumbre, entonces decía al mismo tiempo, ¿Cómo es posible que seamos parte de una nación y al mismo tiempo la nación no te rescate? o ¿Cómo es posible que, que Reyes Baeza no esté presente, que es el gobernador o el presidente Calderón o esto y lo otro? Cómo... entonces era una pesadumbre...” (XIII.19)*

*“Porque llegaron con esta visión de, desde el centro, aparte, que no, desoyeron lo que decía la comunidad local, los expertos, todas estas mesas de expertos que tenían tanto y tanto que decir, que trabajaron tanto y que finalmente las decisiones se tomaban en otro lado” (XV.22)*

En estos testimonios se identifican claramente tres elementos clave para comprender el contexto socio-político en nuestro país. Estos son: la percepción de la lejanía de las instancias decisorias o centralismos, el autoritarismo de las instancias de poder y la falta de capacidades que impactan las condiciones de violencia.

La pax social se produce cuando el sistema político nacional no muestra la clara intención de ofrecer bienestar y seguridad a las y los ciudadanos, pero tampoco poder, recursos, ni capacidades adecuadas para resistir imposiciones del exterior. También es resultado de tradiciones autoritarias de nuestros gobiernos o de las dificultades para introducir una cultura democrática, donde lo común es “des-oir y tomar decisiones en otro lado” como afirma la participante.

Estas formas de gobierno desalientan y dificultan el desarrollo de capacidades porque finalmente los espacios de autonomía relativa con los que cuenta cada instancia de gobierno se suplen con autoritarismo demás manifestaciones perversas como son discrecionalidad, clientelismo, corrupción, etc. Lejanía de las instancias decisorias, autoritarismo y falta de capacidades aparecen

así como un bucle entrelazado de condiciones sociopolíticas que sostienen el círculo de pobreza-inclusión-violencia.

Los testimonios dan cuenta de cómo la autonomía en sus instituciones está mediada al menos por una gran diversidad de centralismos por parte de a) grupos de poder de la política neoliberal, b) de la política nacional de educación superior, c) de la política del estado de Chihuahua y d) para la mayoría de ellas: la dependencia de políticas de la sedes centrales de sus instituciones de adscripción. Pero también se advierten otros centralismos: culturales y académicos generados entre grupos de pares; centrismos académicos y centralismos generados al interior de las instituciones en el aparato administrativo.

El centralismo global es el más poderoso y corresponde a los liderazgos que orientan los destinos de los países más débiles, dictando caminos de progreso desde una lejanía cognitiva y afectiva enorme como comenta Chomsky y Dieterich (2001) “Del fenómeno, de que el capital garantice solamente la reproducción atrofiada de la mayoría de la fuerza de trabajo en nuestros países (latinoamericanos) podría inferirse que esta población es prescindible...” A los banqueros e industriales de la economía mundial les es irrelevante, si un determinado trabajador y/o su familia en Brasil, México y Perú se muera de hambre...”(p.97).

En la economía mundial, plantean más adelante los autores, si bien la población es prescindible a nivel individual, existe un interés por su sobrevivencia como almacén de reserva de trabajo precario para enfrentar oscilaciones en la demanda de mercado.

Por otra parte, estos grupos de poder mundial a través de organizaciones como Banco Mundial, sostienen la idea de que la educación superior es una fuerza para el progreso de los países débiles para trascender los círculos de pobreza. Sin embargo, no existen evidencias reales de que estos mismos grupos consideren posibilidades de las instituciones educativas latinoamericanas para incorporarse a la competencia mundial: “Los efectos de la globalización y en la interdependencia de los mercados han terminado por disminuir la acción del estado, lo que también se ha visto agravado por la existencia de modelos democráticos muy débiles y por la falta de reglas claras que permitan la integración y la participación de la sociedad en la elaboración e implementación de programas y políticas de gobierno” (Molina, 2008, p.74).

Stromquist (2009) señala que las políticas educativas de corte neoliberal están impactando de diversas maneras a las instituciones de educación en el mundo y que la condición académica sobrecarga, homologación, más competencia que trabajo colaborativo, inequidad de salarios, jerarquización de la academia y burocratización creciente; aunque este impacto es de diferente alcance, forma y grado de acuerdo con las especificidades de cada país e institución. Entre las tendencias más importantes destacan: la propensión a la homogeneidad, al empleo de académicos de tiempo parcial; a la disminución del apoyo por parte del Estado; comunidades académicas cada vez más apartadas entre sí y más vinculadas a filiaciones disciplinarias; creciente interés por la aplicación práctica y comercial del conocimiento, dejando atrás reflexión y la crítica; diferenciación y segmentación entre las instituciones; aumento de competencia entre ellas; introducción de normas empresariales como la competitividad interna y externa, la rendición de cuentas, el control de calidad y la comercialización, mejoras salariales diferenciadas entre quienes se desempeñan predominantemente en la docencia y la investigación, favoreciendo a esta última.

Según Kent (2009), la tradición centralista en comparación con otros países, es mucho más fuerte en nuestro país, por lo que las decisiones federales tienen un mayor peso, lo cual se ve reflejado en el peso de las políticas y estrategias educativas y el cumplimiento de las normas impuestas, generalmente ligadas a las oportunidades de financiamiento.

Las decisiones centrales provocan que no sea lo mismo, ser habitante de la Ciudad de México, de una capital del Estado de Chihuahua o de Ciudad Juárez. Para ilustrarlo, basta con revisar las cifras de cobertura educativa en estas dos ciudades para identificarlo. En el ciclo 2012-2013 la cobertura educativa de la educación superior mostró un gran incremento con respecto años anteriores debido a las acciones inéditas que se realizaron en este rubro con la Estrategia Todos Somos Juárez en este rubro. En 2013 se alcanzó una cobertura del 61.7% para el Municipio de Juárez, mientras que en 2005 era del 30%. Sin embargo sigue estando en desventaja con respecto al Municipio de Chihuahua que cubre el 70.1%. Lo mismo sucede en el nivel de cobertura de la licenciatura de 38.8 % para Juárez y del 66.6% para Chihuahua, el municipio de Chihuahua continúa teniendo mayor cobertura que Juárez. Por su parte, los alumnos inscritos en posgrado en el municipio de

Juárez representan sólo el 0.6% de la población de 24 a 40 años. En cambio para el municipio de Chihuahua el porcentaje fue de 2.5% respecto a la población en ese mismo rango de edad.<sup>5</sup>

Por otra parte es necesario señalar que no es lo mismo ser una institución “sede central” o un “campus periférico”. La mayoría de las instituciones participantes en este proyecto de investigación están sujetas a decisiones que no se toman en la localidad sino desde sedes centrales. La excepción es sólo una institución, la de menor complejidad y matrícula muy pequeña. La Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Autónoma de Chihuahua tienen sedes centrales en Chihuahua, capital del Estado; y el Instituto Tecnológico de Monterrey, sede en Monterrey, el Colegio de la Frontera Norte, en Tijuana; la Universidad Tecnológica de Ciudad Juárez y el Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez, en la Ciudad de México. El Colegio de Chihuahua y la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez aunque formalmente cuentan con autonomía, también tienen una vinculación informal y profusa con las autoridades educativas del gobierno del Estado.

Los testimonios dan cuenta de la falta de poder a nivel administrativo y académico para tomar decisiones debido a la dependencia de sus instancias centrales, incluso en situaciones graves de peligro. El siguiente es el caso de un director general de una institución ubicada en una zona vulnerable en tiempos violentos. Los y las académicas de la institución pedían el cierre de instalaciones para protegerse. La respuesta del director resulta muy ilustrativa “no había ninguna garantía de poderlo hacer” porque dependía de la autoridad central.

*“Ellos consideraban muy legítimamente, que ese era el camino más adecuado, es decir, que suspendiéramos prácticamente todas las actividades. Cabe mencionar que si hubo instituciones trataron de prolongar las ausencias en las escuelas con la intención de protegerse en la integridad física de los estudiantes, ahí yo recuerdo que tuve que tener una intervención, muy drástica en el sentido, que si se aceptara eso, que iba a pasar, cuando en enero de 2008 regresáramos, no habría ninguna garantía y no podíamos suspender las actividades.”(F2.5)*

Por otra parte, se observa que el centralismo geográfico trasciende lo político y los niveles de gobierno, para manifestarse en una dimensión cultural, que abarca a la ciudadanía. En este testimonio, la académica se pregunta si el grado tremendo de violencia aplicado por parte de los

---

<sup>5</sup> Instituto Municipal de investigación y planeación (IMIP). Radiografía socioeconómica del Municipio de Ciudad Juárez. Ciudad Juárez, Chih. Febrero, 2013.

militares en Ciudad Juárez, tuvo que ver precisamente con estereotipos sobre la ciudad y la ciudadanía juarense.

*“Bueno, de las estrategias oficiales que se generaron, bueno, pues... Tiene que ver primeramente lo de la cuestión de la militarización y tiene que ver con esta cuestión de, de haber declarado la guerra ¿no? que eso tú ya te lo sabes. Y entonces, yo me pregunto, o sea, esos militares y esas policías federales que llegan, ¿Qué concepto tenían sobre nuestra ciudad? ¿Qué concepto tenían sobre la ciudadanía que habitaba esta ciudad? que a mí me gustaría preguntarles jajaja y que pues va a ser difícil, a lo mejor no es difícil... porque obviamente eran personas que venían de otros estados y vienen al norte y el norte tiene mala fama y sobre todo las ciudades fronterizas, que son lugares de perdición. Yo me lo imagino que todavía debe de ser, porque cuando yo era chica y que me fui a estudiar a Guanajuato, me decían: ¿tú eres de Cd. Juárez? es una ciudad de prostitución. (XIII.28)*

Otro tipo de centralismo académico se identifica en la relación de pares. El siguiente testimonio informa sobre la descalificación que percibe como académico juarense, por parte de pares adscritos a instituciones del centro del país:

*“Mira, hay algo que no podemos ocultar, eh... la presencia de la academia no está exenta de esas visiones que consideran que solo en el centro del país se genera conocimiento y fuera de él no se hace o se hace casi nada, sigue prevaleciendo.*

*Viene gente de otros lados y lo primero ¡Ay! ¿a poco están haciendo eso?, ¿están produciendo eso?, ¿apoco están generando?... Tu dices, pues sí y algunos vienen y cuestionan lo que uno hace, diciendo por qué está haciéndose aquí, no, porque nosotros somos los que decimos que se hace...” (XI.40)*

Al interior de las instituciones es posible observar otros tipos de centralismo Kent (2009) ofrece un panorama de los centralismos, trazando en forma peculiar, la dirección de las miradas de los sujetos en las instituciones de educación superior: “Los estudiantes, sus familias y los empleadores no pueden saber que desde adentro de las instituciones públicas de educación superior, los directivos y los profesores no los están mirando a ellos puesto que tienen la mirada fijada arriba, en las decisiones tomadas en el gobierno federal. Por su parte, las instituciones privadas sí miran hacia fuera y no ven hacia arriba, pero generalmente lo que ven afuera no son estudiantes sino compradores de un certificado...” (p. 85).

Como resultado de su trabajo en universidades mexicanas, el mismo autor encontró que las políticas educativas neoliberales en México han llevado al surgimiento de nuevos liderazgos en las burocracias universitarias que denomina: “gestócratas” quienes controlan el funcionamiento de las instituciones mediante dispositivos estratégicos, en forma autoritaria, sin tomar en cuenta la opinión de los miembros de la comunidad académica.

En resumen, estar lejos de las decisiones globales, lejos del centro estatal, lejos de las sedes centrales es una característica de las instituciones de educación superior participantes en este proyecto. Pero además se suma y reproduce en el interior de las mismas, la trilogía del contexto socio-político centralismo- autoritarismo- falta de capacidades, provocando con estas mediaciones como afirma Luengo (2014<sup>a</sup>) siguiendo a Morin (1999) que éstas no puedan protegerse a sí mismas y atiendan adecuadamente problemáticas propias y de la localidad donde están ubicadas.

#### **4.1.3 Impacto de los centralismos en la condición académica y las prácticas educativas**

Entre los efectos perversos de la introducción de las políticas económicas neoliberales centrales en las instituciones educativas, las y los participantes identifican en la condición de las y los académicos así como en la función académica se mencionan: la sobrecarga académica, la homogeneización de prácticas y de los sujetos de educación; la diferenciación de salarios y la competencia que afectan la condición y el trabajo académico.

Por otra parte, se señala también un centralismo institucional con una gestión ineficiente, burocracia excesiva y falta de capacidades. En cuanto al currículum universitario se identifican tensiones sobre la discrecionalidad en la distribución del apoyo a funciones, disciplinas, temas vinculantes con las problemáticas del contexto local, la extensión, el desarrollo comunitario, etc.; el privilegio o desatención hacia alguna de las funciones sustantivas investigación, docencia, extensión y tutoría; la falta de espacios de reflexión; contrataciones que privilegian diplomas extranjeros, con una orientación más teórica y sin arraigo con la localidad, la priorización del logro de acreditaciones y certificaciones, sobre la pertinencia para el avance de los programas educativos.

Al parecer, el grado en el que se perciben las restricciones y de descontento entre las y los participantes se vinculan con el grado de introducción de las políticas educativas oficiales. La presión sentida es menor en instituciones con una definición clara hacia alguna de las funciones sustantivas, ya sea a la investigación o a la docencia o más específicamente a la formación para un tipo de mercado laboral específico. El stress también disminuye en instituciones de tipo tecnológico que se mueven en esquemas más funcionales al paradigma tecnocrático y otras instituciones más que han logrado definir con mayor precisión los grupos sociales que buscan beneficiar como es el sector empresarial o aquéllas que se manejan como empresas lucrativas. Lo mismo sucede con instituciones que no cuentan con los recursos para plantearse una incorporación de lineamientos centrales en una perspectiva futura.

Esto no significa que las demás instituciones no sufran tensiones. Los académicos y académicas adscritos a instituciones que no cuentan con los recursos o posibilidades a corto plazo para incorporarse a la dinámica que imponen dichas políticas, tienen menor acceso a estímulos extraordinarios, pero en cambio, pueden gozar de un clima de menor presión con relación a la gestión de su vida académica. Si una institución tiene un liderazgo más colegiado y luego más vertical según los funcionarios en turno, se pueden observar cambios en las resistencias y los descontentos en los diversos momentos.

Llama la atención que algunos y algunas participantes no muestran claridad sobre la cadena: decisiones globales- de política nacional- estatal -políticas institucionales, y que, en ciertos casos, esta cadena se haga perceptible y tangible sólo a través de las experiencias propias y su vida académica cotidiana o bien, por medio de las aspiraciones de una gestión más autónoma, más democrática y con mayor sentido social.

Esta situación se explica como afirma Kent (2009) por el tipo de introducción de las políticas de educación superior por parte del Estado en las instituciones, que fue en formas sutiles y prácticamente sin discusión ni participación por parte de la academia y con poca resistencia por parte de las universidades. Villaseñor (2003) plantea que esta introducción de las políticas se logró mediante un formato de “sensatez” que logró que algunos grupos de académicos estén convencidos de sus beneficios y a otros más, se resignen o se adapten en forma pasiva. Aunque esto no quiere decir que no siga habiendo grupos que resisten en forma latente o abierta y activa (p.32).

Se puede afirmar, siguiendo a Wacquant (2006) que las instituciones educativas como campos o microcosmos con autonomía (reglas, regularidades y formas de autoridad propias) no tuvieron los elementos para defenderse ni resistirse de las normas externas impuestas por requerir fuerza y recursos externos (Wacquant, 2006). Como afirma Fernández, “la dominación, tal como la concibe y analiza Bourdieu, con esos mecanismos tan penetrantes y sutiles como los que supone su teoría de la violencia simbólica, parece un círculo diamantino casi imposible de romper.” (Fernández, 2005)

En el mismo sentido, las instituciones en su interacción con el exterior se enfrentan al centralismo, que produce tensiones entre la toma de decisiones para atender por una parte, las demandas del exterior y por otra, la posibilidad que tiene de mantenerse como sistemas auto-eco-organizados. La autonomía (autos, si mismo, nómos ley) que significa etimológicamente darse propias leyes, es un principio de lo viviente, de la cual emerge a través de la actividad que desarrollan los seres vivos para lograr su autoproducción y autorganización (Luengo, 2014a, p.171).

Se identifican avances desde las instituciones cuando se abre alguna coyuntura de mayor autonomía en las instituciones pero es vulnerable al cierre en cualquier momento:

*“En los últimos años, esa independencia se perdió. Pero es lo que permitió la lejanía (de las decisiones políticas centrales), permitió que la (institución 1) creciera como creció. Porque si tu comparas (institución 1), con (institución 2), las dos han crecido con esquemas muy distintos.” (XV.13) “Pero también, sabemos que hay limitantes institucionales muy fuertes, o sea, políticamente no somos, no somos una universidad esteee, política y crítica. Creo que somos una universidad política, no crítica.”(V.15)*

Si bien cualquier organización requiere como menciona Morin (2001) de información, energía y materia del exterior para sobrevivir, cuando esta autonomía está a expensas de decisiones exteriores, disminuye su posibilidad de autorreflexión y flexibilidad.

En la vida cotidiana de tiempos de pax, las y los participantes se enfrentan a la falta de espacios autogestivos de reflexión que devela falta de sentido de democracia y los elementos ocultos de la institución, que al decir de los institucionalistas, limitan el surgimiento de emergentes o analizadores y la liberación de fuerzas instituyentes de grupo. La falta de espacios para la reflexión va de la mano de la burocracia que instalada en el corazón mismo del sistema educativo despoja del poder de autorganizarse a los y las académicas (Lobrot, 1974).

Las determinaciones centralistas no actúan como bloques monolíticos que impidan la construcción de diversidad de sentidos entre los y las participantes. Desde los testimonios puede observarse que los escenarios institucionales son al mismo tiempo, limitantes o resignificados como posibilitadores y espacios valiosos para realizar proyectos de vida y ser felices, que ofrecen relativa libertad y flexibilidad para realizar el trabajo académico, a través del cual se obtiene un salario, prestigio, crecimiento, satisfacción, así como la oportunidad de participar en una comunidad académica.

En forma general, puede decirse que las valoraciones más favorables refieren a cuestiones materiales (equipamiento, salario, infraestructura) así como al valor intrínseco de la práctica académica:

*“Pero en términos materiales, apoyos materiales, de espacio, de tecnología, de acceso a la información, a las nuevas tecnologías, o sea, todo eso.....¡aquí no me ha faltado! Lo que me ha faltado, pues yo lo sustituyo en mi casa, digamos, jajaja... porque tampoco soy una persona que pierdo de vista que esta es una universidad pública. Entonces, no, el sentido material a mí no me, no...”(IX.21)*

*“ Bueno, los apoyos, creo que estuvieron por parte de PROMEP, por parte de CONACYT. Yo en ese momento, yo no fui, yo no era de tiempo completo en la universidad. Y entonces no, en realidad no tuve, bueno si tuve algunos, por ejemplo, las primeras, las primeras esteee, cosas que comencé hallar y que publiqué, el, la universidad me, me, en dos ocasiones, me financió los congresos para ir a presentar avances de la investigación. Pero, el apoyo grande, lo tuve con CONACYT y de PROMEP que me permitieron esteee, eh, me financiaron tiempo para sentarme a escribir, digo, eso es básicamente.” (V.55)*

*“Y la verdad, si hago mis berrinches, y me enojo, y despotrico contra la institución, cuando tengo que toparme con esos mecanismos tan rígidos, pero realmente estoy donde me gusta, estoy haciendo lo que amo hacer, yo de verdad, yo no puedo concebir mi vida fuera de la universidad, ¡no puedo! Es, es mi casa, es mi vida, es mi todo, yo soy feliz ahí., porque es donde me dan la oportunidad de, yo he tenido la oportunidad de hacer todo lo que quiero hacer en mi vida. Y lo he hecho, con las limitaciones que tú quieras, como lo quieras, pero lo he hecho. Y eso de verdad, es una parte de mi vida Muy feliz. Muy, muy feliz.”(XV.37)*

Por su parte, los aspectos desfavorables de la condición académica de las y los participantes se relacionaron con 1. La función social de las instituciones y 2. La gestión. A continuación se

analizan las expresiones más sobresalientes con respecto al segundo que fueron: la sobrecarga de trabajo, la homologación de perfiles académicos, la diferenciación salarial y la excesiva burocracia y falta de capacidades.

La sobrecarga académica en los testimonios apareció como el factor de descontento más frecuente de la aplicación de políticas institucionales centrales. Aquí se presentan testimonios de instituciones complejas, en contraste, con la percepción de un académico adscrito a una institución focalizada a la función de investigación:

Académicos adscritos a instituciones complejas:

*“Yo creo que no, en su mayoría, por las políticas anacrónicas de la Universidad, que no tienen, una definición en torno a eso. No la encuentras por ningún lado, entonces la gente, la tiene que buscar sola. Con sobrecargas de trabajo, sumamente agotadora. Entonces, te da para hacer tu trabajo y no ver cómo integrar tu experiencia de otra forma. Y además, creo también que lo puedo hacer, porque yo soy soltero. No me imagino la vida como la tengo, con criaturas y demás.”(I.19 )*

*“ ¡rebájale a las horas! ¿pues cómo? la actividad más fuerte en el período semestral, es la enseñanza. O sea, estar ante el grupo, preparar, leer los trabajos, esteee, atender a los alumnos, eso es esteee, es mucho, y realmente absorbe gran parte del tiempo. Después es la tutoría y asesoría de tesis, ¿verdad? Y no solo de tesis, sino también de todo mundo...(que sólo se logra)...con horas extra”(II.10)*

Académico adscrito a una institución de investigación:

*“Mmm, yo la ventaja, digamos la ventaja que le veo yo, es que es muy eh, nos permite especializarnos, una especialización, está más focalizado y, y eso nos permite de alguna forma enfocarnos no al aspecto de cubrir varias cosas, si no lo que, más focalizado, y eso nos permite de alguna forma esteee, plantearnos metas de, de estándares bastante altos ¿no? Entonces esteee, desde esa perspectiva creo que a diferencia por ejemplo, de otras instituciones que tienen que hacer varias cosas. Nosotros estamos más enfocados y, y ha sido modelo de yo considero bastante exitoso.(XII)*

En la literatura sobre educación superior, trabajos de Albach, P. G. y Davis, T. M., 2000; De Vries, 2000, sostienen que el fenómeno de la sobrecarga, es resultado de la transición del modelo

elitista de la educación superior a uno masivo en México y a la disminución de recursos asignados para hacer frente al crecimiento de la matrícula y a otros factores también ligados con el proceso de globalización.

Sin embargo, en el caso de Ciudad Juárez habría que agregar, que recientemente se dio un fuerte impulso a la ampliación de la oferta educativa en las instituciones de educación superior debido a que ésta se ha considerado una estrategia de contención de la violencia. Con la idea de aminorar la población de estudiantes que no estudian ni trabajan, la Estrategia Todos Somos Juárez (E TSJ) durante el gobierno calderonista se propuso ampliar las oportunidades de educación del nivel medio superior y superior. Aunque estas medidas han sido acompañadas de becas dirigidas a los y las estudiantes con el fin de apoyar sus estudios al parecer, en las instituciones públicas y complejas se está exigiendo un trabajo más intensivo por parte de las y los académicos con el fin de atender la creciente demanda. Escuchemos la lectura de esta situación en la voz de un participante:

*“Como, como un quehacer así insignificante, en donde no hay práctica social, porque incluso, hay una mala visión de lo que es la educación ...de lo que es producir conocimiento y desde ahí está el retraso, eh... que seguimos haciendo lo que ya, ya se hizo y no resolvió cosas, entonces, como que hay ese problema de comprensión. Pero, creo que también hay un asunto que, ha sido como una simulación, como de este malestar más global de la cultura o un efecto de eso, y que tiene que ver con esta masificación de, bueno, por ejemplo, de, la matrícula universitaria, de, las certificaciones de docentes, como todo esta suerte de indicadores, que tenían que elevarse y se resolvieron solo masificando ¿verdad? y no construyendo política articulada con las realidades, sino que solo que crecieran los índices, hasta, sacando, eh, no sé, así centenas de profesionistas de las universidades, sin que tuvieran un desarrollo profesional, como el que se requiere ¿No?*

*Como que, esa masificación, y ese interés de subir índices, vaciados de contenido desarticulada de las realidades, pues hace que esto persista, ¿no? o que se había hecho más grande que tenga esta caída, estrepitosa y trágica en vinculación, en producción de conocimiento situado, pues ya no es de Juárez, es nacional. Y cada década es peor, pues es una alerta clarita.” (I.72)*

Una manifestación en la vida cotidiana de la masificación y la sobrecarga de trabajo de los académicos y académicas es la de extender el tiempo dedicado al trabajo en el ámbito doméstico, como lo informan estos dos participantes:

*Entonces, mucho de lo que tiene que ver con el ámbito propiamente docente, no lo concluyo aquí, lo concluyo en el ámbito doméstico ¿sí? Ahí es donde realizo muchas veces lectura, revisiones, preparación y demás ¿no? De hecho ese espacio casi casi, ya es, esteee, parte de la vida familiar ¿no?( X.11)*

*“cuando decimos que hacer investigación, yo no creo que una investigación se pueda justificar con un, lo que decía hace rato...con un calendario que coloque en la puerta de mí, ah, es que de tal hora a tal hora voy a hacer investigación tra tran, porque sobre todo en los esquemas que trabajo yo sé que esto no es así, pero además, más allá de eso, que es un término bourdiano, el habitus de la academia es, constantemente andamos con nuestras preocupaciones y hasta cuando casi estamos dormidos, cuando estamos con nuestra pareja.” (XI.27)*

*“...estás trabajando en algo y estás en tu casa y no vas a decir, espero a mañana que llegue a la oficina en horario de oficina y me pongo a hacer algo, pues no o sea, la casa se convierte en otro lugar indispensable en el trabajo de uno. Todos tenemos nuestra máquina en nuestro cuarto con nuestro tiradero y nuestro relajo en nuestra casa, porque así es, así es el ámbito, la lógica, en la vida del académico. Suelen ser de las disputas que solemos tener con nuestros administrativos ¿verdad? que a veces esta parte no la entienden tanto, pero bueno(XI.29)*

La sobrecarga académica se genera sobre todo, cuando se suma al trabajo académico, la responsabilidad de realizar comisiones especiales, cargos como funcionario, al intento de cubrir requisitos de docencia e investigación al mismo tiempo, requerimientos de la gestión y de control académico o extensionismo. Estas situaciones se despliegan desde convicciones personales de las y los académicos, pero también de exigencias internas y externas de la institución.

De esta forma se expresa la homologación del quehacer académico:

*“Entonces si, esta problemática de meter a todos los académicos en el mismo costalito, como si fuéramos biólogos o como si fuéramos sociólogos, como si fuéramos, ¿qué te gusta? ¡no sé! ¿verdad?(II.103)*

Las políticas de educación tienden a estandarizar a los y las académicas a través del establecimiento de criterios uniformes. Con base en las políticas de educación superior, se pretende que el Perfil Deseable Promep norme la distribución de actividades a realizar por los y las académicas: docencia, investigación, tutoría y gestión. Este programa se articula con otros procesos académicos como son la habilitación y profesionalización de las y los académicos para

que obtengan el grado máximo, la conformación y consolidación de cuerpos académicos. Según (Rueda, M. et. al, 2010): “El reconocimiento de los académicos a través del Promep se ha convertido en el ideal a cumplir por los docentes de tiempo completo de las IES de México... su limitación es concebir que la docencia de calidad se obtiene con el grado de doctor y la distribución equilibrada de actividades...(aunque)...el que un profesor frente a grupo tenga grado de doctor no asegura que sea excelente” (p.211-212)

Según el mismo autor, al no considerar las condiciones institucionales específicas, se generan procesos de simulación que seguirán vigentes mientras las evaluaciones no logren legitimidad académica, esto es, mientras se siga viendo a la evaluación como un mero trámite administrativo para cumplir exigencias externas, sin traducirse en mejoramiento permanente e interiorizarse como proceso de retroalimentación por los miembros de la comunidad educativa.

El salario considerado de las y los participante es considerado como adecuado para quienes tienen tiempo completo. Esta apreciación no coincide con quienes tienen contratación por honorarios o de horas sueltas que no cuentan además con la garantía de permanencia. En las instituciones donde se ha introducido las políticas de estímulos, las y los académicos se despliegan advertencias sobre cómo estas han producido inequidad en los salarios, así como una orientación del quehacer académico como carrera más redituable que de vocación y han introducido tensiones en la vida de las académicas y académicos al tratar de armonizar compromiso y búsqueda de estímulos, la competencia que se produce sobre todo entre la población académica más joven recién incorporada y que tiene un salario base más bajo. Una queja común fue el hecho de tener que disponer de recursos económicos propios para responder a las demandas del trabajo académico que desde su punto de vista, la institución debería cubrir:

*“Este lo pagó nuestro bolsillo pero y, es un trabajo al que aunque queríamos dedicarle más tiempo. Había que sacarlo ¡ya! Porque si no, pues perdía, digamos su utilidad, aunque claro que sigue quedando para la memoria ¿verdad? Pero eso lo pagamos nosotros. Porque si no, era entrar a la cola de la Universidad, y eso era nunca.” (I.52)*

*“Quienes están a cargo de esas funciones, de hacer gestión no tienen la voluntad de, académica, la voluntad humana, la voluntad política, de hacerlo de la mejor manera o no tienen el interés de apoyar a ciertos profesores, mientras apoyan a otros. ¿no?(XIV.9).*

La jerarquización de los salarios depende de criterios de calidad en cada tipo de institución, funciones y disciplinas de adscripción de las y los académicos. Expresiones de académicos de tiempo completo en instituciones complejas consideran con una trayectoria larga sostienen que el salario de tiempo completo es satisfactorio:

*“yo creo que el apoyo, así como importante, es, bueno es el salario ¿verdad? Pero el, el apoyo más grande, creo que está en que, en la medida que, vas cubriendo ciertos, ciertos, aja, ciertas cuestiones como es la docencia, la vinculación, la gestión, la, pues te dan lo de los estímulos, que es también monetario ¿no?(V.11)*

*“...la academia se ha vuelto redituable, muy redituable, creo que no es ahora ha sido de siempre. Sin embargo yo creo que, mmm... hoy más que nunca tiene que ver con este individualismo. La carrera académica se ha vuelto un escape a la crisis económica. Y entonces muchas y muchos docentes o académicos y académicas, esteee, ven esto como, como la salida al a un problema laboral. (V.70) esto se volvió, esto se ha vuelto en mucho, esteee, un trabajo que más que más que felicidad y satisfacción, te cubre necesidades urgentes. (V.72)*

El testimonio de una maestra por horas que recibe la invitación en el 2009 a participar como docente en una institución y que cinco años más tarde (en 2014) ya no es reincorporada, muestra la inestabilidad que viven las y los académicos en esta condición. Dicho sea de paso, esta es la condición de las y los académicos predominante en instituciones de educación superior en el país. (Grediaga, et. al., 2004):

*“Entonces me pide que la cubra un semestre, y después me invita ya a dar más horas, aquí dentro de la carrera y ya me quede hasta el dos mil, ay! 2013 que salgo ¿no?, es el segundo semestre que no estoy aquí, 2014, mayo 2014, fue el último semestre.”(XIX.2)*

El factor generacional influye en la apreciación del salario. Los y las participantes con trayectorias más largas en instituciones complejas no sienten tanto la presión por lograr los estímulos como los y las participantes más jóvenes:

*“Eh, varios, una gran mayoría así lo ve, una gran mayoría de sus actividades académicas están en función de favorecer el ingreso. Una mayoría, sus preocupaciones, sus productos, están en función de sostener SNI, sostener estímulos, porque no deja ser un recurso que te llega a la bolsa y que lo necesitas, yo también lo necesito, yo también sé que tengo que producir si no me sacan de SNI y caigo también en eso o sea, y creo que en general prevalece esto.”(XI.33)*

*“ ¡No vale la pena! que mates tu espíritu porque no te aumentan el salario, porque esa es otra... Nuestros jóvenes están en el SNI, están luchando y todo eso porque están, pues necesitan el recurso...” (IX.155) “*

De Vries (1999) observa esta misma situación en sus estudios sobre académicos mexicanos. Ellos y ellas deben destinar tiempos adicionales a la gestión de recursos, gestión de estímulos en detrimento de sus actividades, dado que la introducción de los mecanismos de la nueva política educativa se da después de la masificación de educación superior. Las nuevas prácticas impactan a los académicos que fueron contratados con otras reglas del juego y es difícil cambiar las estructuras, los valores y comportamientos (p. 32).

Dos testimonios de instituciones menos complejas, comentan las condiciones salariales y el grado de presión que ejerce la institución para que sus académicos se integren al perfil Promep:

*“No... los salarios estaban muy mal, hasta ahorita yo creo que siguen estando mal, estamos hablando de que en 2010 que yo deje la institución los de tiempo completo andaban en 13 000, 14 000 por mes... Teníamos una categoría que era asociado “ C “ a todo mundo. Pudieras tener el doctorado, la maestría y sería asociado “C”. No sé si ya se haya superado esa situación y eso generaba una especie de apatía y de conformismo, es decir ,como maestro para que me supero, me van a pagar lo mismo, si tengo un grado académico que si no, lo tengo, si tengo esto , si tengo lo otro, entonces eso es algo que se debe de superar, pero para efecto del tema de los conflictos dentro de la institución no se manifestó , fuertemente lo que si se manifestó fuertemente, también lo tuvimos que resolver en aquel entonces, qué era justamente entonces una inconformidad docente, en ese eh, sentido y que el intento relativamente fuerte de los maestros de hacer un sindicato “(F.10).*

*“... yo no soy PROMEP! Estee, no he hecho la gestión. Pero conozco compañeros que sí lo son y dicen que no es tan difícil, y que es más difícil, por ejemplo gestionar otras cosas. Realmente, no puedo opinarte mucho”(III.27)*

Las políticas de evaluación académica, que se han implantado para mejorar la calidad académica a través de estímulos se realizó según por criterios más pragmáticos y atendiendo al menor costo. Existen recomendaciones de organismos externos en los 90 como fueron Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la UNESCO para elevar la calidad de la educación superior a través de la deshomologación salarial y los procesos de evaluación. Sin embargo hay que subrayar el hecho de que los asuntos relacionados con garantizar condiciones de los y las académicos y de la propia actividad académica, como son un trato

equitativo, estabilidad, libertad académica no fueron tomados en cuenta en su introducción en las políticas de educación superior en México y (Arbesú, M. I. et.al., 2004).

Tampoco se han cumplido los propósitos de recompensar dedicación, calidad y mejorar el desempeño: “las sugerencias normativas de este organismo prevenían contra usos de la evaluación y previeron algunos de los ángulos todavía problemáticos en la valoración de la docencia en México” (p.216), mientras que se introdujeron mecanismos como la deshomologación salarial, que sin las medidas preventivas han provocado “efectos no previstos que ahora se intenta corregir” (p.219). Entre ellos, la burocratización de la evaluación, la subestimación de la docencia en comparación con la investigación, la competencia por encima de la colaboración, así como problemas de estrés, ansiedad, desinterés y de salud física entre las y los académicos.

Aquí se presenta una muestra de este escepticismo con respecto a la utilidad de los programas de estímulos para incrementar la producción, a través del comentario de un académico:

*“ Yo siempre eh, yo considero que estímulos primero hay que flexibilizar, hay que limitar las cuestiones que se analicen. Y en ese sentido no hacer tanto esta diferencia de que unos ganan más y otros menos, porque yo no creo, o sea, eso sí, yo no creo que en cuestión de estímulos esté la producción de los docentes. O sea, eso es, siempre que ha sido relativo, además perversa.” (XI.37)*

En general, los resultados en la investigación sobre el uso de las evaluaciones ligadas a estímulos, se encuentra que este sistema está operando para controlar el trabajo académico y cumplir requerimientos. No existe evidencia sobre la utilización de los resultados para la mejora de la actividad académica. En un trabajo realizado dos décadas después de la introducción de estas medidas, con una muestra representativa en las diferentes regiones del país, reporta que la evaluación no tiene sentido académico ni de mejora (Rueda, 2011). Específicamente, con respecto a las instituciones de la región noroeste del país, a la que pertenece Ciudad Juárez, Luna y Arámburu (2011) sostienen que en los procesos de evaluación que “En el escenario de la región Noroeste prevalece la evaluación orientada al control administrativo sobre la evaluación para el mejoramiento...”(p.118). Interesa a las administraciones centrales a través de estas medidas cubrir los requisitos para la acreditación de los programas de licenciatura y posgrado.

La introducción de estas políticas se realiza con base a una visión parcial de los factores implicados en la función académica. Con base a modelos sobre perfiles académicos fijos, se intenta clasificar a los y las académicas sin atender aspectos conceptuales y metodológicos todavía no resueltos. Entre estos elementos (Canales, A., et. al, 2004) señalan:

1. La controversia de propósitos entre una evaluación formativa con fines de retroalimentación y mejora o sumativa con fines de control y discriminación del desempeño académico;
2. La discusión sobre el reconocimiento de la naturaleza del objeto a evaluar, debido a que el trabajo académico implica diferentes funciones de investigación, docencia, difusión, gestión. Las valoraciones de cada actividad todavía no se ha logrado aclarar conceptualmente y en la práctica suscita inconformidades por la discrecionalidad en el apoyo a temas, disciplinas y proyectos de investigación tanto desde instancias gubernamentales y como al interior de las instituciones;
3. Las posturas diversas frente a los criterios para elegir quiénes deben evaluar y la legitimidad y autoridad de los y las evaluadoras;
4. La controversia sobre cuáles deben ser las fuentes de información, sobre si los procedimientos deben ser cuantitativos y/o cualitativo y si estos reducen o no, la complejidad y multidimensionalidad del quehacer académico.

Habría que agregar otro elemento más: el largo camino que se necesita recorrer en el desarrollo de las didácticas para diferentes disciplinas y las discusiones sobre la aplicación de modelos generalizados de buenas prácticas y las consecuencias en la evaluación.

Para mostrar la complejidad de todas estas controversias, se mencionan variables identificadas por los mismos autores que determinan un puntaje más o menos alto por parte de los y las académicas, como son: si el curso de docencia tiene carácter obligatorio u optativo, el tipo de disciplina, el número de alumnos, rasgos del docente, el género, personalidad del docente, años de experiencia, momento de su vida, expectativas de calificación, género de los estudiante, tipo de instrumento utilizado en la evaluación. Todos estos factores son pasados de alto en las clasificaciones académicas oficiales para “meterlos en un saquito”.

La burocracia y la falta de capacidades para la gestión por parte de autoridades y funcionarios, son otros obstáculos del trabajo académico identificado en los testimonios. La queja versa sobre el

tiempo que deben dedicar a trámites administrativos y llenado de formatos para la realización del trabajo académico. Esta condición está íntimamente ligada a los problemas de incapacidad de la gestión para aligerar los trámites de gestión de servicios de apoyo y control del desempeño. Se trata de problemas técnicos, que surgen de la aplicación de lógicas empresariales a las instituciones de educación superior, así la falta de capacidades que da por resultado una gestión insuficiente y deficiente.

Al igual que en caso de la sobrecarga y el salario, la burocratización está mediada por el tipo de institución y de liderazgo ejercido, así como por el factor generacional. Este proceso es más visible para los y las participantes con una trayectoria académica más larga, quienes pueden comparar la situación presente con su experiencia profesional del pasado. La primera referencia corresponde a una académica con una historia larga en la institución de adscripción. La segunda, es un testimonio de un académico más joven y de reciente adscripción:

*“La sustentabilidad...la excesiva burocratización, Tere, el, desafortunadamente y bueno, te lo digo porque a mí me tocó estar en una etapa en que los procesos administrativos eran simples y verlos como están ahorita. A mí me parece un desatino para empezar esto de que estemos en los ISO 9000 porque esas son prácticas de la industria y de la empresa, y la universidad ni lo uno ni lo otro.” (XV.29)*

*“... para mí estímulo, que es algo, siempre he cuestionado estímulos, no creo que debería de estar ese programa. Pero entendiéndolo que efectivamente ahí está y viéndolo como en un sentido positivo, que favorezca, motive, pues de repente se convierte en un instrumento que... termina por reducir y que el profesor entra en el juego de instrumentalizar la producción académica. Entonces, yo produzco lo que eso que produzca me da puntos en esto que van a evaluar y párale de contar.... XI.37)*

El tema de los obstáculos burocráticos para la obtención de recursos de apoyo es un asunto común entre los y las académicas de instituciones complejas. Para quienes están adscritos en instituciones focalizadas a la investigación parece ser un asunto menos complicado. Algunos testimonios que ilustran el primer caso:

*“Las trabas, esteee, por ejemplo, para investigación como te decía, yo he asistido a varios congresos, o he hecho investigaciones, apoyada por la universidad, pero en muchas otras ocasiones, ha sido con mis recursos, porque las trabas administrativas son muy grandes XIV.9)*

*“En los últimos años, yo no quiero hacer eso ya, no quiero, porque es un verdadero calvario. El dinero entra a la institución, pero para que salga, no sabes, bueno si sabes, es un verdadero*

*sufrimiento. ¿qué es lo que yo he estado haciendo los últimos años?, como la investigación tiene que seguir y fluir, entonces yo saco dinero de mi bolsa yo le financio a la universidad, que todo salga a tiempo y después ellos me reembolsan, pero en los últimos tiempos, ya ha resultado que ya no reembolsan (XV.31).*

El testimonio de una académica adscrita a una institución menos compleja, considera favorables las dinámicas cotidianas de gestión:

*“Lo que pasa es que, mira, aquí, aquí lo que pasó con un proyecto mío, es que yo no lo supe hacer, y me dijeron después, es que usted a CONACYT, cuando haga un proyecto por dos años, hágalo, divídalo en años, no lo divida en 6 meses, porque es más difícil para nosotros entonces ahí ya aprendí. Pero eso es todo, (la institución) no te los detiene.... una vez que, que viene el dinero de CONACYT, tú ya tienes a tus becarias, y todo, son muy precisos, muy precisos.”*

Las medidas de control introducidas a partir de las políticas educativas han incrementado el trabajo de gestión por parte de las y los académicos para la realización de reportes de desempeño y productividad:

*“...hay gente que nada mas está pensando como fastidiarle la vida a los profesores, ¿sí?, como detener un formatito y otro. Y luego ves los formatos y no tienen lógica, no tienen sentido, no, es absurdo que pongan para cada cosa un formato, cuando sería tan sencillo generar un sistema único de información. Se tienen los recursos técnicos, humanos, financieros, para generar un sistema único de información, que le evite, nos evite a nosotros los docentes, estar dedicando todo el mes de enero y todo el mes de diciembre, a generar informes, digo, lo que hacen las universidades gringas es tan sencillo, todas actualizando tu información en línea y después que un área de administración necesita un informe, ahí toman tu información, hacen corte y ahí está. Nosotros tenemos que hacer 3 informes cada fin de año, el de, ¿cómo le llaman esto?, el de desempeño para los estímulos, el de PROMEP y del SNI. Y es la misma información, pero presentada en 3 maneras distintas. Eso es tan desgastante Tere y aparte nos están pidiendo cada rato informe de cuanta cosa.”(XV.30)*

*“Entonces, pues creo que si hay una tramitología que a la mejor pudiera ser menos o en algunos casos se hace menos burocrática...”(V- 56.)*

La incompetencia que se alude al personal administrativo tiene que ver con la falta de capacidades para diseñar estrategias con base a una visión pedagógica humanista actualizada y contextualizada:

Sobre la falta de visión pedagógica, un participante plantea:

*“Pero, en términos de elementos actitudinales, de valores, de habilidades, eh, sociales, muy en el plano de lo que son todas las capacidades fundantes, es muy de la idea de perfiles de lo*

*que Morin dice, en ese libro maravilloso de los 7 saberes, o sea, de los 7 pa'arriba, o sea que tendrían que ser de ahí pa'arriba. Pero quién evalúa, o sea, mi gran discusión es, quién va a evaluar eso, con pa'empezar, en el caso de la (institución), con administradores tan incompetentes, porque son plenamente incompetentes.” (I.25)*

Algunos testimonios que identifican la falta de estrategias institucionales pertinentes con el contexto social:

*“... es una Institución que, me parece, que vive en un letargo de trabajar para sí misma. De pensar que existe para sí misma, y no para la realidad en que se vive. Si la tuviera que definir, sería así: una universidad soporífera, porque vive para sí misma, funciona para sí misma, es como autocomplaciente.” (I. 27)*

*“Entonces sí, sí creo que va hacia allá la tendencia, las políticas pues apuntan hacia allá, es decir lo que se premia de un académico no es compromiso social, sino otra serie de criterios, para los cuales incluso el compromiso social pues es, es un problema, porque le quita tiempo digamos de todo lo demás que hay que hacer ¿no?(VIII.82)*

*“Me parece que ya no es tan, como tan aislada la experiencia de esta Universidad. Aunque sí distingo que si está muy atrasada la Universidad, sobre todo, en una visión que evalúe desde nuestro contexto. ¿Verdad? Esta Universidad, está muy atrasada, en relación con el contexto en el que vive. Entonces, bueno, parece que es un mal mayor, es un mal como nacional, entonces, pues sí creo que tiene que ver mucho con problemas, que, en términos, de por ejemplo, esta cultura meritocrática, que pues, de repente, como decía hace un ratito también, como que se vacía de contenido, el sentido de quehacer ¿no?(I.71)*

Otros temas que se mencionan como producto de la burocratización y la falta de capacidades son: la preferencia por realizar procesos que cumplan con los requerimientos para la obtención de recursos sin contemplar la pertinencia con los desarrollos académicos de los programas educativos. Asuntos tales como contratación de académicos con diplomas extranjeros sin arraigo a la ciudad o con una orientación más teórica que de compromiso social, son factores que afectan la alianza de la institución académica y la función social pero también el trabajo colectivo y la condición personal de los y las académicas.

En síntesis se puede decir, que la forma como se vive la experiencia de ser académico o académica en tiempos de pax, se define con mayor o menor medida por diferentes factores como son el tipo de institución, los recursos, capacidades, el tipo de liderazgo y de gestión que definen su estructura.

Los obstáculos y dificultades donde se hace más visible a través de las violencias simbólicas percibidas por las y los participantes en los procesos de sobrecarga, burocracia, homologación y burocracia excesiva. El análisis de estos procesos conlleva a una comprensión más profunda de las condiciones institucionales derivadas del impacto de las políticas educativas y demás centralismos (de niveles de gobierno, culturales, académicas e institucionales) de procesos autoritarios y falta de capacidades para la utilización adecuada de las autonomías relativas, cuyas consecuencias recaen en el bienestar de las y los académicos y el desarrollo de su quehacer y en un sentido más amplio, en la propia legitimidad de las instituciones.

#### **4.1.3 Impacto de los centralismos en el corazón de la academia**

La literatura sobre educación superior informa cómo los diversos centralismos y particularmente las políticas educativas se introducen en las instituciones trastocando el corazón de la academia. Villaseñor (2003) describe ampliamente los efectos perversos en la profesionalidad moral de los académicos. Por su parte Chomsky y Dieterich (2001) comentan que la fuerza del impacto es tal, que suele reducir la labor intelectual; convertir grandes problemas sociales regionales y locales en problemas individuales; y propiciar complicidades de académicos a favor de empresas transnacionales.

Bourdieu y Wacquant, (2008) por su parte, comentan que en la actualidad muy pocas académicas y académicos colaboran para la transformación de las estructuras hegemónicas. “Hoy en día generalmente no lo hacen. Los buenos espíritus están atemorizados por los medios masivos y se esconden en sus academias. Los foros públicos están tomados por medio-intelectuales-como los posmodernistas- que inventan emotivas disputas y falsos problemas que desperdician el tiempo de todos... Los intelectuales tienden a sobreestimar sus capacidades como individuos y subestimar el poder que podrían tener como clase.” (p.88).

Sin dejar de exhortar a una participación más activa por parte de los académicos, estos autores, reconocen las limitaciones que enfrenta la academia en la actualidad. Hacen referencia a amenazas sin precedentes para conseguir la penetración de intereses económicos en el mundo de la ciencia; así como de las estrategias de grandes burocracias de industrias como la radio y la televisión que imponen sus propios estándares de producción y consumo y que en cierto modo

despojan al intelectual de su capacidad de criterios propios de evaluación y llevan a tomar alternativas forzadas para convertirse en “un experto, es decir, un intelectual al servicio de los dominantes” o seguir siendo “un pequeño productor independiente a la vieja usanza, simbolizado por el profesor conferenciando en su torre de marfil” (p.88).

En México, De Alba (2007) encontró que entre las y los académicos permeaba un cierto estado de apatía que obstaculiza la autocrítica y la crítica propositiva. Grediaga, Rodríguez y Padilla (2004) Aboites, (1997 y 1999), Ibarra (2000) y De Vries (1998) postulan que este ha sido uno de los efectos inesperados de las políticas públicas. En sus trabajos observaron un deterioro en el compromiso institucional y social en las actividades que realizan los académicos y la proliferación de actitudes individualistas (Grediaga, et. al., 2004, p.95).

Ducoing (2003) y López (2011) ponen igualmente en evidencia la ausencia o poca importancia atribuida a programas académicos que atiendan la función social de las instituciones, las problemáticas de lo local y sobre todo las de comunidades vulnerables con programas de extensión.

Una educación inmersa en estas condiciones, desatiende la formación social y da paso a una instrucción que se reduce al autointerés por insertarse en el mercado laboral, de la competencia y conforme a una lógica de consideraciones materiales y económicas, sin mediaciones éticas, valor cívico o compasión social.

La forma en que se concretan estos procesos en el corazón de la academia en palabras de una participante fue:

*“Ese es el problema que muchos la han tenido ¿sí? yo los he conocido, pero se han cansado, Tere, también lo hemos platicado... de que su práctica sea descalificada sobre prácticas no éticas. ¡Claro que he conocido aquí! pero gente que ya rebasó donde yo estoy... Gente que dijo no, no, gente que ha platicado conmigo y me dice, ¡ay! es que uno a veces, una, uno es romántico y uno cree que es práctica, verdad, la gente cree, que puede poner como reglamento ser ético. ¡No! es una práctica que se aprende, desde siempre desde tu casa yo creo, verdad... y que se aprende de otros, entonces, tu vienes y lo haces natural y te das cuenta que aquel que se beneficia o se reconoce a los más perversos.” (IX.43)*

*“Y no que tu termines siendo perversa, porque tampoco lo vas a lograr, ni ellos, ni ellas ya dejaron de ser... verda... Interesados en que se hagan practicas éticas, aunque ellos de manera personal lo sean ... en el caso de las universidades, la manera jerárquica no dialógica sostenida por grupos de poderes históricos en la universidad y evidentes además, pero tácitos, que sólo a quienes hemos confrontado en la estructura, los reconocemos ya en su máxima expresión, los*

*otros no, procesos de cooptación, en todo eso, yo creo que si... Es la manera en que está organizada la estructura.(IX.45)*

Sin embargo, las políticas institucionales centrales no impactan de la misma manera a todas las instituciones, tampoco lo hacen a todos y todas por igual, sino que éste depende del tipo de liderazgo de la institución, de las capacidades y preferencias de funcionarios y autoridades en turno, de la ubicación de un académico en un determinado tipo de disciplina o metodología; en una función sustantiva de preferencia o si se trata de un académico o académica novata o experimentadas.

Los apoyos son diferentes en las áreas de humanidades y las ingenierías, para los estudios de género o las tecnologías, para quienes se ubican en actividades preferentes de investigación, de docencia o extensión. Los procesos centralistas discrecionales se presentan en forma explícita o encubierta en el curriculum oculto y operan tanto informalmente como también en formalmente a través de criterios oficiales generados en la política oficial para los programas de estímulos, los financiamientos a cierto tipo de investigación del CONACYT, del PROMEP, etc. En ocasiones no se trata de contenidos disciplinares sino de aspectos metodológicos donde los criterios hegemónicos del paradigma nomotético de la ciencia, permean las decisiones desde diversas instancias federales e institucionales. Una académica adscrita a las disciplinas humanas comenta lo siguiente:

*“Entonces, pero también es verdad... que el sistema en el que nos movemos, el PROMEP, el SNI, los estímulos, nos, esteee, nos condicionan ¿no?, o sea, tenemos que producir, producir, producir, ¿sí?, por ejemplo, varios de nosotros, el SNI nos rechazó este año. Bueno, en el 2014, porque nos ponían, que nuestros trabajos no estaban publicados, en revistas arbitradas de alto prestigio, con arbitraje serio ¿no? cuando teníamos publicaciones en revistas arbitradas... entonces pos no sé qué es lo que quiere el SNI. ¿no?, entonces, el problema es que el sistema nos condiciona para estos procesos, ¿verdad?.” (XIV. 48)*

Enseguida se presenta un testimonio que ilustra cómo estos procesos de condicionamiento y discrecionalidad llevan a un académico a desistir de su participación en programas de vinculación para atender problemáticas locales, sin dejar de reconocer el trabajo de académicos que traspasan la lógica oficial:

*“Pero tenemos que hablar de, de personas ¿verdad? Em... se habla de vinculación pero la vinculación que se valora es la de la industria, no de la vinculación que se hace con la agencia de los mismos profesores o profesoras, que para la niñez, la juventud, la alfabetización ¿no? no sé proyectos de, de organizaciones locales, han sido muy participativos, yo considero que en algún momento yo lo fui, pero, pero lo deje de serlo, lo dejé de ser, porque también por tiempos, o te dedicas a una cosa o a la otra, pero yo creo que si hay gente que pues yo la verdad no sé cómo le hace, como por ejemplo X, o sea, verdad, gente que está siempre bien con un pie, apoyando grupos en la comunidad. Entonces, yo no hablaría de institución, ahí tampoco” (IX.157)*

Académicos y académicas comprometidas con trabajo de investigación participativa podrían impactar sus comunidades con textos de divulgación popular, destinados al público en general, folletos, pláticas con las comunidades, empresarios de la región y otros productos que resultarían útiles en la mejora de una localidad. Sin embargo, con base al paradigma prevaleciente, el reconocimiento sólo se logra cuando éste conocimiento es validado por criterios hegemónicos, a través de libros y revistas que en ocasiones se agotan en esa discusión en *petit* o peor, en un mueble de biblioteca. Esta preocupación es discutida por Nolan, K. (2005) en su texto ¿publicar o compartir?, ¿a quién y cómo debemos dirigir los resultados de la investigación social para que no se conviertan en esfuerzos estériles?

En cuanto a la condición generacional, puede decirse que las y los doctores jóvenes se perciben más como investigadores y sienten mayor afectación por la sobrecarga académica de docencia y sobre todo para la atención de las y los estudiantes. Asumen que el perfil de doctor autoriza un menor involucramiento en la docencia pero también aluden a la falta de habilidades pedagógicas y más aún para el desarrollo de la tutoría, que son capacidades que pueden adquirirse con talleres de formación pero sobre todo con el tiempo.

En términos generales, los más jóvenes se someten mejor a las reglas de operación tanto por las exigencias personales y familiares de mejorar su salario, como la falta de un panorama de comparación. En contraste, algunos académicos y académicas con una trayectoria más larga, se plantean metas ya sea de docencia, investigación o extensión de acuerdo con mayor libertad, movidos por su propia percepción sobre el compromiso académico, dejando en su segundo término, las exigencias para lograr perfiles oficiales.

#### 4.1.4 Valoración de capacidades e incapacidades para resistir tiempos violentos

La crisis de violencia en Ciudad Juárez dio lugar a un mar de movilizaciones en todos los niveles de la vida social. A nivel internacional se llevaron a cabo readecuaciones en el Plan Mérida y la participación de organizaciones de derechos humanos. Desde el gobierno federal y estatal se generaron presupuestos en el marco de la Estrategia Todos Somos Juárez (E TSJ) que posibilitaron acciones extraordinarias en todos los sectores.

En sus relatos, las y los participantes hicieron valoraciones sobre acciones generadas en diferentes sectores sociales que permiten esbozar un panorama sobre la forma cómo cada uno de ellos aprovechó sus espacios de autonomía relativa y sus capacidades; así como comprender mejor sus interacciones y la movilización de intenciones, recursos, en un sistema de posibilidades y limitaciones desde una mirada del sector académico.

Estas valoraciones no se agotan en la actuación gubernamental sino que alcanzan a las organizaciones de la sociedad civil, el sector empresarial, a la ciudadanía, y que incluso tomó forma de autocrítica.

En tiempos violentos el tema más criticado de la actuación gubernamental en Ciudad Juárez, fue la intervención militar. Pero también la falta de capacidad para comprender y manejar la violencia con medidas que no trasgredieran los derechos humanos y provocaran tantas muertes:

*“¡Hijos! Por supuesto que fue sumamente cuestionable, el haber traído al, al ejército, el haber sacado al ejército de, de su, de su ámbito, de su ámbito militar, que es lo que meramente son. Dice Bauman que, que cuando un, una sociedad, cuando un ejército, sale de, de su área militar para ingresar a la ciudadanía por supuesto que ése no es el, el ámbito que le corresponde. Y no puede ser posible que, ah, efectivamente, este hecho nos solucione el problema de violencia que hay. Y yo coincido con eso. Yo coincido, esteee, en que, en la medida en que se tuvieron aquí, tanto a la policía federal, como el ejército, se violaron muchísimas, muchísimas, esteee, áreas de los derechos humanos para la ciudadanía” (V.22)*

*Yo, yo, no, pues no creo que hubiese una estrategia ni siquiera para, para cuidar de las personas. Yo creo que si hubiese habido una estrategia, si hubiese detectado los, los, hubiese habido una estrategia no solamente bélica, sino una estrategia de protección para los jóvenes que consumían droga ¿verdad? Y eso era muy fácil de verlo ¿no? porque tú sabes en donde están los picaderos, tu sabes cuál es la gente que se va a matar, o sea, pues ¿por qué dejarlos que se mataran? (XIII.33)*

Los gobiernos mostraron falta de seriedad, se ocultó la realidad a la sociedad o no se contaba con la intención, recursos o capacidades para reconocerla, lo cual derivó en la construcción de estrategias poco efectivas para trascender el enorme rezago social de la ciudad. Se incumplieron además compromisos y se abandonaron proyectos:

*“No, no hay datos, no hay nada pero creo que en parte es eso porque el Estado en estos momentos, no creo que tenga la capacidad como para imponerse de para manejar la violencia ¿no?”(XII.30-31)*

*“Creo que, que una de las grandes decepciones para mí, en lo personal, me parece que para toda la comunidad local, fue el poco acierto que tuvieron con estas medidas.”(XV.22)*

*“Esteee, en términos de infraestructura, mucha, mucha de la inversión, esteee, se enfocó más a infraestructura realmente que intervención social, SEDESOL pues realmente lo que hizo fue parques ¿sí? y canchas, y yo creo que eso era necesario, pero digamos que fue mucho cemento y poca intervención social. (VIII. 36) Entonces, esteee, que sí, nos dejó mejor infraestructura en esos temas, mayor infraestructura, sí, pero ni siquiera creo yo que alcance... fue aminorar un déficit que era enorme, y un rezago pues que realmente ni siquiera se alcanzó a completar en términos de su, de sí mismo ¿no? Esteee, y creo que, que quedan pendientes muchos temas, todavía, esteee, ahí hay grandes temas que quedaron ausentes, por ejemplo, las estrategias de Todos Somos Juárez, por ejemplo, no hubo una propuesta para los jóvenes, adolescentes y jóvenes que estaban fuera de la escuela, porque, simplemente porque la SEP o la SEDESOL no tenía las estructuras para eso. O sea, La SEP venia pues, esteee diseñada para las, para educar a los jóvenes que van a la escuela, no para los que no. Y así ¿no? entonces, creo que hay grandes temas que quedan pendientes.”(VIII.37)*

*” Y luego, la actitud de los que estábamos ahí, de decir por qué esos proyectos, cómo es posible que me digan que traen 5000 becas para los desempleados si ¡hay 100,000! o sea, y era realmente una locura, la proporción del proyecto con respecto a la emergencia de la ciudad. Te digo, creo que ya me metí a otro punto, pero (risas). “(II.43)*

Las estrategias de los gobiernos no se realizaron bajo ningún principio ético o de interés social:

*“Entonces, si hay así como en este proceso de violencia, a mí me, me, me llamó mucho la atención, cuando fue lo de Todos Somos Juárez, la reacción nuestra, desde abuchear a nuestro presidente que dice que todos los que vivimos en Juárez, nosotros que quisimos vivir en Juárez, o no sé, no me acuerdo cómo dijo... que dije: ¡que tonto! ¿verdad?, pos pa que dice eso... si todo mundo sabe que estaba viviendo en El Paso.” (II.42)*

*“Entonces, hay como este encuentro entre lo que es una visión política de hacer desarrollo social, y lo que es entender lo que sería un verdadero desarrollo social que impactaría una comunidad. Si todos los recursos que se tienen en Desarrollo Social se enfocaran, para realmente llegar, así, abajo ¿verdad? te aseguro que tendríamos otra ciudad. Pero ¡no! ... las personas son utilizadas, y son, o sea, son parte de esta estrategia que siempre ha existido, de la, ¿cómo le llamamos a veces? a esta manipulación o la del voto ¿no? Entonces, es muy lamentable porque*

*pierden la perspectiva, quienes tienen la obligación de hacer el Desarrollo Social, pierden la perspectiva de la humanización de su trabajo, se convierte en una serie de intereses.”(II. 98)*

*“Yo lo que emmm... o sea, mmm... si, si no hay, lo primero, nosotros analizamos, pero si no se reconstituye un Estado de derecho, si no tenemos políticos o políticas, con una postura ética y con una postura moral muy clara sobre lo que tienen que hacer, hacia donde van y qué quieren para su comunidad, yo creo que no, que no salimos, y yo no lo veo en México, yo no lo veo en México. He visto a alguien nada más, una estee, alcaldesa de Aguascalientes, ¡ella sí! muy estructurada, pero además con una visión muy clara de la infraestructura para las personas vulnerables. (XIII.39)*

La acción gubernamental fue fragmentaria. Faltó un trabajo de coordinación intersectorial propiciando que los resultados dependieran más de las voluntades, capacidades y recursos de cada secretaria y de sus redes:

*“También en el ámbito, yo diría que hacer un balance de las estrategias de Todos Somos Juárez, pues es todo un trabajo, que pues requiere tener más elementos de evaluación de impactos. En términos generales yo pienso que, que dependió mucho de acuerdo a las secretarías, hubo mejores, para mí, hubo mejores secretarías que se, se trabajaron mejor que otras ¿no? (VIII. 34)*

Frente a las miradas críticas, coexisten otras posiciones, particularmente entre académicos y académicas que participaron directamente en las mesas o Consejos de las estrategias gubernamentales.. Una participante observa cómo las burocracias y las normas de operación del gobierno, pierden rigidez mediante el diálogo plural que se propició:

*“Las reglas de operación, en ese momento de tanta violencia, no, no podía responder a las necesidades de Cd. Juárez.(II.54) “Y la mesa estaba integrada, por todos los representantes de Cámaras de Obrero Patronal, todo lo que era las instituciones de educación superior. Y entonces, aquí hay una la oportunidad, inclusive de hacer propuestas para que se cambiaran las reglas de operación como zona estratégica, como un, una propuesta de... de emergencia. Y se cambiaron las reglas de operación, para poder bajar el recurso desde la mesa.(II.55)*

Si bien no se realizó un trabajo intersecretarial formal, los testimonios informan sobre el trabajo coordinado que se desarrolló entre distintas instancias y niveles del gobierno, así como el involucramiento directo de líderes de colonia y otros sectores sociales:

*“De cada nivel de gobierno, tres instancias. En, en el Municipal, creo que estaba, la Dirección de Deportes, la de Desarrollo Social, y Desarrollo Urbano ¿sí? Las tres. Entonces, pues eso, cada mes o cada mes y medio, cada vez que citaba la autoridad, esteee... se sentaban, iba la líder, les decía, esto y esto, esto falta.” (II.86) Pero esta práctica no tuvo continuidad “Ese era uno de los puntos del Tendón de Aquiles en el cambio (cuando terminó el Gobierno Federal de Calderón y por tanto la Estrategia TSJ) ¿verdad?. Decir ¿entonces qué va a pasar? ¿sí? Ahora lo que ha pasado es que la práctica es, si tenemos cosas, esteee, juntas, qué pelear y pues sigue habiendo una representante ante el Municipio para gestionar ¿sí? Cada quien gestiona por su cuenta, pero, hay una representante para gestionar.(II.84)*

Los y las participantes informan que el sector empresarial atendió sus intereses propios en tiempos violentos. Este sector no comparte un interés social y debido a sus capacidades de movilización y recursos fue el sector mejor librado en tiempos violentos.

*“Pero nuestra ciudad no puede avanzar si antes no hace un reconocimiento de que perdimos muchos, personas aquí, muchas personas que no debieron ser, esteee, ultimadas, porque finalmente, quienes manejan los grandes negocios, quedaron intactos, los grandes negocios, en la sombra, quedaron intactos. Entonces, yo creo, debemos tener verdad y debemos de tener justicia. Y nos falta como...o al menos encontrar con una comunidad solidaria, pero al mismo tiempo como comunidad solidaria, reconstituírnos económicamente. Yo no veo otra forma.” (XIII.36)*

La respuesta por parte de las organizaciones de la sociedad civil en tiempos violentos, aparece valorada favorablemente por las y los participantes. El activismo en Ciudad Juárez es más fuerte que en otras ciudades del país, pero sólo hacen lo que pueden por los problemas financieros que enfrentan. La crítica se concentra en aquéllas organizaciones oportunistas que surgen con la crisis de violencia para aprovechar recursos extraordinarios, porque no tienen objetivos genuinos ni capacidades para enfrentar las problemáticas que pretenden atender. Lamentablemente, en tiempos violentos se disparó la aparición de organizaciones de este tipo según los testimonios.

Como este participante, algunos más con el tiempo y un mayor conocimiento del trabajo emprendido por los diferentes sectores sociales, han ido modificando su opinión inicial:

*“Pero si, critiqué mucho este proyecto de Todos Somos Juárez... y a lo mejor después, ya pensando, dije, fue muy radical lo que yo planteé ahí en, en Ciudad Abatida porque definitivamente lo institucional dio algo... pero también la otra que ya empieza a pasar el tiempo, empiezas, baja un poco esta situación de tensión, porque era una ( ) de vida... dices, bueno a*

*final de cuentas, la protesta, el activismo es fundamental, es necesario, tiene que estar ahí, también tiene que encontrar un cauce para institucionalizar otros proyectos, porque si no entonces nos quedamos en un simple grito (el), la nota.(XI.19)*

En tiempos violentos comentan los y las participantes, que la ciudadanía organizada creció pero la ciudadanía en general, desafortunadamente es una ciudadanía que no lee, que desconoce la realidad y los problemas, que además esta “escondida” que no participa y que requiere con urgencia de formación ciudadana y de un mayor compromiso social.

Padilla, Olivas y Alvarado (2014) coinciden con algunos resultados obtenidos en este trabajo sobre la falta de capacidades del gobierno, el comportamiento del empresariado, el autoritarismo y la falta de coordinación de esfuerzos, al advertir que las agendas para la ciudad “siempre tienden a favorecer intereses privados de empresarios, autoridades de gobierno, desde la especulación, el partidismo, el clientelismo político y por otra parte, la sociedad civil tiene dificultades para “construir, ampliar y fortalecer tanto los espacios de diálogo horizontal, no mediados por autoridades o élites políticas y económicas, como entre los ciudadanos y el gobierno, para que juntos puedan articular una acción colectiva eficaz que modifique y consolide las políticas públicas para superar el desorden social, la crisis de violencia y los factores estructurales que la alimentan” (p. 91).

Otros puntos de vista críticos también pueden advertirse en este trabajo, por parte de participantes en la muestra de trabajo que se autoexcluyeron por diversos posicionamientos ideológicos de la E TSJ y quienes no fueron convocados a formar parte:

*“Las instituciones académicas tienen que ¿qué les recomendaría yo a una institución académica?, un compromiso muy fuerte de los directivos, con esteee, con los políticos, con los políticos y esteee, con los empresarios, diciendo lo que la academia cree que, y si no yo creo que una se debe de retirar, no tiene por qué permanecer junto con ellos, porque entonces una avala, hay, porque al final, nomas, estuvo sultana, estuvo mengana, pues hay otras cosas que yo recomendaría mucho ¿no?”(XIII.30).*

Las instituciones de educación superior convocadas a participar en primera instancia en el Consejo de Educación de la E TSJ fueron la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, el Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez y la Universidad Tecnológica de Ciudad Juárez. El Instituto

Tecnológico de Monterrey ejerció liderazgo principalmente en el Consejo de Seguridad. Otras participaciones paralelas se dieron en los Consejos de Trabajo, Empleo, Desarrollo Social y Desarrollo Urbano.

Quienes vivieron y participaron de cerca en la E TSJ, lograron apreciar la experiencia plural, aunque no sin extrañarse por lo poco común de este evento y sin dejar de reconocer que intereses políticos, partidistas y empresariales, ni conflictos entre organizaciones de la sociedad civil.

De alguna manera, el sentimiento de estar bajo el mismo techo de violencia y de vulnerabilidad, logró por un momento ir más allá de las diferencias y propició una oportunidad de intercambio de ideas, de diálogo y de lograr consensos. Se observa a través de los testimonios, que se experimentó un cambio no sólo en la actitud (hacia la solidaridad) sino en los dispositivos de regulación (flexibilidad), lo que permitió la armonización de antagonismos latentes y un nuevo sentido colectivo (creatividad). Compartir un mismo entorno de violencia, produjo un acercamiento entre posturas antagónicas, que incluso se convirtieron en complementarias.

Las distancias entre funcionarios y académicos, académicos y políticos suelen aparecer meramente como asuntos políticos, pero también existen factores relacionados con las lógicas de trabajo por las que un funcionario, un académico o investigador responden en forma distinta. Los primeros por lo general están más urgidos de dar respuestas puntuales, en el menor tiempo y recursos limitados; los segundos requieren tiempo de reflexión con el propósito de hacer las cosas bien (López, 2010). Académicos y académicas que participaron en la E TSJ tomaron mayor conciencia de ello y para algunos sería difícil seguir fomentando procesos de serialidad que etiquetan con facilidad a los sectores sociales.

La contribución de este trabajo en torno a liderazgos y prácticas académicas podría complementarse con aproximaciones sobre los liderazgos de otros sectores participantes a través de estudios de caso, etnográficos e historias biográficas con el fin caracterizar los rasgos de los liderazgos de diferentes sectores y las lógicas de sus realizaciones, así como sus interrelaciones.

De hecho un tema recurrente fue la preocupación por el seguimiento de las acciones y el establecimiento de más y mejores puentes de diálogo:

*“Creo que nos falta, creo que a la institución como tal, le falta todavía esteee, ah, como tender puentes... tender más puentes. Yo creo que tiene muchos tendidos, algunos, no muchos, algunos tendidos. Pero yo creo que todavía hace falta, tender más puentes.”(V.54)*

*“Creo que hoy estamos en otro momento, pero a mí me preocupa que, que se empiezan a abandonar preguntas que se empezaron a plantear en ese momento ¡Ya no, ya resolvimos, ya todo ya...! Entonces como que no haya pues, esa posibilidad de, de seguirnos preguntando también ¿por qué llegamos, cómo es que llegamos hasta ahí? y también, ¿que ha seguido después de eso? ¿no?... porque el discurso triunfalista de los gobiernos, siento que no abona en ese sentido ¿no?”(VIII.60)*

Se tienen noticias al momento, de nuevos cauces y espacios que se han ido abriendo a partir de esa experiencia. Explico. En el periodo de violencia álgida, la coordinación de trabajos para construir estrategias para abatir la violencia estuvo bajo la responsabilidad en la Presidencia de la República donde se generó la Estrategia Todos Somos Juárez. Esta encomienda pasó de la Presidencia de la República a la Secretaría de Gobernación a partir del 2012 donde se inició un trabajo conjunto SEGOB-USAID. Uno de sus resultados visibles fue el Programa para la Prevención de la Violencia y del Delito (PRONAPRED) desde donde se realizan alianzas con instituciones y organizaciones de la sociedad civil para la realización de proyectos concursables. Por otra parte, a partir de junio del 2015, se puso en marcha un programa de formación para personal académico de las instituciones de educación superior como formadores de liderazgos municipales para la prevención social de la violencia y el delito. Este programa se construyó con base la sistematización de prácticas emprendidas en la E TSJ en Ciudad Juárez principalmente, pero también de otras ciudades del país: Tijuana y Monterrey. Todavía no está muy claro el destino que tomará. Sin embargo es importante destacar el esfuerzo por rescatar los aprendizajes previos y mantener el vínculo de gobierno-sector académico.

#### **4.1.5 Instituciones de educación superior, sector académico e interacción con otros sectores**

Las primeras movilizaciones de las instituciones públicas y privadas de la localidad, se orientaron a la búsqueda de condiciones de seguridad, que lograron con mayor o menor éxito medidas de seguridad. Algunas de ellas, con mayor poder de negociación, hicieron contacto directo negociadas con los gobiernos centrales. La respuesta a sus demandas estuvo condicionada al tipo de

institución, su autonomía, recursos, capital político y capacidades de liderazgo. Las más débiles, entre ellas, algunas instituciones privadas enfrentaron problemas graves de amenazas del crimen organizado y disminución de la matrícula que incluso las llevaron al cierre:

*“En el 2008, mediados del 2008, nos empezaron a pedir cuota, al 2009 la cerré, a la par, la maestra Claudia , me invito a trabajar aquí en la universidad, porque creo que mucha gente había hecho maestría, pero no se habían titulado, y la universidad lo retiro para que se titularan..”.*

Las negociaciones como institución para obtener mejores condiciones de seguridad estuvieron mediadas por la clase social de la población estudiantil predominante y el capital político de las instituciones. Pero existen otros factores y procesos involucrados con la generación de estrategias de resistencia a la violencia desde la academia. Entre los más favorables destacan: 1. Tipo de institución. Las instituciones complejas que contemplan áreas de docencia, investigación y extensión mostraron mayores capacidades; 2. Las capacidades y redes de las y los participantes (académicos y académicas); 3. Instituciones que contaban con mayor grado de autonomía. 4. Relación cercana con gobiernos federales; 5. Capacidades de liderazgo y negociación de directores generales y rectores, así como su preferencia por la actividad académica, administrativa o política; 6. Vulnerabilidad sentida: ya sea por cuestiones geográficas o por la experiencia de la violencia directa a miembros de la comunidad académica y 7. Recursos económicos disponibles.

Por otra parte, los procesos institucionales que dificultaron la generación de acciones académicas para abatir la violencia fueron además de la falta de autonomía, esto es, el grado de sujeción de las instituciones a los diversos centralismos; los cambios de administración y la presencia de conflictos internos.

Es necesario aclarar aquí que las y los participantes en PAV, lograron sus realizaciones con apoyo de las instituciones y sin él. Algunas de ellas, obtuvieron suministros económicos u otro tipo de apoyo por parte de las instancias de gobierno, de fundaciones, organizaciones de la sociedad civil, nacionales o internacionales, como es el caso de proyectos de intervención social y de investigación que recibieron apoyo para el desarrollo de proyectos sociales, comunitarios o para la investigación. Se registraron PAV que tuvieron más de una fuente de financiamiento pero también, algunas realizadas en forma totalmente autogestiva.

Los y las participantes en las PAV sin importar que tuvieran una predisposición crítica hacia el discurso oficial o no, -aunque la mayoría si las tenía- mostraron disposición para seguir adelante, establecer nuevos canales de comunicación, así como de capacidades para orientar y desarrollar una prácticas académicas alternativas.

Estos factores y procesos aluden tanto a factores estructurales como a liderazgos de sujetos-agentes situados en contextos concretos de manera que no se puede hablar ni de esencialismos de ni de la estructura institucional y social, ni de agentes racionales que se abstraen de todo contexto a la manera de algunos enfoques sociológicos como posibilitadores o obstaculizadores de las PAV.

Lo observado sólo puede comprenderse desde planteamientos que intentan superar el binarismo estructura-sujeto, como es la aportación de la sociología reflexiva de Bourdieu “Una ciencia de la sociedad así entendida como un “sistema” bidimensional “de relaciones de poder y relaciones de significado entre grupos y clases” debe necesariamente efectuar una doble lectura. O para ser más preciso, debe elaborar un conjunto de lentes analíticos de doble enfoque que capitalice las virtudes epistémicas de cada lectura al tiempo que evada los vicios de las dos” (p.31).

El concepto de agencia de Giddens (1986) nos permite comprender la capacidad de acción del sujeto más relacionada con el poder que la intención particular: “la agencia se refiere no a las intenciones que la gente tiene en hacer cosas, ni a su capacidad de hacer esas cosas en primer lugar (por eso la agencia implica poder). Agencia se refiere a los eventos de los cuales un individuo es un autor, en el sentido de que un individuo podría, en cualquier fase de una secuencia dada de conducta, haber actuado de manera diferente (p.9).

Por otra parte, siguiendo a Giddens en la interpretación de Ema (2004) la agencia refiere a “la capacidad de producir un efecto de novedad frente a un trasfondo de constricciones normativas...(que refiere) a la interrelación de elementos que pueden permitir la emergencia de un acto político”. (p.17). Y esto es posible porque “El poder que el agente pone en práctica es posibilitado por el funcionamiento anterior del poder, pero en última instancia no está determinado por él. Por eso decimos que la potencia desborda al poder. Porque el poder marca los posibilidades del acto político, pero la potencia trata de ir más allá como movimiento instituyente dirigido a lo imposible.

Con base en esta tesis, los elementos facilitadores de las PAV, pueden entenderse como aquellos elementos de capacidad-posibilidad que tiene que ver con entidades diferentes, incluyendo materiales y otros agentes, al agente mismo (académico o académica), entrelazado y en interacción. Es la agencia en tiempos violentos, la que permite la intersección de los elementos para que se concreten en PAV, desbordando al poder y yendo más allá como movimiento instituyente orientado a lo imposible en tiempos de pax.

A partir de estos conceptos se puede comprender la emergencia de prácticas académicas, el cómo surgieron y el por qué algunas se fueron fortaleciendo desde su creación mientras que otras más, en pocos años se han debilitado, han perdido dinamismo o han desaparecido.

A reserva de que este tema se profundiza más adelante, se puede decir, que frente a los factores condicionantes de la estructura social, las políticas oficiales, hay eventos disruptivos que llevan a las instituciones y a las y los académicos a resignificar y negociar sus posturas.

Bourdieu y Wacquant. (2008) reconocen que el vínculo regular entre las estructuras y los agentes sufren cambios en situaciones de crisis donde “el ajuste habitual entre estructuras subjetivas y objetivas sufre un quiebre brutal, constituyen un tipo de circunstancias en que efectivamente “la opción racional” puede volverse predominante, al menos entre aquellos agentes que tengan la posibilidad de serlo” (p.172) y esto es posible porque el *habitus* “es creativo, inventivo, pero dentro de los límites de sus estructuras (*campo*), que son la sedimentación encarnada de las estructuras sociales que lo produjeron. De manera que ambos conceptos, el *habitus* y el del campo, son relacionales en el sentido adicional de que funciona enteramente sólo uno en relación al otro” (p.44).

Esta opinión es compartida por De Alba (2007) quien señala que en momentos de crisis la temporalidad tiene mayor presencia y fuerza que la estructuralidad. En tiempos de mayor estabilidad la estructura dada su grado de sedimentación puede dar la impresión de solidez, de inmovilidad, de cancelación del tiempo. Sin embargo en tiempos de crisis, se presentan procesos de desestructuración, “las decisiones que se toman en el espacio social, en el espacio discursivo, dependen menos de la estructura y más de los sujetos sociales...” (p. 53).

Dicho a la manera de Luengo (2015) lo que sucede “en periodos que parecen estables, es un “holomovimiento, es decir “un todo en movimiento, que se pliega y se despliega, que se manifiesta,

en ocasiones, en formas relativamente estables, pero que nunca pierde su permanente proceso de transformación...” (p.197)

A través de la noción de coyuntura de Osorio (2001), se puede observar cómo en momentos de crisis donde los niveles más profundos de la realidad social que permanecen otrora velados, surgen a la superficie. Si bien en tiempos normales, donde el tiempo social se mueve con la cadencia de lo cotidiano, de la rutina, de lo previsible de un día a otro, las estructuras tienden a prevalecer sobre los sujetos. En tiempos de crisis, los actores individuales no sólo adquieren más visibilidad, sino que pasan a ocupar un papel destacado para comprender la dinámica de los mismos. Aunque si bien las posibilidades de los sujetos individuales aumentan, esto no significa que sujetos pudieran abstraerse de todo condicionamiento institucional o social.

Desde esta perspectiva, las y los participantes de las PAV, son agentes situados en contextos concretos estructurados y estructurantes, cuya acción en tiempos violentos observó mayores posibilidades de agencia.

En el siguiente caso se puede observar cómo una práctica poco común de trabajo interinstitucional se genera a partir de una experiencia que produjo empatía por parte de un participante:

*“A mí me tocó una vez estando en el Teresiano, el que fueron las mamás de algunas de las muchachas que estaban desaparecidas, o ya habían fallecido, para una reunión con los religiosos, y religiosas, y me tocó estar ahí, de metiche, ¿no?, me llamo tanto la atención, el que se levanta una mamá y dijo, a mí ya me entregaron los restos de mi hija, mi hija está muerta, dijo, pero yo también estoy muerta en vida, ¡y no hay nadie que me ayude!, porque no tengo ni siquiera el dinero para comunicarme a Casa Amiga, o alguna casa donde me puedan ayudar, o para trasladarme ahí! En ese momento yo digo, y las escuelas de sicología, digo, para que ayudara a esa señora, o, en ese momento habíamos 3 universidades, que manejábamos sicología, ¿Dónde están?, que tenemos que hacer, entonces abrimos al Teresiano un centro de asistencia psicológica, en donde tuvimos, atendíamos nada más los viernes, pero tuvimos más de 100 personas...”*

*Oiga, y esa actividad, ¿cree que haya seguido?*

*No. Este siguió, más o menos terminó como en el 2011, ¿sí?, siendo que, que fue muy aplaudida, a nivel teresianos mundialmente, estee, pudiéramos decir que como ganó, ¿sí?, en Roma, entonces se trató de buscar más ayudas económicas, las diócesis de Italia y todo, pero en eso se cierra aquí, y nada más un semestre después de que se cerró, se siguió, pero ya nada mas como tratando de cerrar a las personas que ya estaban...” (XX.8)*

Un problema común a las comunidades vulnerables que desde las instituciones de educación superior se percibía lejano, de pronto se acerca a las instituciones de educación superior, a las clases medias, involucrando emocionalmente a directivos de las instituciones. No cabe duda que la primera condición que hizo posible a las PAV fue el estallido de violencia y que frente a este evento disruptivo, instancias sociales y educativas de todos los niveles, se movilizaron desde sus espacios de autonomía relativa para contrarrestar la cadena lógica y coherente de los procesos reproductivos y limitantes. Esto no hubiera sido posible si en las instituciones no coexistieran académicos y académicas con capacidades para ejercer nuevos liderazgos requeridos

Tejer y comprender a través de la voz de los y las participantes, estas cadenas vivientes y alternativas construidas en escenarios sociales e institucionales caracterizados por las trilogías: pobreza-exclusión-violencia y centralismo-autoritarismo-falta de capacidades es precisamente el propósito de los siguientes capítulos de este trabajo.

## Capítulo 5. Autoras y autores de las PAV

La investigación cualitativa es considerada como una opción idónea para examinar los significados que las y los propios protagonistas atribuyen a sus acciones y un espacio propicio para producir conocimiento de lo social (Villegas y González, 2011). A través de la observación micro social pueden observarse acontecimientos valiosos que desde otras perspectivas pueden pasarse de largo o considerarse como características estereotipadas o ajustadas a prácticas sociales a la cultura predominante (Salgueiro, 1998). El predominio del enfoque cuantitvista, todavía dominante en la cultura investigativa de lo social y educativo, muchos fenómenos interesantes ya se han documentado por la vía de la observación cercana (Villegas y González, 2011).

Este capítulo a través de un acercamiento micro-social, permitió profundizar la diversidad de las trayectorias de vida académica de los y las autoras, sus capacidades y los significados que ellas y ellos atribuyeron a sus prácticas académicas en determinados contextos institucionales y momentos de la vida social; así como visibilizar nuevos esquemas clasificatorios de este quehacer y los conocimientos tácitos o teorías implícitas de acción que siguiendo a Torres S. (1999) son los constructos, principios y creencias con los que este colectivo de académicos y académicas toman decisiones y actúan en su vida académica cotidiana y en tiempos violentos.

Son cuatro las condiciones particulares tanto del ámbito personal como académico de las y los participantes, que se intentarán dilucidar a partir de los testimonios: sus trayectorias académicas, fuentes de inspiración, habilidades de liderazgo; así como los procesos que vivieron desde una dimensión emocional y existencial.

Enfocarse en estos elementos de la dimensión personal, no significa aislarlos de su dimensión relacional con los contextos institucionales y sociales más amplios porque las formas de ser, estar, hacer academia y participar en las PAV están atravesadas por los entramados complejos de relaciones. Simplemente se trata de un momento del análisis de las PAV donde se enfoca la atención en la exploración y profundización a las y los propios participantes desde la reflexión de su propia centralidad.

Como cualquier otro esfuerzo de caracterizar seres humanos, la pretensión de caracterizar a las y los académicos y académicas participantes se considera una tarea imposible. La expectativa se limita a una síntesis razonable del entorno micro social de las precondiciones y condiciones que

desde las dinámicas personales, académicas e institucionales, posibilitaron o dificultaron su participación en las PAV, así como aquéllas que dificultaron; la sistematización de percepciones compartidas, no compartidas y/o contradictorias.

El capítulo está integrado por cinco apartados. Los tres primeros intentan un acercamiento a la pregunta ¿quiénes son los y las autoras de las prácticas académicas en tiempos violentos (PAV)? desde tres diferentes aproximaciones: a) las trayectorias académicas, b) las capacidades, habilidades, valores y actitudes auto-reconocidas como herramientas personales más importantes que posibilitaron su quehacer académico y la participación en tiempos violentos, c) los elementos auto-reconocidos como fuentes de inspiración o motivación de sus trayectorias en general en relación con la preocupación y ocupación en “el o la otra” y el surgimiento de nuevos sentidos desde la violencia experimentada.

El último apartado, busca describir la forma cómo se integran las y los autores en las instituciones educativas a través de sus prácticas académicas específicas o de preferencia como precondiciones institucionales que marcan diferencias importantes en su participación en las PAV. Aquí se incorpora el análisis de las emociones experimentadas por las y los participantes en tiempos violentos y una síntesis de las precondiciones y condiciones emocionales y racionales identificadas en la dimensión personal de todo el capítulo a través del macro concepto: desconcierto-esperanza-agencia-solidaridad.

## **5.1 Trayectorias académicas**

La permanencia en la institución de adscripción de las y los participantes oscila entre los cinco y treinta tres años. La moda estadística (cuatro participantes) recae en la permanencia de 10 años. Más de un 50% de los y las participantes tienen 10 o más años de permanencia por lo que puede decirse, que quienes participaron en las PAV cuentan con una trayectoria amplia en sus instituciones. El siguiente cuadro ilustra las trayectorias:

Cuadro 9. Relación de permanencia de las y los participantes en instituciones de adscripción

Participantes	Años de permanencia en la institución de adscripción
1 participante	33
1 participante	31
1 participante	30
1 participante	23
1 participante	22
1 participante	18
1 participante	17
1 participante	16
2 participantes	15
1 participante	14
4 participantes	10
3 participantes	6
2 participantes	8
1 participante	5

Un dato importante sobre las trayectorias es que la mayoría de las y los participantes gozan de una condición laboral estable en sus instituciones de adscripción, ya que salvo dos casos de académicos y académicas por honorarios, el resto tienen contrato de tiempo completo. Para la mayoría lograr la categoría de tiempo completo no fue una condición inmediata o simultánea al proceso de contratación sino que les tomó varios años de trabajo e la institución.

En cuanto a capacidad académica que se concreta en credenciales, las y los participantes cuentan en su mayoría con grado de doctorado, tres han realizado o realizan estudios de doctorado, cinco tienen grado de maestría y uno de licenciatura.

Salvo dos casos que reportaron estudios en el extranjero con ingresos propios, el resto realizó estudios o estudian en instituciones locales y nacionales. Con excepción de tres casos, todos y todas realizaron sus estudios de doctorado con el apoyo de becas por parte de la institución o del CONACYT. Y con una excepción, la totalidad de quienes realizaron estudios de doctorado, alternaron periodos de desempeño profesional y estudio en su trayectoria académica.

Las disciplinas de adscripción predominantes son las áreas de ciencias sociales y humanidades con excepción de dos casos.

A continuación se hace una muy breve reseña de las trayectorias académicas de cada participante<sup>6</sup> así como de su participación en las PAV:

I. Docente y directivo de una institución privada. Profesó en la orden Franciscana y estudió psicología en el ITESO. En 2006 fundó junto con familiares una institución de educación superior privada en la localidad. Esta institución ofrece carreras de licenciatura y algunas maestrías recientes. La institución orienta sus servicios a la demanda educativa de trabajadores de la industria maquiladora y personas que en otro momento de su vida no pudieron estudiar.

Durante el estallido de violencia, la institución sufrió amenazas y además de una baja importante de la matrícula porque las empresas ya no estaban otorgando becas a los y las estudiantes trabajadoras.

Participó en PAV de acompañamiento psicológico a estudiantes y sus familias que fueron violentadas y sufrieron secuestros y en la apertura de programas educativos vinculados a las nuevas demandas de los entornos sociales violentos.

2. Doctora en Educación, licenciada de Medios Electrónicos en la Universidad de Texas en el Paso y Maestra en Administración e Instrucciones Administrativas en el Instituto Tecnológico de Monterrey.

Se ha desempeñado profesionalmente como empresaria de la educación ofreciendo servicios de enseñanza de idiomas a la industria maquiladora y al INEA. También trabajó en la radio local.

Durante la crisis de violencia, fue convocada a realizar una PAV bajo la coordinación de una institución de educación superior pública local y una ubicada al otro lado de la frontera norte, en El Paso Texas. En ese entonces cumplía seis años de antigüedad como docente de honorarios en esa institución pero en el momento de la entrevista ya no tenía asignadas clases. Debido a la solicitud de cuotas por los grupos delincuenciales, tuvo que cerrar su propia escuela y actualmente se desempeña como docente en una institución de educación superior privada en la localidad.

---

<sup>6</sup> Por razones de confidencialidad, el orden numérico en la presentación de las trayectorias académicas de las y los participantes no corresponde a la de relatos etnográficos.

3. Académica de tiempo completo desde hace 8 años en la institución de adscripción. Licenciada en Comunicación, Maestra en Ciencias Sociales y estudios de Doctorado. Se ha desempeñado principalmente como docente y responsable del programa educativo de Sociología en la institución de adscripción.

Participó en el diseño de las competencias sello con perspectiva de género y en su introducción durante el periodo de violencia álgida en Ciudad Juárez. Actualmente imparte el curso de ejercicio de la ciudadanía.

4. Académica de tiempo completo desde 1998 en la institución de adscripción. Doctora en literatura. Sus estudios de licenciatura fueron en la Normal, y de Maestría de Literatura Española en la UNAM. Realizó una Especialidad de Estudios de la Mujer en el Colegio de México. Actualmente coordina la Maestría de Estudios Interdisciplinarios de Género.

Desde su llegada a Ciudad Juárez en 1998 ha desempeñado prácticas académicas de docencia, de investigación y de vinculación. Estas últimas bajo la temática de la literatura infanto-juvenil con perspectiva de género. Su trabajo de extensión no tiene una relación formal con la institución de adscripción.

Considera que el periodo de violencia álgida en Ciudad Juárez inicia desde los noventa con el feminicidio. En el trabajo de extensión realizado en el periodo de violencia álgida, integra su formación en literatura, género, educación y su vocación comunitaria.

5. Académica de tiempo completo desde 1999 en la institución de adscripción actual. Antes, en dos momentos de su vida profesional, trabajó por honorarios en esa misma institución como capturista de datos y asistente de investigación. Es doctora en Ciencias Sociales y participa en el SNI. Realizó sus estudios de licenciatura en la Universidad de Texas en el Paso, los de maestría y doctorado en Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Desarrolló parte de su trayectoria profesional en instituciones educativas de nivel básico y medio superior.

Privilegia el trabajo de investigación y particularmente el tema de violencia contra las mujeres. Es reconocida como pionera en el tema de feminicidio en esta localidad. Para tener un mayor acercamiento a esta temática, participó en organizaciones de la sociedad civil. En la actualidad su

relación con estas organizaciones es eventual. En el periodo de violencia álgida en la ciudad, fue convocada a participar en la Mesa de Seguridad de la E TSJ. Su participación fue limitada por cuestiones personales y académicas.

6. Académico de tiempo completo desde 2008 en la institución de adscripción. Antes trabajó por seis años en la Universidad de Texas en El Paso y también por un periodo de seis años en la institución de adscripción. Es doctor en Planeación y Regional por la Universidad Estatal de Florida. Realizó estudios de licenciatura en historia en la UNISON, los de maestría en Relaciones Internacionales y de doctorado en la Universidad Estatal de Florida, EU. Siempre se ha desempeñado como investigador.

Aunque la violencia no es el tema de su especialidad, actualmente desempeña actividades de gestión como coordinador de la Maestría de Acción política y Desarrollo Social que tiene como uno de sus propósitos centrales mitigar la violencia. A partir de la creación de este programa la actividad docente y de vinculación con grupos vulnerables se ha intensificado. Actualmente concentra su atención en logro de la consolidación de dicho programa.

7. Académico de tiempo completo desde 2009 en la institución de adscripción. Realizó sus estudios de licenciatura en una institución marista, de maestría en Estudios Humanísticos en el Tecnológico de Monterrey y de Doctorado en el ITESO en Guadalajara.

Llegó Ciudad Juárez en 2009 justo en el momento de la mayor crisis de violencia. Se incorporó a la institución de adscripción recién egresado del programa de doctorado. En su desempeño profesional privilegia la investigación y actualmente es responsable de un programa educativo de maestría. Se ha interesado por el estudio de jóvenes en situación de vulnerabilidad y por el tema de violencia. En estos años ha logrado un amplio número de publicaciones sobre estos temas.

8. Académica por honorarios desde hace 8 años en la institución de adscripción. Licenciada en psicología y maestra en Terapia Gestalt. Su trabajo está centrado en la docencia y durante el periodo de violencia álgida en Ciudad Juárez comenzó a impartir cursos de competencias sello de Desarrollo humano sustentable.

9. Académica de tiempo completo en la institución de adscripción desde 1996. Doctora en Ciencias Sociales. Estudió Agronomía en Chapingo y posteriormente Maestría en Ciencias Sociales en el Colegio de la Frontera Norte y una más en el Tecnológico de Monterrey. Ha privilegiado el trabajo de investigación pero siempre ha combinado esta práctica académica con la docencia.

Los temas de investigación se relacionan con poblaciones vulnerables, medio ambiente, género y violencia. En el momento de la entrevista se desempeñaba como directora general de otra institución de educación superior. En el periodo de violencia álgida en Ciudad Juárez, participó en el diseño y puesta en marcha de los cursos de competencias sello con perspectiva de género en la institución de adscripción.

10. Académico incorporado a la institución de adscripción en 2009, aunque ya había laborado previamente en la misma institución durante la década de los 80. Realizó estudios de sociología en la UNAM y de maestría y doctorado en Ciencias Sociales en la UACJ. Trabajó un año como profesor de hora y después obtuvo el tiempo completo. Desde 2012 está a cargo del Observatorio de Seguridad del Municipio de Juárez, alternando funciones de gestión, docencia e investigación.

Se desempeñó anteriormente como docente en el CONALEP en Ciudad de México. Su trabajo de investigación y publicaciones se centra en el estudio de masculinidades. Sus redes más importantes son académicas aunque el trabajo del Observatorio le acerca a problemáticas sociales de la localidad. En la instancia a su cargo se desarrollan trabajos sobre seguridad, violencia, indicadores de calidad de vida.

11. Académica de tiempo completo desde 2004 en la institución de adscripción. Doctora en Retórica y Comunicación por la Universidad Estatal de Nuevo Mexico (NMSEU), con énfasis en estudios culturales y especialidad en estudios de las mujeres y de género. En esta institución también se desempeñó como maestra de horas y asistente de investigación. Realizó estudios de licenciatura en Periodismo y Comunicación en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM y maestría en Comunicación en la Universidad de Texas en El Paso (UTEP).

Trabaja la temática de género en sus investigaciones y ha realizado diversas publicaciones en torno a la violencia. Considera a la docencia como la práctica central de su desempeño profesional. Durante el periodo de violencia álgida en Ciudad Juárez, gestionó el diseño y puesta en marcha de la Maestría Interdisciplinaria de Género.

12. Académica de tiempo completo desde hace 33 años en la institución de adscripción. Licenciada en Pedagogía UIC, Maestra en Investigación Educativa en UACJ. Realizó estudios de doctorado en Estudios Socioculturales y Pensamiento Educativo en UNM y actualmente está adscrita en otro programa de Doctorado.

Se ha desempeñado como docente, investigadora, funcionaria en la institución de adscripción. Desde 1990 ha realizado trabajo comunitario en la localidad. En el periodo de violencia álgida en Ciudad Juárez participó en la Mesa de Educación de la E TSJ y estuvo a cargo de la Comisión de Educación Superior.

13. Académica de tiempo completo desde hace 12 años en la institución de adscripción. Doctora en Ciencias Sociales para el Diseño de Políticas Públicas en la institución de adscripción. Realizó estudios de licenciatura en Ciencias de la Comunidad en Monterrey y la maestría en Educación en la UACJ.

Desde joven realiza trabajo comunitario. Participó en la construcción de un modelo de innovación educativa de secundaria y de dos organizaciones de la sociedad civil; actualmente dirige una de ellas orientada al trabajo con jóvenes en condiciones vulnerables. Alterna esta responsabilidad con su desempeño como docente e investigadora en la institución de adscripción. Jóvenes, comunidad y violencia son los temas centrales de la investigación y de las publicaciones que ha realizado.

14. Académico-funcionario. Realizó estudios de licenciatura en Ingeniería Industrial en el Tecnológico de Parral, de maestría en Sistemas de Calidad y Productividad en Monterrey y de doctorado en Administración en la Universidad Autónoma de Chihuahua.

Su experiencia en las certificaciones ISO fue una importante razón en su incorporación a la institución de adscripción. Durante el estallido de violencia, él junto con el rector de esta institución, fueron convocados a la mesa de educación de la E TSJ donde participaron activamente.

En el momento de la entrevista, el académico estaba a cargo de la Rectoría de la institución de adscripción. En este periodo reestructura el modelo organizativo, incorporando el área de extensión que el modelo original no contemplaba, como respuesta al clima de violencia. En la actualidad hace gestiones para incorporar la investigación que es otra función no contemplada en el modelo original de la institución.

15. Licenciada en Enfermería que inicia su trabajo en la institución de adscripción en el área de Servicio Médico. Realizó sus estudios de enfermera general en la Universidad Autónoma de Chihuahua y posteriormente en el Centro Médico de Especialidades. Hizo su servicio social en la jurisdicción sanitaria de Ciudad Juárez. Actualmente estudia un diplomado sobre la reinserción social que se imparte en la Universidad Autónoma de Chihuahua.

Durante el periodo de violencia álgida cumplió una doble función en la institución. En primer lugar, brindar servicios para el desarrollo integral de los y las estudiantes en el tema de salud y por otra parte, emprender un proyecto de vinculación social de la institución con las colonias aledañas en condiciones vulnerables. Este proyecto incluyó investigación sobre la situación de la salud e intervención social que se desarrolló en el marco de la E TSJ,

16. Académica de tiempo completo en la institución de adscripción. Inició como docente por honorarios en 1997 y a partir de 2006 obtuvo el tiempo completo. Es doctora en Ciencias Sociales en el área de de concentración de la Mujer y Relaciones de Género de la UAM-X. Realizó su licenciatura en Sociología y la Maestría en Ciencias Sociales con Diseño en Políticas Públicas en la terminal en Estudios Culturales y de las Mujeres en la misma institución de adscripción.

Su preferencia en el trabajo académico es la investigación, pero siempre se ha desempeñado como docente de licenciatura y maestría. Para la realización de sus trabajos de investigación se ha vinculado con instancias gubernamentales y asociaciones civiles de la ciudad. En el periodo de violencia álgida en Ciudad Juárez realizó investigaciones sobre la violencia de género, conyugal e infantil.

17. Académica desde hace 15 años en la institución de adscripción. Estudió la licenciatura en psicología de la UNAM. En esa misma institución realizó estudios de maestría de Sociología en la Facultad de Ciencias Políticas de Desarrollo Rural, otra maestría en la Escuela de Agricultura en Ciudad Juárez (avalada por Chapingo) que concluyó en la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco y una tercera maestría en Educación en el Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez. Actualmente realiza estudios de doctorado en Educación en la UPN.

Al llegar a la ciudad en 1981, se desempeñó en la clínica particular y posteriormente trabajó en el Departamento de Psicología de la Escuela de Agricultura por diez años. En su desempeño profesional privilegia la docencia y trabaja el tema de género; siempre ha estado involucrada en el

trabajo de organizaciones de la sociedad civil y políticas. En Ciudad Juárez ha apoyado con asesoría psicológica a diferentes organizaciones de la sociedad civil. En el periodo de violencia álgida participó como consejera de ICHICULT y en actividades de acompañamiento a estudiantes en proyectos culturales en el marco de la E TSJ. También brindó apoyo a madres de víctimas en diversas asociaciones civiles.

18. Académico de tiempo completo con 24 años de trabajo en la institución de adscripción. Tiene un doctorado en por la Universidad de Colima. Desarrolla prácticas académicas de docencia y de investigación vinculadas con el contexto social y particularmente, desde hace dos décadas con organizaciones de la sociedad civil que trabajan Derechos Humanos y víctimas de la violencia. Actualmente es miembro de redes nacionales e internacionales. Ha tenido bajo su responsabilidad la coordinación de diversos programas educativos. Durante el estallido de violencia en la localidad, realizó actividades de formación, investigación y de apoyo a víctimas que se concretó en la creación del Observatorio de violencia de género.

19. Académica desde hace 30 años en la institución de adscripción. Estudió trabajo social nivel técnico y la licenciatura de Derecho. En este programa educativo inició su desempeño como académica impartiendo materias por horas, posteriormente de tiempo completo. Ha tenido bajo su responsabilidad la coordinación de prácticas profesionales del programa de Trabajo Social, el rediseño de esta carrera para pasarla del nivel técnico a licenciatura y la apertura de la maestría bajo convenio con la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Dada la naturaleza de la carrera, su desempeño académico siempre ha estado cercano con el trabajo con grupos vulnerables, organizaciones de la sociedad civil e instancias de desarrollo social y de prevención gubernamentales. Cuenta con amplia experiencia en programas de desarrollo social, seguridad pública, programas dirigidos a menores y jóvenes de zonas vulnerables.

En el tiempo de violencia álgida en Ciudad Juárez, participó en las mesas de Seguridad, Empleo y Economía de la E TSJ pero su participación principal fue en la de empleo y en la puesta en operación de programas de desarrollo social y empleo en uno de los polígonos vulnerables de la ciudad.

20. Académica de tiempo por 22 años en la institución de adscripción. Inició como docente de horas y diez años después obtuvo el nombramiento de tiempo completo. Se ha desempeñado como

coordinadora de programas educativos de maestría y de la gestión tecnológica y vinculación en la institución. Cuenta con estudios de ingeniería y cuenta con experiencia profesional en la industria maquiladora.

Durante el periodo de crisis de violencia. Estuvo a cargo de la operación en la institución de adscripción de un proyecto de empleo generado en el marco de la E TSJ.

21. Académica de tiempo completo desde 1983 en la institución de adscripción. Doctora en Arquitectura. Estudió la licenciatura en Arquitectura en la Universidad de Monterrey. Tiene interés especial por el enfoque social de su profesión. Se ha desempeñado como docente, investigadora, extensionista. También ha tenido bajo su responsabilidad la coordinación de programas educativos.

En el pasado fue docente en el Tecnológico de Monterrey. Su desarrollo profesional siempre ha estado ligado a problemáticas sociales. En un inicio estuvo articulado con la iglesia y posteriormente vinculado con organizaciones de la sociedad civil a nivel local. Actualmente es miembro de redes nacionales e internacionales.

En el periodo de violencia álgido participó en proyectos de la E TSJ, invitada por una UNES, organización de asesoría social de la Ciudad de México que fue contratada por instancias del gobierno federal pero también asignada por la institución de adscripción para participar en proyectos de empleo de la E TSJ.

### 5.3 Capacidades

Las y los participantes a través de sus testimonios auto-reconocen actitudes, valores y habilidades específicas que han servido de herramientas para su desempeño académico y particularmente para salir adelante en tiempos violentos. La sistematización de estas herramientas dio lugar a su clasificación bajo los siguientes rubros:

1. Actitud relacional, empatía y de trascendencia humana: manejo de alto nivel de ansiedad, buscar cosas nuevas, nuevos caminos, fuerza, sororidad, identificarse y relacionarse con mujeres en general, identificarse con mujeres de recursos bajos, compasión, admiración por el otro, actitud

humana, lucha en la perspectiva de humanización, ilusión, espíritu libre, sentir respaldo institucional, sentir apoyo de grupo, fe en el cambio, visión. En total 17 enunciados de las y los participantes ilustran este rubro.

2. Actitud ética, moral y valores: ética. Las formas de enunciación fueron las siguientes: ética profesional, indignación frente a la injusticia, verdad, no dejarse cooptar por intereses dominantes, práctica ética, honestidad con la realidad y consigo mismo, querer sociedad más equitativa, repudio a la violencia, el clasismo y racismo, hacer trabajo comunitario sin buscar el aparador, ser creíble y confiable. En total 15 enunciados ilustran este rubro.

3. Actitud responsable y comprometida por otro: responsabilidad frente a compromisos, responsabilidad por el otro, compromiso de trabajar sobre temas de violencia, compromiso político, social, crítico, compromiso social con los más vulnerables, pobres, excluidos, responsable, hacerse cargo de muchas cosas y cumplir con todas, querer un cambio frente a la desigualdad social. En total 14 enunciados integran este rubro.

4. Actitud de constancia en la acción: tesón, tesonera, necedad, lucha por sacar las cosas, perseverancia, hasta dejar el pellejo, aguantadora, disciplinada, disciplina, capacidad y orientación al trabajo, puntualidad y cumplir compromiso. En total 13 enunciados corresponden a este rubro.

5. Habilidades de pensamiento: habilidad para conceptualizar, construir argumentos, reflexión teórica, análisis de relaciones de poder, mirada crítica, construir preguntas, hacer preguntas, preguntarme, reflexión inclusive de la propia posición. En total 10 enunciados integran este rubro.

6. Habilidades de comunicación: escucha, tomar la palabra, crear argumentos, comunicación, construir la palabra, diálogo abierto, diálogo plural, habilidad y competencia de escribir. En total 9 enunciados conforman este rubro.

7. Habilidades de gestión y liderazgo: planificación, organizar la actividad en el tiempo, lidiar con personalidades diferentes, solución de conflictos entre pares, aprender a negociar y exigir, liderazgo con autoridad moral. En total 7 enunciados recayeron a este rubro.

8. Habilidades de trabajo en equipo: grupos pequeñitos, más amplios, diferentes, de soporte, trabajo con grupos de académicos, colegas, de investigación. En total 7 enunciados ilustraron este rubro.

9. Habilidades y liderazgos específicos para tiempos violentos: trabajar la violencia, nuevas capacidades que permiten prevenir o enfrentar contingencias, momentos de emergencia, violencia, negociar inteligentemente, capital (capacidades, vínculos y presencias) construidas previamente. En total 7 enunciados integraron este rubro.

10. Conocimientos: conocimiento de la experiencia vivida, conocimientos disciplinares. En total 2 enunciados correspondieron a este rubro.

11. Buena calidad en la acción: excelencia, competencia consigo mismo no con otros. En total 2 enunciados recayeron en este rubro.

12. Habilidades de aprendizaje: aprendizaje desde la formación académica pero también desde la práctica. En total 2 enunciados integraron este rubro.

13. Habilidades tecnológicas: manejo de instrumentos. Sólo se encontró una mención en este rubro.

En el siguiente cuadro se pueden observar con mayor claridad la caracterización de las actitudes y habilidades auto-reconocidas por las y los autores de las PAV.

Cuadro 10. Actitudes y habilidades de autores y autoras de las PAV

Nivel 1	Actitud relacional, empatía y de trascendencia humana
Nivel 2	Actitud ética, moral y valores
Nivel 3	Actitud responsable y comprometida por el otro
Nivel 4	Actitud de constancia en la acción
Nivel 5	Habilidades de pensamiento
Nivel 6	Habilidades de comunicación
Nivel 7	Habilidades de gestión y liderazgo Habilidades de trabajo en equipo investigación Habilidades y liderazgos específicos para tiempos violentos
Nivel 8	Conocimientos Buena calidad en la acción Habilidades de aprendizaje
Nivel 9	Habilidades tecnológicas

Como puede observarse las capacidades auto-reconocidas no se insertan únicamente en el pensamiento racional ni en una actitud intelectual sino es un conjunto que integra visión

pedagógica, un propósito superior (ético, de compromiso social, de valores; la dimensión afectiva o emocional, esto, es el coraje y la empatía con el “otro” cuyos cimientos son vivencias y creencias profundas pero también suelen ser actitudes, conocimientos y habilidades que se fueron adquiriendo a lo largo de su desempeño (de liderazgo, comunicación, trabajo en equipo, etc.) y que en conjunto, les permitieron asumir el nuevo liderazgo que los nuevos tiempos exigieron.

Una importante reflexión que se desprende de estos resultados es su contraste con los requisitos de las convocatorias que comúnmente se realizan en las instituciones de educación superior para conformar las plantas académicas, donde las credenciales suelen determinar las decisiones de contratación.

Las siguientes referencias, corresponden a algunos testimonios quienes ponen de manifiesto cómo estas actitudes y valores no son considerados como parte de los perfiles académicos a nivel institucional:

*“Yo no revisaría solamente por ejemplo los títulos, que es normalmente en lo que se basa, especialmente quienes traen títulos de universidades extranjeras o gente que se dedica pues a acumular títulos ¿no? diplomas ¿no? Este, yo también... me parece que sería importante ver la trayectoria en términos de aporte a la sociedad, de docencia misma, de interés por los estudiantes, porque lo que pasa que luego se contratan académicos desde una cantidad de diplomas pero ni se plantea la docencia, la investigación, pues tiene, ellos tienen su propia agenda... no está construida como parte de una propuesta institucional, tampoco de cara a la ciudad, a la región, o a los temas que son centrales para, para el contexto de la misma universidad ¿no? Entonces, yo si incluiría otros aspectos que tuvieran que ver más con esta vocación....”(VIII. 22-23)*

*“Entonces, a mí me parece que como que luego debe haber toda esa problemática de que si es en función de los estímulos, si es en función de cierto tipo de evaluaciones institucionales, etc., etc.,... lo que a mí me mortifica, cómo se puede conciliar que alguien sea SNI que tenga, doctorado, que tenga alguna publicación, que incluso lo inviten a ser parte de un comité académico, y que sea un aviador, simulador y hostigador de muchachitas. No se concilia, es un aspecto desarticulado, un sujeto fracturado, que (la institución) lo premia, lo potencia...(II.26)*

### **5.3 Fuentes de inspiración para salir adelante**

Para lograr las realizaciones en términos de prácticas académicas en tiempos de pax (PPAX) como en tiempos violentos (PAV) las y los autores hacen referencia además de capacidades a diversas fuentes de inspiración para salir adelante, cuya sistematización permitió la siguiente clasificación:

a) la experiencia de una infancia y juventud en condición vulnerable de pobreza o de violencia intrafamiliar; b) la presencia de un soporte espiritual relacionada con una educación religiosa familiar y escolar durante la infancia o la búsqueda espiritual en la adultez; c) la formación académica o laboral relacionada con las ciencias sociales, la perspectiva humanística o el enfoque de género; o bien, con un desempeño laboral con grupos vulnerables.

A continuación se ilustran estas precondiciones a través de testimonios obtenidos en el trabajo de campo:

a. Una condición de vida infantil y juvenil vulnerable o de violencia intrafamiliar

El siguiente testimonio sirve para ilustrar tres fuentes de inspiración que el participante identifica como cimiento del compromiso social llevado a la acción a través de sus prácticas académicas. En primer lugar, la experiencia infantil en un contexto de violencia intrafamiliar, las condiciones de desventaja social y un contexto cultural machista. En segundo lugar, la experiencia de abuso sexual en su juventud y en tercero: la conceptualización de esas experiencias mediante la reflexión teórica en su formación universitaria. En síntesis, puede decirse, que su trabajo tiene soportes tanto en la experiencia vivida, como en el conocimiento del tema y en una convicción ética y de compromiso social:

*“Estee, yo tuve una infancia muy linda y muy terrible, ¿no?, fue una infancia linda porque recibí lo mejor que me pudieron ofrecer y fue tan linda, mis padres, mi familia, la comunidad en la que crecí. Pero fue terrible porque crecí rodeada de violencia intrafamiliar ¿sí?, eh, estee por ejemplo, mi padre, un hombre signado por su cultura, eh, un hombre que respondía al estereotipo del macho mexicano” ¿no?, eh, un hombre que, muy joven, que tuvo hijos a muy temprana edad, y que no supo cómo asumir esa responsabilidad, bueno pues, ¿cómo responde a esas situaciones?, a condición de vida... con violencia, ¿sí?, con descuido, con falta de responsabilidad, ante nosotros. Es decir, frente a la esposa y a los hijos ¿no? Entonces, yo tengo como el recuerdo más lejano de mi infancia, una ocasión en que mi padre, arrastraba por un canal de desagüe, ¿sí? a mi madre de los cabellos, ¿sí? Ahora lo puedo contar, sin que me afecte porque estee, yo era una niña, yo no podía hacer nada ¿no? y no entendía, no entendía ¿no? Eh, los esposos de mis tías, eran maridos golpeadores, ¿no?, estee los vecinos eran maridos golpeadores, todo mundo vivía violencia intrafamiliar. “ (XIV.42)*

*“Y por otro lado, de una reflexión teórica que logro, que logro asimilar, conocer y asimilar ya en la universidad, porque por eso creo que todo mundo tiene que llegar a la universidad, porque cuando te caen los veintes, de lo que te hizo un profesor y otro profesor y se te reconfigura tu visión del mundo ¿no?... después ya hice la especialidad en estudios de género, pero cuando la hice, es que ya había más o menos procesado, eh... esa experiencia vivida y esa experiencia intelectual...” (XIV.43)*

*Y ¿Por qué seguimos trabajando?, perspectiva de género, porque fue una, no solamente un conocimiento, sino una convicción ética el compromiso eh, con la ciudadanía, con el conocimiento, con las instituciones, de trabajar en esta área ¿no?, entonces eh, yo no creo que tengas que llegar a los estudios de género por una experiencia de vida, esteee, tan fuerte como la que yo tuve, que no es mía, es de tantas y tantas mujeres académicas que lo decimos, a veces, y otras muchas, nos lo callamos” (XIV.43)*

b. La presencia de un soporte espiritual relacionada con una educación religiosa familiar y escolar durante la infancia o la búsqueda espiritual en la adultez.

El testimonio siguiente se refiere a la formación religiosa durante la infancia como la fuente de inspiración de su trabajo a favor del “otro u otra”. Se reconoce que el compromiso social, si bien se generó en un primer momento en la iglesia católica, posteriormente la formación pre-universitaria y universitaria del 68 en México, estableció una nueva cimentación para su acción. A partir de la crisis de violencia en la ciudad, se inicia una nueva búsqueda espiritual donde logra sintetizar el cambio de un paradigma crítico racionalista hacia uno alternativo, espiritual y abierto.

*“... mi formación católica. Yo vengo de una familia que oficialmente somos católicos, yo sigo siendo católica, pero eh... estuve, mis primeros años, eso lo vi mucho en mi familia, y luego fui a una escuela de monjas en la primaria y era mucho ocuparse de los otros, de las otras, era, yo he pensado esa pregunta que tú me dices, digo, pues de donde viene estar siempre pensando en los otros, en las otras, porque es buena parte de lo que yo hago por ejemplo con mis estudiantes...” (XV. 33)*

*“No, yo de joven, ¡la Iglesia católica! hasta la secundaria, fue lo que yo viví. Ya después me volví una rebelde, así como que... (risa). Pero, pero si, una inquietud siempre la tuve, porque si como que percibía que había alguna otra cosa, que... Entonces, lo que era la cultura de oriente, Budismo, y todo esto, pues a ver que hay por allá, ¿verdad?... hasta que puede uno como ir sintetizando, entonces, es un cambio de paradigma. Yo pienso, que eso es lo que está haciendo la gente. Cambiar sus paradigmas, de uno incluso crítico muy racionalista, a uno abierto, espiritual y alternativo, donde el poder de creación de cada persona ya puede salir y ya puede tener un referente, pues. (III. 53)*

c. El modelaje de familiar o maestro(a) en particular.

En este testimonio se reconoce que la actitud de solidaridad es aprendida en el seno familiar a través del modelaje, donde se inculcó al participante, una posición ante el clasismo, la discriminación y la violencia:

*“(largo silencio largo)...mmm... pues...ni creo que sean tantas, ni creo que sean tan buenas.....mmmm, si acaso pensaría en mmm... elementos más, más de identidad personal, no sé si es una narrativa biográfica o familiar, ¡yo que sé! Pero creo que tenemos que ver con una formación, eh..., por supuesto, pues en parte familiar, pero, eso no diluye también, pues lo personal ¿verdad? Y, yo creo que, si acaso, dos claves, que serían, una reacción ante el clasismo y una reacción ante la discriminación. Una reacción ante la violencia. Ya después entendí que también eso tenía casos de consecuencias de género hacia las mujeres, pero, al principio era eso, como un así prurito, como una especie de repudio al racismo. (I.59)*

Posteriormente a través del estudio, el participante comprendió que la exclusión se relacionaba con el tema de racismo y género, pero además esa actitud se reforzó en el encuentro con nuevos modelos académicos:

*“Bueno.. Con 23, casi 24 años, de trabajo académico, o al menos en la Universidad, creo que una parte esencial, de mi método y mi política académica, tiene que ver con mi formación desde licenciatura” (I.1) “Gente como Víctor Quintana, gente como un profesor, que ya no está aquí, el chileno, Federico García, en fin, gente que venía de un trabajo de incluso militancia académica y de militancia Social. Y había otros docentes, pues que eran de otro, de no buen, no de tan de buen linaje... Entonces, yo creo que eso, definió, que el principio la epistemología de unas Ciencias Sociales, y de las comunidades, en la frontera, no podían ser como en cualquier otro lugar. Tenía que ser una epistemología de frontera, siempre vibrando con las situaciones locales”(I.4-5)*

d. La formación académica relacionada con las ciencias sociales, la perspectiva humanística o el enfoque de género; o bien, con un desempeño laboral con grupos vulnerables:

*“Yo empiezo primero con los estudios de las mujeres, luego Pablo Vila, ya me da la teoría, bien fuerte, porque Pablo era un teórico, me da bien fuerte me da los pro feministas, me da las feministas y los pro feministas, y empiezo esa reflexión y empiezo a decir, es que esto si habla de mi experiencia, de esa experiencia encarnada, que también está en el alter, como en la... y empieza esa reflexión, así desde los estudios culturales.” (X. 124)*

*“yo creo, que uno es, un compromiso personal, de trabajar con los pobres. A mí, ¡no me interesa batallar con otros sectores! Y es un compromiso eh... porque me trajo a Juárez, realmente. Entonces, eso, para mí, es fundamental. Y no es un compromiso romántico ¿sí? tampoco de,*

*jes que, hay siento bonito! ¿verdad? Es un compromiso de tener una práctica congruente ¿verdad? y una, y una visión de la realidad, que sea pertinente y no solamente así de ideología.( II.91)*

*“ Bueno, creo que hay como 2, bueno como 3 orígenes ¿no? Unos más anteriores, que otros, yo primero creo que si hay una formación familiar de, de preocupación en ese sentido, ¿no? pero, yo recuerdo desde joven ¿no? Yo creo que lo otro fue esteee, que quizá fue lo que más definió mi vida en ese sentido, fue, el encuentro con el cristianismo, la teología de la liberación en mis tiempos de juventud ¿no? que de alguna manera, me llevó a pensar, pues, a pensar en el compromiso social como una opción de vida ¿no? Y, y posteriormente, siento que, bueno, esto también se fue transformando en etapas. Y, y posteriormente, el mismo compromiso ¿no? me ha ido, pues haciendo reflexionar y reafirmar como, como una vocación y también una, pues un compromiso de vida con, con la sociedad, con ciertos sectores de la población, esteee, digamos con ciertas causas sociales, esteee, tanto desde el ámbito de una práctica, pero también desde el ámbito académico ¿no? También la investigación, la reflexión teórica, todo esto me ha llevado como a irle dando otros contenidos y otra propuestas en, a este trabajo ¿no? (VIII. 68)*

De estas fuentes de inspiración o motivación, el soporte espiritual y la formación académica son factores que aparecen con mayor frecuencia en las narraciones sobre el nacimiento del interés por el “otro u otra” pero hay que señalar también que no todos y todas las participantes significan este interés de la misma manera.

A través del análisis de los testimonios se puede inferir que la mayoría de las fuentes de inspiración de las y los autores tienen como base la formación y el aprendizaje. Esto es, que no se nace con capacidades de empatía o valores éticos sino que son fruto de la experiencia vivida, de la formación en el hogar o en espacios académicos.

Sin embargo también se encontraron narraciones que plantean la coexistencia de factores personales a manera de inclinación natural, de temperamento o de vocación individual. Por otra parte y en menor proporción, algunos testimonios postulan que la fuente de inspiración de su compromiso social fue la crisis de tiempos violentos. Establecen que el miedo o la necesidad de garantizar la seguridad propia o de la institución, fueron los factores clave para desplegar un interés por “el otro u otra”.

Esta postura más instrumental y coyuntural es reducida y contrasta con la de la mayoría de los autores y autoras quienes muestran a lo largo de sus trayectorias académicas, una actitud fundada

en la empatía, principios éticos y compromiso social y problemáticas locales, misma que no se limita ni concreta únicamente a su participación en las PAV.

Con base en el trabajo de Grediaga, et. al (2004) podría inferirse que las y los participantes en esta investigación forman parte de una minoría académica a nivel nacional. Al indagar la percepción de las y los académicos mexicanos sobre la orientación de la educación superior, dicho estudio encontró que los aspectos calificados como más importantes en ese estudio, fueron los relacionados con la competitividad y el desarrollo de la investigación. Una tercera parte optó por las necesidades del mercado ocupacional y la competitividad internacional pero menos de una décima parte se inclinó por la opción de atender los problemas urgentes y sólo un 15% considero problemas de vinculación de los contenidos con la realidad del país o capacidad de innovación; además se identificó una actitud escéptica respecto al aprovechamiento de sus contribuciones en la realidad social como docentes o investigadores.

Con base en estos resultados podría pensarse que el grupo de autores y autoras de las PAV comportan perfiles académicos escasos en las instituciones de educación superior en el país y los existentes se concentran en su mayoría, en las instituciones de educación superior complejas.

#### **5.4 Vida académica común y diversa**

A los y las participantes en este proyecto se les pidió realizar una clasificación personal de pares en sus instituciones. A través de estos ordenamientos, se confirmó nuevamente que la mayoría de las autoras y autores de las PAV comportan trayectorias académicas mediadas por actitudes, principios éticos y de compromiso social con problemáticas locales.

A continuación se presenta un listado de clasificaciones elaboradas por ellas y ellos, cada una integrada por dos enunciados: el primero se refiere al posicionamiento donde se ubica el o la misma participante, y separado por guión se presenta donde describe la forma cómo percibe a otros u otras académicas de quienes se distingue.

1. Académicos y académicas que trabajan en función de principios fundantes / simuladores que buscan ventajas económicas y reconocimiento.

2. Académicos y académicas con experiencia laboral / novatos.
3. Académicos y académicas con experiencia práctica / de libro (teóricos).
4. Académicos y académicas con vocación a la profesión académica / quienes consideran la carrera académica como un empleo.
5. Académicas y académicos comprometidos socialmente / globalizados –tecnológicos.
6. Académicos y académicas con una práctica comprometida socialmente / quienes vinculan su práctica a un salario, estímulos, SNI.
7. Académicos y académicas con una propuesta situada y comprometida con lo local / quienes realizan una práctica sin propuesta y sin compromiso, particularmente con grupos vulnerables o problemáticas locales.
8. Académicos y académicas con una práctica honesta, ética y comprometida/ quienes realizan prácticas deshonestas, sin mediación ética y falta de compromiso social y con las y los estudiantes.

A través de estas clasificaciones alternativas, se confirma que el posicionamiento de las y los participantes guarda estrecha relación con las valoraciones éticas, trayectoria, experiencias, tiempo y vocación académica, honestidad, compromiso social situado y visión pedagógica. Estos ordenamientos presentan concordancia con las capacidades de liderazgo auto-reconocidas y las fuentes de inspiración revisadas anteriormente.

Para analizar estas clasificaciones es conveniente hacer una reflexión sobre la centralidad del yo desde donde hacen valoraciones sobre el comportamiento ajeno. Luengo (2014<sup>a</sup>, p.243), sostiene que esta centralidad del yo es un proceso denominado egocentrismo y que tiene su dialógica con el altruismo. El egocentrismo se manifiesta de diversas maneras en nuestras percepciones, interpretaciones y acciones sobre la realidad social.

Sin embargo en este trabajo, debido a que una de las características de los y las autoras reconocidas, es precisamente su capacidad de empatía con problemáticas sociales y de violencia, se adoptará el término de *centrismo académico*. Con este término se designa la forma cómo cada participante percibe selectivamente su posicionamiento como académico o académica y su práctica académica de preferencia y la distingue, de otros posicionamientos y prácticas.

Aunque las y los académicos comparten un espacio común y pueden ser considerados teóricamente por algunos estudiosos, como un grupo profesional (Grediaga, et. al., 2004, p.44) lo que se observa desde un trabajo a nivel micro-social como este, es una gran diversidad de posiciones y tensiones aún entre las y los participantes que comparten como hemos visto propósitos comunes que los distinguen como un grupo minoritario en el escenario de la educación superior.

La diversidad a la que me refiero, se manifiesta de una manera especial desde su posicionamiento o centrismo en la actividad preferente (de docencia, investigación o extensión). En el siguiente testimonio ilustra la diversidad de posturas coexistentes en la academia:

*“Mira. Yo creo que es bastante preferencial, o sea, porque la gente con la que yo me junto, es gente con la que tengo afinidad en ese sentido y hay otros académicos que les gusta trabajar solos, por su cuenta. Y hacen magnífico trabajo, es muy chistoso, es cuestión de preferencias, como finalmente todos andamos en lo mismo, queremos ser buenos docentes, queremos ser buenos investigadores, a unos nos gusta más la investigación, a otros nos gusta más la docencia, a otros les gusta más el extensionismo. Como que hay un gran número de oportunidades que la universidad ofrece, cada quien se inserta donde le gusta, y a veces tenemos puntos de convergencia, eso es lo maravilloso.”(XV.24)*

A continuación se emprende la tarea de caracterizar los centrismo académicos a partir de testimonios de las y los académicos participantes. Se trata de una clasificación tanto explicitada como inferida de los testimonios, esto es, de un ordenamiento construido a partir del análisis global de las narraciones que da cuenta cómo cada participante desde una percepción centrista en la función preferencial personal, destaca las principales tensiones, las ventajas, problemas e inquietudes en su quehacer académico cotidiano.

### Centrismo en la práctica de investigación

En nuestro país, el porcentaje de instituciones que realiza la práctica académica de investigación es muy limitado. Se realiza casi exclusivamente en el sistema de universidades públicas. En 2008, éstas concentraron el 71% de la producción de artículos indexados en el ISI-Web of Knowledge, el 66% de los académicos incorporados al Sistema Nacional de Investigadores y el 70% de los programas de doctorado integrados al Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Por su parte, las universidades privadas tienen una participación marginal, de sólo el 5% en la producción de la investigación científica nacional Márquez (2010).

Grediaga, et. al., (2004) sostiene que la investigación se concentra en instituciones complejas (tipo 5) y centros de investigación (tipo 6), mientras que el resto de las instituciones priorizan la docencia. La aspiración común en estos espacios educativos es actuar funcionalmente con las políticas oficiales presionando el ingreso de los y las académicas de tiempo completo al Perfil PROMEP y al SNI. Para cubrir los requisitos deben ejercer la docencia y la investigación. Sin embargo este proceso no se ha asumido a cabalidad.

A la fecha, por diversas razones en la mayor parte de los sistemas de educación superior desempeñan actividades de enseñanza, mientras que un segmento reducido trabaja en investigación o alternando ambas. Esta situación responde al ingreso masivo de estudiantes a partir de la década de los 60 en Latinoamérica. En la actualidad es un factor que produce tensiones debido a los mecanismos de evaluación del desempeño académico tienden a valorar cada vez más el trabajo investigativo. (Grediga, et. al, 2004, p.35)

Participantes de instituciones de los grupos 5 y 6 de la muestra en este proyecto, sostienen en concordancia con estudios a nivel nacional, que la práctica de investigación en la actualidad goza de mayor acceso a los beneficios que ofrecen las políticas de educación superior, en términos de actualización, recursos para sus proyectos, estímulos económicos y un reconocimiento creciente al interior y exterior de las instituciones:

*“...bueno, los apoyos han sido muy buenos, a mí me gustan mucho los PROMEP, o sea, apoyo PROMEP logré sacar un libro con apoyo PROMEP, eh, tuve la beca PROMEP para estudiar, tuve beca para investigar PROMEP, o sea, es como muy flexible”(II.29).*

El privilegio de esta práctica sobre otras, es reconocido también por académicos y académicas que asumen otras centralidades. Desde una posición extensionista, sugieren que la investigación no debería privilegiarse sobre otras funciones, como tampoco concretarse a una práctica academicista sino traducirse en acción situada y comprometida con la sociedad:

*“Pues un maestro que no salta a la acción, a un investigador, que, que está nada más en la producción del conocimiento (... ) que te quedas ¿no? con la producción nada más del conocimiento, que no te lo llevas; yo considero que el que salta a la acción, pues son contados, aquéllos que tienen un estímulo por saltar a la acción” (IV.78).*

*“Bueno, yo creo que, que no hay una valoración uniforme. En términos generales, eh, todos los criterios universitarios esteee, pues valoran mucho más a aquellos investigadores que, que pos que construyen su trayectoria solamente desde su propio desarrollo académico y no tienen que darle cuentas a nadie, no tienen que, digamos eh, independientemente de lo que, si de lo que hacen y lo que producen, aporte, pues realmente a la sociedad ¿no?(VIII. 18).*

*“el de poder ser un buen SNI publicando tendrías que dedicarte horas y cacho para leer todas las teorías y hacer, que esos pudieran ser los de gabinete o de libro, y que son los que tuvieran más oportunidad o hacer...”(II.21).*

Académicos y académicas situadas en una centralidad de docencia, plantean al igual que los extensionistas que la posición de la investigación no debería privilegiarse sobre la función docente. Desde el posicionamiento docente, la investigación puede cobrar un valor instrumental. Se considera valiosa en tanto informa a la docencia:

*“Entonces, pues ya te puedes imaginar a que le doy más, esteee, importancia. Me interesa aun la investigación, mucho, en la medida que informa. Cuando la investigación deja de informar mi docencia, o sea, mi transmisión de esos nuevos conocimientos en el aula, a cualquier nivel, ¿deja de interesarme! Y yo creo, que ahí es donde está la ruptura mía, en cuanto a, a amar la investigación.”(IX.19).*

En los testimonios de los y las investigadoras se identifican otras tensiones en el ámbito institucional: dificultades para armonizar el quehacer de la docencia y la investigación; obtener los apoyos económicos necesarios por parte de la institución; lograr que las autoridades en turno establezcan criterios adecuados en la contratación de pares y evitar en lo posible, la discrecionalidad del apoyo a ciertas disciplinas.

En otra dimensión se ubican también problemas de tipo epistemológico y de ecología de la acción. Si bien conciben como meta concreta la generación de conocimiento en sus realizaciones, expresan incertidumbre sobre el destino de sus productos más allá de la publicación.

A continuación, se ofrece un testimonio que da cuenta de la falta de armonización de la actividad docente y la investigación. Desde ahí puede observarse que quienes asumen la centralidad de la investigación priorizan esta actividad sobre la docencia y la tutoría, aduciendo cuestiones de disponibilidad de tiempo para cumplir requisitos de perfiles ideales y falta de preparación en el campo didáctico-pedagógico:

*“... aunque la docencia es muy esclavizante... esteee, la docencia me parece un área muy necesaria para todo mundo, pero, ah...creo que nos quita, a quienes investigamos y tenemos esta cuestión de estar en el SNI, que tenemos que estar publicando continuamente, nos quita, no nos quita tiempo...” (IV. )*

*“La docencia requiere de mucho tiempo, porque, son 2 horas frente a pizarrón, pero pues son 2 horas para preparar clase, pero además son horas que uno le tiene que dedicar a la revisión de trabajos, a, a una serie de cosas, que esteee, pues están implícitas en la docencia. Entonces, creo que nos queda poco tiempo para quienes investigamos y tenemos que cumplir con todos los requerimientos que el SNI nos pide, sobre, estar publicando constantemente, y además publicar de forma internacional y que en revistas indexadas, y todo esto, creo que nos falta tiempo para eso”(V.8)*

*“Las principales, pues es la investigación, e... la investigación em... un poco la docencia, yo generalmente entro muy poco en docencia, y no sé, porque a veces digo, yo soy de una mala docente, pero se me hace que soy miedosa para la docencia y porque le dedico mucho tiempo a la docencia, pero muchísimo tiempo, porque yo de estudiante, quienes más llamaban mi atención eran los maestros o las maestras que me podían dar un discurso grande, una cátedra, esos eran mis maestros y mis maestras preferidas, quienes te embelesan, quienes te embelesan y esteee, finalmente, yo soy de la formación antigua ¿no? que era pues una presentación y el examen era uno solo, no había que por asistencia tanto o que si me traes esto y lo otro, no, y entonces yo así me acostumbré y me gusta mucho” (XIII.6)*

*“Ay, ay no, no, ahí si voy a batallar mucho, porque creo que siempre es difícil describirse a uno misma, pero a mí me gusta mucho la docencia, pero yo si soltaría grupos, con tal de investigar, porque es, investigar y escribir es algo que también me gusta mucho. Sin embargo, yo no le veo caso a la investigación y, y al, a la publicación del conocimiento, si no tienes con quien compartirlo, que sería qué, la docencia Y si creo que tengo algunas, algunos, algunas deficiencias algunas limitantes, entre ellas, yo no soy docente de profesión...”(V.12).*

*“Después es la tutoría y asesoría de tesis, ¿verdad? Y no solo de tesis, sino también de todo mundo porque por ejemplo, ahorita que estaba ahí en la escuela llegó un chavo, (X) pues, que quería una asesoría para su tesis, ¿no?, y ya me empieza a platicar como si me acordaba, ¿No? Pues claro le digo, ¡cómo eres malo! Ni siquiera me acuerdo quién eres, ya cuando me dijo de que se trataba la tesis, empecé a ubicarlo. Y luego, esa parte quita mucho tiempo, porque a veces, he, los trabajos que se hacen...requieren hasta 3 o 4 horas de revisión, y es mucho tiempo, para dedicárselo”(II.9)*

*“Sin embargo, empiezas a ver en la tutoría, un recurso fundamental, sobre todo porque cuando llegan los estudiantes conmigo, yo les digo, miren yo no voy a preguntar sus cuestiones personales es su bronca, yo en lo académico... entonces te das cuenta que bueno, a ver, tutoría no se da en una hora, al final de cuentas...”(XI.28).*

Algunos testimonios sobre cómo las y los investigadores muestran su desaprobación a los criterios de contratación institucionales se refieren concretamente de los doctores jóvenes. Se considera

que el criterio de grado (título de doctor) es insuficiente para cubrir requerimientos de experiencia, actitud y perfiles disciplinar pertinente para desempeñarse como docentes en los programas educativos:

*“ están más enfocados a contratar investigadores. Que son a veces chavitos, que terminaron la carrera y estudiaron la maestría porque no tuvieron chamba y estudiaron doctorado... (...)... ¡Y no se ha entendido! es como digo, si yo metiera a dar medicina ¿a quién te gusta? ...a un topógrafo ¿sí? y no es porque desvirtúo al topógrafo, ¿por qué está dando un topógrafo medicina, es lo misma situación... pero ¡ah! es investigador y tiene todas las cartas y ya terminó el doctorado.”(II.101)*

*“ Eso es bien serio, Tere, muchos, muchos doctores y doctoras ya no les interesa estar en aula de licenciatura...Pero yo he escuchado, que cada vez más, esos doctores que salen, doctores y doctoras... una de ellas X un año nos tocó discutiendo, de que se fuera a buscar trabajo en un Centro de Investigación, porque CONACYT está preparando doctores y doctoras con la idea de que nada más van a investigar y luego los contrata la universidad...”(IX.163).*

De esta manera se refieren las y los participantes a los problemas burocráticos que enfrentan para lograr los apoyos institucionales para la investigación:

*“Yo creo que el obstáculo mayor de aquí por parte de la instituciones el tiempo, porque en realidad, pues tienes que seguir toda una tramitología, esteee, que haber, que ya está el documento, a pues, que ahora, que hay que revisarlo y que es de 1 a 3 meses, que ahora, esteee, hace falta esteee, eh... lo de la edición, lo de pedir el ISBN y que eso tarda 10 meses, que luego esteee, yo en realidad ese libro lo entregue en el dos.. bueno ese documento estaba en el 2009, entregado y se publica hasta el 2012, diciembre del 2012”.(V.56)*

*“... le enseñé el cronograma, fíjese, nunca me han explicado por qué si CONACYT depositó en mayo, ustedes me lo entregan en noviembre, cuando ya tengo dos y en enero se vence el otro. Y yo estoy a punto de aplicar instrumentos y no tengo ni un cinco... pero tampoco se ha hecho...” (IX.106). “ Entonces, si tu no cumples con esto, pues no te llega lo demás y se van desfasando, desfasando, pero también se va, bueno total... entonces, me dice, tienen que terminarla dijo, no puede renunciar. Le dije pero es que yo ya no la quiero hacer. Dijo, doctora-- Pues no es que sabe que, yo renuncio, yo renuncio a la universidad en este momento. No puede ser, verdad, que sometan a una investigadora”(IX.107).*

A continuación se presentan expresiones que dan cuenta de la discrecionalidad para el apoyo de los proyectos de investigación según la disciplina:

*“... si vale la pena, seguir en esa conversación, emmm, inicua, inicua, ¡ay! se me va verdad...sin sentido, inocuo, que promueve CONACYT, en donde todos, todas sabemos y yo así lo digo, porque yo he concursado esos proyectos, en que te esfuerces lo que te esfuerces como investigadora por realmente encontrar, sistematizar y mostrar algo, no les interesa y menos de las áreas sociales y de las humanidades ¿no? Les interesa una patente. Algo que verdad, que le va a dar algo a las empresas y más ahorita que toda la racionalidad ¿te acuerdas de Marcuse? Te acuerdas de este Marcuse con la racionalidad tecnológica.”(IX.153)*

*“El NOESIS que está ahí, pues es, ahí publiqué el artículo, esos libros verdecitos que están ahí, son eh, es de España donde publiqué capítulos del libro, otros son de, de la UNAM, otros son de CIESAS, otros de la UAM, entonces pos no sé qué es lo que quiere el SNI. ¿no?, entonces, el problema es que el sistema nos condiciona para estos procesos, ¿verdad?.(XIV.48)*

Los trabajos de investigación se orientan al propósito común de generar conocimiento, sin embargo investigadores e investigadoras advierten falta de claridad del impacto que pueda tener en la realidad social:

*“Ahora bien, yo creo que hay algo muy importante en muchos en casi la mayoría de esos trabajos de investigación, este, que es un problema, es un obstáculo. Nosotros no nada más hacemos la investigación, nosotros también planteamos algunas alternativas. Y creo que el problema está en que las alternativas que planteamos no llegan a donde tienen que llegar, para que se elaboren, esteee, las soluciones que se tienen que elaborar. O sea, nadie le hace caso ya a las conclusiones, como que ya el planteamiento que hacemos de una política pública, esteee, por ejemplo para atender las necesidades de las mujeres ¡se queda archivada!(V.67)*

*Esa si se archiva, a lo mejor el libro anda por muchos lugares y todo mundo, pero, ¿cuándo un este, gobernador, presidente municipal o inclusive el presidente, el presidente de la república, se toma la molestia de decir: aquí está ya un estudio hecho y aquí está ya, una alternativa? Vamos viendo como le, la implementamos para ver de qué manera solucionamos el problema. Yo creo que es ahí donde todos los estudios y todas las investigaciones se caen. O todo el trabajo investigativo, se cae. (V.68)*

La discusión sobre el destino de la investigación alude a una problemática que tiene que ver con aspectos epistemológicos más profundos. Quienes comparten el centrismo en la investigación suelen definirla como proceso de sistematización, conceptualización o generación del conocimiento y de publicación. Se trata de una etapa final que queda a la espera de un destino incierto. Sin embargo quienes ubican su centralidad en la docencia y la extensión tienen otras expectativas. Sus expectativas son que los resultados de la investigación se concreten en mejoras en la realidad social.

Sin embargo analizar esta controversia requiere de mayor profundidad. Se destina para ello, el capítulo de cierre de este trabajo, donde se intenta se presenta una aproximación epistemológica de los resultados en el marco del currículum universitario y de la responsabilidad social de las instituciones de educación superior.

### Centrismo en la práctica docente

La práctica de docencia constituye la actividad dominante en las instituciones de educación superior mexicanas. Las condiciones laborales de las y los participantes ubicados en la actividad docente son muy diversas. Hay marcadas diferencias entre las ventajas de seguridad o permanencia en el trabajo, beneficios tales como salud y la condición salario entre docentes que trabajan por horas, los de honorarios, medio tiempo y tiempo completo.

Entre las y los participantes con centrismo en la docencia como práctica preferencial ya sea por elección propia o razones externas, se pueden distinguir algunas características comunes. Ellos y ellas tienden a dejar la práctica de investigación en un segundo plano; y a diferencia de los y las investigadores, consideran que la docencia cumple con un propósito final, esto es, la concreción del compromiso social de la institución. Comparten condiciones y problemáticas distintas en el ámbito institucional de quienes ubican su centralidad en la investigación o la extensión.

Las preferencias por la docencia o las circunstancias identificadas que llevan a esta decisión, pueden ser: una selección por interés vocacional, por criterios sobre capacidades favorables o no, en materia pedagógico-didáctica y de investigación, o bien, por experiencias desafortunadas relacionadas con el apoyo a la investigación. A continuación se ilustran estos casos:

*“Por otra parte, la investigación, pues tú sabes que nos queda muy poco tiempo, es una de nuestras funciones importantes, pero tengo muy poco tiempo, y eso no lo hago en la universidad, este, la investigación sale de las, que será, de las 11 de la noche, a las 3 de la mañana en mi casa, ¿no? que es más o menos el tiempo que le dedico.(XIV.4)*

*“Me gusta docencia, y gestión. Investigación si me gusta, pero no, no estoy tan fuerte ahí, tendría que trabajar un poquito más, ¿no?, para fortalecerme, de hecho con la doctora X ya al último antes de salirme le había pedido que me tomara como estudiante, ¿no?, que me ayudara a que yo fuera a poner instrumentos de evaluación, hacer los muestreos, resultados y demás, para fortalecerme en esa área. Hasta ahí me quede con ella .( XIX.)*

*“... Porque yo creo que en términos cuantitativos pues tenemos los indicadores, verda... tanto de alumnos muy bien preparados, como pues, con lo poco en mi caso que me han apoyado en la academia y en la investigación, a mí me han apoyado en la docencia, pero no en lo otro. (IX.38)*

Desde esta centralidad, la docencia adquiere un destino claro como concreción de compromiso social. Las ventajas que se identifican con estas prácticas, son más bien intrínsecas:

*“...En el aula, Tere, o sea ni siquiera necesitamos verlo por fuera, ni en vinculación, si estamos, yo no sé cómo no podemos entender que estamos implicados, ahí en el aula está la comunidad. Y traicionamos la confianza de la comunidad, de poner en nuestras manos a sus hijos, los traicionamos que simulamos, llegamos tarde, que no les revisamos las tareas, no nos interesa. (IX.161)” ... llegué a comprender que mi compromiso, mi activismo estaba en el aula, porque la universidad es un micro cosmos, de la comunidad y del país.(IX. 167)*

*“Oye en el aula tienes a toda la comunidad, ahí sentada, unos del poniente, unos del oriente, los del centro, otros de no sé qué, hombres y mujeres, bueno mayor mujeres, nosotras tenemos mayormente mujeres, pero a mí me coincide luego que si tengo, por ser optativa, los tengo. Entonces, los ves ahí, en una sinergia, verdad, a la comunidad, ahí está todo, ahí está la cara de todo Juárez en esas aulas.” (IX.168).*

Las y los académicos posicionados en un centrismo docente aprecian la oportunidad de ofrecer cursos optativos. Esa posibilidad proporciona un sentido de autodeterminación en la oferta de los cursos que trasciende de alguna manera la rutina “esclavizante” de horarios, firmas, etc. característicos de la docencia. En el siguiente testimonio podemos observar esta situación:

*También cuando tengo oportunidad de dar clases optativas, es que estos semestres se me vuelven maravillosos porque es precisamente en esos espacios, donde tengo oportunidad de dialogar sobre mis temas de investigación ¿no?(XIV:4)*

Entre las tensiones que se viven desde la posición docente, destaca en primer lugar la desventaja que tiene con respecto a la investigación en el marco de las políticas públicas y los programas de estímulo vigentes. Hay que recordar también que la sobrecarga de trabajo como condición desfavorable destacada por los y las participantes, se inscribe en relación con el quehacer docente.

Ser docente significa arriesgarse a no contar con el reconocimiento de instancias centrales y en algunos casos, de pares:

*“Entonces, tú crees, que si no les gusta dar clases Tere, porque no les gusta, es un renegadero, para que los jefes de departamento, yo lo veo más por X ¿verdad? porque él llega así, dice qué barbaridad, es que clase de doctores nos manda CONACYT que no aman la docencia, la mayoría si no es que todos. Les choca darles clases a los chavos de licenciatura, porque les estorban ¿no? entonces, por qué CONACYT nunca ha valorado esa docencia, nunca la valora. Nunca.(IX. 169)*

Otros problemas identificados con respecto al desarrollo de la docencia, tienen que ver con el diseño curricular, por ejemplo: la falta de comunicación de pares que imparten materias afines que se vincula a la falta de espacios de reflexión y trabajo colegiado que refirieron los y las participantes, como una condición académica desfavorable. En el siguiente testimonio la docente comenta dicho problema, de la misma manera que ofrece una solución pedagógico-didáctica:

*“Ya en el curso de competencias, estee, hay 3 competencias, algo que yo veo, por ejemplo yo no conozco de que se trata una competencia, creo yo que están ligadas y por ejemplo yo como maestra de desarrollo humano, no conozco la competencia primera, la segunda, entonces yo no sé cómo se pueda ligar otra...las primeras veces que empezaba a dar clase, ya después no les pregunto, pero las primeras semestres, a ver, porque se supone que van ligadas, entonces dije, ¿Qué vieron? ¿De qué se acuerdan?, que no sé qué, no, no, que género que la mujer y los hombres, punto. Sí, pero género, que o que, no pues, no, no, así.( XVI.14)*

La discusión sobre las visiones u orientaciones de la institución educativa como espacio de capacitación para el trabajo y no la de una formación integral, aparece nuevamente. Una formación integral que significaría atender temáticas sobre ética, valores, desarrollo humano, ciudadanía, problemáticas de la localidad, etc., se presenta como relegada en el interior de las instituciones y en las políticas educativas oficiales, pero también por parte de pares, funcionarios y los mismos estudiantes.

Este es el caso que se presentó en un curso frente a una iniciativa de formación integral en la voz de un participante:

*“porque cada semestre iban los muchachos a, o sea a echarme montón con el coordinador de medicina, a quejarse, y que si la maestra no sé cuánto, que si la maestra no sé qué, estee, llegaron varias veces a llorando así con los ojos rojos, así enojadísimos, así, estee, no pues es que maestra, es que usted no sé cuánto Dije, a ver, a ver, pérenme, ¿Cuál es el problema?, bla bla, y así, ¿no? Todo el rollo es, porque, la intención del curso, es crear competencias en desarrollo humano, y que sean sustentables, y que alguien sea competente, es que alguien diga,*

*a, si, si, vamos a hablar de la autoestima, hay pues sí, pues el amor es muy bonito, bravo. No. Es realmente hacer conciencia en los muchachos, es realmente hacerlos pensar, hacerlos analizar, cuestionar, los juicios, esteee...(XVI.15)*

*“ Ay maestra, si eso también es real, uno programa, bueno, esteee entonces les digo, eh..., que tiene que ver, ustedes están aquí formándose, como profesionales, pero tienen que aprender a, a manejar esas cosas, van a trabajar con personas, van a trabajar con humanos, es más, si vivieran en la montaña, no me importa lo que quieran, pero van a tener familia, van a tener pareja, tienen amigos, tienen esteee, familiares, tienen compañeros de trabajo, van a tener pacientes, posiblemente, estos son de medicina, tienen que trabajar en la parte de desarrollo personal.(XVII.21)*

Esta situación conlleva necesariamente a una reflexión más profunda sobre el curriculum universitario que según los propios testimonios de este trabajo, en la actualidad está desprovisto de las finalidades de ética profesional y formación ciudadana que deberían ser constitutivas de la profesionalidad en general y de la profesión académica en particular.

Se puede decir siguiendo en términos de Bourdieu, que el *habitus académico* actual no integra la acción social y humana, aunque los egresados y la sociedad tarde o temprano constaten que las altas calificaciones obtenidas en los exámenes sobre los contenidos académicos, no son suficientes ni para conseguir el empleo ni para formar un sentido de ciudadanía.

Las promesas incumplidas de los discursos oficiales aunadas a la ausencia de discusión sobre la vida cotidiana, los problemas del contexto y del mundo en el aula se convierten en un problema para el estudiante, el académico y para la educación superior en su conjunto. Dicho de otra manera, cuando la vida se sale por las ventanas de las aulas, los aprendizajes carecen de sentido y por tanto no contribuyen más a la formación de una conciencia moral y social. Las instituciones educativas se debilitan, pierden legitimidad y el sentido pedagógicos e pierde, y todo ello contribuye a frenar el avance evolutivo de la sociedad en el sentido de humanización.

A continuación se ilustra cómo esta preocupación es referida en los testimonios:

*“Es esa parte que estás viendo al estudiante en el desarrollo de su, de su carrera. Y bueno, el acompañamiento, en el aspecto tanto académico como para poder orientar todos los servicios que brinda la Universidad. Ellos aprovechan al máximo los beneficios eh, considerando la parte del desarrollo integral del estudiante. Y también, hacer esas referencias en cuanto a problemática familiar, que en ese acompañamiento surge, o sea, el estudiante se vuelve, eh, no es una matrícula es persona, y en esa parte de ser persona, pues viene pues todo el aspecto de que está*

*pasando a veces con toda su familia, con su mamá, su papá, su esposa, sus niños, y la orientación y bueno, la referencia a los servicios.” (IV.86)*

*“... porque CONACYT está preparando doctores y doctoras con la idea de que nada más van a investigar y luego los contrata la universidad...Llegan, negados a dar clases en licenciatura, inconscientes de que es por la licenciatura, por lo que se hace una universidad. No quieren dar clase ahí Tere. Ese es un compromiso, ya más que estar en la comunidad, la docencia es un compromiso social y político. Entonces cómo fortaleces a esa comunidad a través de sus hijos, cómo no te va a doler, a mí me duele la simulación en el aula... Y me duele y por ejemplo X te lo dice, que ella reflexionó y dijo sí, es cierto, pues si yo tuve, en X, ¿verdad? grandes profesores, yo voy a ser una grande profesora en licenciatura, porque yo así quiero estar en la universidad...” (IX.164)*

*“Para mí ahí está el compromiso con la comunidad, de los académicos, están las clases de licenciatura, en las clases, en los saberes, verdad, tratando de compartir y de enriquecer nuestra docencia. No puedes dar clases en los saberes, es imposible, pero entonces... en eso definiría yo en la cuestión de tener que extenderte, cuando ahí lo tienes...”(IX. 154)*

Desde una mirada crítica del currículum, resulta preocupante que resultados obtenidos de investigaciones sobre la formación social comprometida particularmente los problemas cotidianos que enfrentan los jóvenes, el desarrollo humano y social. En los testimonios de este trabajo, al igual que en las universidades en el mundo comparten esta situación. Según Ladson-Billings y Donnor (2012) las instituciones tienden en la actualidad a ser consideradas por la sociedad en general y sobre todo por la gente más joven y sus padres como un centro de capacitación a pesar de estar catalogadas como instituciones sin fines de lucro, parecen funcionar como incubadoras para los futuros guardianes del statu quo, sin detenerse a la reflexión sobre cómo podría construirse una sociedad más justa y cómo atender las necesidades de las comunidades (p.219).

En Latinoamérica, Freire (1985) desde hace varias décadas planteó la necesidad de una educación más comprometida con objetivos sociales sin embargo pareciera que hemos caminado en otro sentido. En la docencia, según los trabajos de López (2011) en universidades mexicanas se siguen patrones tradicionales de transmisión de saberes y la importancia secundaria que se da a las problemáticas sociales y profesionales de la vida cotidiana en la construcción de aprendizajes.

Esto significa que los docentes se preocupan más por transmitir conocimientos para impartir un programa uniforme, enciclopédico y enfocado al dominio técnico, que dialogar con los alumnos, verlos y tratarlos como “personas”, orientar su clase al aprendizaje significativo, vincular sus temas

con los problemas de la vida cotidiana, la problemática de la profesión y del contexto social. Se tiene escasa visión de los cambios en el mundo moderno y otorgan poco valor a la indagación, diversidad y construcción del conocimiento en el trabajo docente.

En general las y los participantes en este trabajo de investigación sostienen una actitud más crítica y comprometida con lo social como ya se ha mencionado. Sin embargo una mirada más atenta al diálogo con los y las estudiantes, sus problemas y al aprendizaje significativo tienen mayor correspondencia con los centrismos en docencia y el extensionista.

### Centrismo en la práctica de extensionismo

En tiempos de pax de acuerdo con los testimonios recabados, las acciones de investigación se privilegian sobre la docencia y la extensión en instituciones complejas y en instituciones dedicadas a la investigación. En las instituciones menos complejas, la docencia es la única función practicada. Sin embargo en ambos casos, la extensión entendida como la atención a problemáticas locales y grupos vulnerables, se queda en un último plano.

El perfil de los y las académicas extensionistas que se identificó en este trabajo no existe en el discurso oficial, ni en las políticas institucionales, ni en la discusión de una gran parte de la literatura de educación superior revisada. En la extensa obra de Grediaga, et. al. (2004) sobre académicos mexicanos, al extensionismo se le dedican dos pequeñas anotaciones. Una, que es un pie de página donde se define la extensión como la actividad que “integra, junto con la docencia y la investigación, la triada tradicional de actividades académicas que el grueso de la institución de educación superior contemplan estatutariamente como esenciales a su naturaleza”.

Los autores sostienen que las actividades de extensión se vinculan con la prestación del servicio social por parte de los estudios de pregrado que además es obligatorio por ley, y con la promoción de las artes” (p.37). En la otra referencia mencionan que la vinculación de los académicos se establece con actores externos a través de la educación continua, convenios y asesoría: “No obstante que este conjunto de acciones no pueda ser catalogado como parte esencial de la profesión académica, en la medida en que son tareas que apoyan y refuerzan el desarrollo de las actividades

académicas centrales, se conviertan en tareas que compiten en tiempo y dedicación con la enseñanza y la investigación” (p. 36).

En este trabajo de investigación a través de los testimonios queda claramente identificado el perfil de académico-extensionista, no sólo por parte de las y los propios académicos, sino por parte de grupos de pares y de actores de otros sectores sociales.

*“Bueno, en el área de arquitectura, es muy chistoso, porque primero es muy difícil encontrar arquitectos sociales. Eso es un punto. Cuando tuve el apoyo de, de (Miserio..) en Alemania.. y me llamó la atención que era muy famoso entre las ONGs . Y yo le pregunté porque me llamó mucho la atención que fuera arquitecto y me dice: No pues también somos 2, 3 los que habremos en Alemania. Entonces es muy difícil encontrar, esta visión social del arquitecto. Es así como contados con... por ejemplo en la Uni, habemos 2, 3...( II.16)*

*“Definitivamente, creo que no es fácil, para cualquiera, digamos, articular su práctica docente, con su práctica de investigación, con actividades de vinculación, porque es muy arduo. No quiero decir que quite más tiempo, sino que es un tiempo de otra calidad el que tienes que invertir. Que agota mucho.(I.19)*

*Los académicos que se llevan los estímulos son “Pues un maestro que no salta a la acción, a un investigador, que, que está nada más en la producción del conocimiento, está o sea esta, vamos a decir mmm...(IV.78)*

Por lo general se trata de los académicos que presentan centrismo en la extensión, logran integrar en su quehacer las tres funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión y focalizan su interés por alguna problemática particular de comunidades vulnerables:

*“Bueno, lo primero es, en la parte de, de la práctica, es el primer eslabón que, que, mmm... para mí es lo importante es la conjugación de la teoría con la práctica. Ese sería mi eslabón central. Luego de ahí, el saber identificar, esta descripción teórica, estos fundamentos teóricos con las necesidades de la comunidad o de la institución o de la política social, en este caso. Entonces cómo haces esta relación entre teoría y práctica y luego ver más allá qué viene, a partir de un diagnóstico de la cuestión mmm... documental de la parte estadística, de la parte de la política pública, hacer tu diagnóstico y hacer esa propuesta. Entonces el vincular, para mí es central, no hablar de ese desfase, para mí no hay un desfase, entre la teoría y la práctica. Para mí hay una constante búsqueda entre la teoría y la práctica, y luego replantar la teoría o replantar la práctica.(IV.72) Eh, bueno, por lo que, en la experiencia de la Sub-dirección, yo encontré cuestiones muy similares en la, en la metodología. Todos partimos de un diagnóstico, del plan y todo... En la parte en la que yo considero que hay que habilitarnos, que hay que desarrollar esas habilidades, es en la operación...en que no se quede el documento en el escritorio, que, que eso es una de las cuestiones que yo puedo observar en términos generales en las prácticas.(IV.73)*

*“Que no, también, mmm... en la parte de, de fortalecer los equipos multidisciplinarios, es otra de las cuestiones que, que ha sido eje, y aquí es de acuerdo al talento de cada quien y ubicarlo en mi caso, desde una cuestión de, de lo social. Aquí hay un término que, que a mí también me gusta, que le llamamos operadores sociales.(IV.74)O sea cómo romper ese esquema de ver la cuestión social desde la mirada de todos los que tenemos interés. .. O sea, no hay un... una propiedad del espacio, sino hay una complementariedad por lo cual podemos confluir varias profesiones... desde un urbanista, hasta un psicólogo y hasta un decorador de interiores. Les digo yo, puedes hacer tu la creatividad para dar respuesta, eso, también tiene mucho que ver en mi disciplina de la práctica profesional(IV.75)... “Aquí te encuentras dos cosas muy importantes. Los requerimientos de la institución, que en ocasiones bueno, tienen ya su rutina, tienen su sistema... Y lo que tu aportas, con ese conocimiento fresco, novedoso desde la academia, que les permite, en ocasiones, replantear funciones o replantear proyectos dentro de las instituciones” (IV.9)*

Desde un posicionamiento extensionista se desprenden críticas hacia otros grupos académicos bajo la premisa que el diálogo con las problemáticas sociales requiere de un conocimiento cercano:

*“Hay académicos que hablan sobre problemáticas sociales pero nunca han conocido de cerca “cómo puedes hablar de pobreza si no tratas con las personas que eh...en condición económica baja con sus múltiples problemáticas” (XVI.47)*

*“Veía muchos académicos que venían de fuera, de otros escenarios en donde realmente las condiciones eran poco o mucho más favorables, estaban 15 días haciendo estas entrevistas, veías estadísticas de la situación, hacían todo un libro, todo un discurso, eso es cuestionable, o sea, y aquí es de reconocer mucho a varios colegas que asumían el compromiso de trabajar temas de violencia, viviendo la violencia, y fuerte, no con tentaditas...”(XI. 51)*

Destaca en este amplio testimonio, la discusión epistemológica en cuanto a la forma de concebir la relación teoría y práctica por parte de los y las participantes extensionistas; el interés por realizar investigación participativa o investigación acción congruente con esa postura epistemológica; la idea de que los resultados “no se queden en el escritorio” sino que impacten la realidad social y por último, la importancia del trabajo interdisciplinario; y que son en síntesis las características del y de la académica extensionista.

*“Y entonces hay actividades en las que te acompañas de tus colegas, hay otras, en las que yo reconozco que es un proceso en el que me interesa mucho, no digo que más, pero mucho, aprender de lo que, eh...reflexionas con las oportunidades de tiempo y tan limitadas, y en el ajetreo académico, y demás; pero lo que reflexionas, desde lo que te enseña la gente con la que trabajas, porque siempre he entendido en mi trabajo de investigación, que es un trabajo inscrito, de intervención y que los procesos de mi pensamiento, tienen, que apresurarse a comprender los*

*procesos de la práctica y de los problemas de las comunidades de referencia con las que yo trabajo.”(I.13)*

Otra característica compartida entre quienes se posicionan como extensionistas son sus trayectorias académicas en las que se hace referencia a historia y experiencias amplias de trabajo comunitario, redes y fundaciones:

*“ más bien fueron los temas que me buscaron, por las comunidades que me convocaban a trabajar con ellos.(I.16) Puntualmente, grupos de base comunitaria, que es el trabajo urbano, también empecé a formarme en la licenciatura. Trabajo con organizaciones sociales, de aquellos años. Particularmente en las comunidades de base, eclesiales de base y luego el derivado que hubo, de ese proceso que fue el de la OPI, que todavía existe, y después, en el trabajo por el Organización Popular Independiente., hubo 2 líneas, que salieron de, de, digamos de esa práctica de vinculación, que fueron las de Redes Civiles, de donde luego nació el Consejo Ciudadano, de Desarrollo Social, que creo que existe todavía y... la Red de No Violencia, también, por el trabajo que mis compañeras de la organización iniciaron, en lo que fue la Coordinadora de ONG en pro de los derechos de la mujer, con Dolores Leoni, Vicky Caraveo, Olivia Chávez Cano, Judith Glarza y todas aquellas mujeres de principios de los 90. Y de ahí fue saliendo, también esa otra línea de vinculación, que fue con la no violencia, y la educación de Derechos Humanos ante el feminicidio( INT I.17)*

*“Sobre todo trabajé con esteee, ¿cómo se llama?, la Fundación María Sagrario González Flores, ¿sí?, con dona Paula González Flores, una de las madres víctimas de los feminicidios, eh... con ella, con ella a través de un proyecto, de esteee, in, no fue INDESOL, fue de UNIFEM, esteee, a través de UNIFEM, apoyé como asesora en un proyecto que se llamó proyectos productivos y esa comunidad la de dona Paula González Flores, decidieron, en lugar de abrir una tortillería, una tiendita, o algo así que fueron otros proyectos que se llevaron a cabo con ese apoyo económico, ellos pensaron en abrir un kínder comunitario...(XIV. 17)*

*“Entonces, egrese de ahí, y empecé una maestría, en sociología. Ahí en Ciencias Políticas. Realmente la licenciatura me dejó como insatisfecha. Dije, ¡no! aquí me falta más y decidí que eso, qué era como lo siguiente, para completar la formación que yo quería tener.(III.8)*

*“-Y, ¿ya tenías tú?, esteee, cuando llegó este momento, ¿tú ya tenías vínculos con organizaciones?(III. 36)*

*--Sí, siempre he tenido. Mira, como desde que llegué aquí, pues te digo, soy generación 68. Soy... me considero, esteee, me consideraba de izquierda y todo eso. Entonces, pues estuve metida en partidos políticos, estuve metida en organización social, para la defensa del voto. O sea social y políticamente, si, si tengo como un bagaje, ¿verdad? personal, con López Obrador, esteee en fin, fui ¡muy activa! en ese sentido. Hasta que me di cuenta, que pues, para allá no iba a llegar a ¡ninguna parte! Si no completaba un asunto personal pendiente. Y creo que sí, ¡lo aprendí! De esas madres sobre todo...”( III.37)*

*“Yo estudié una licenciatura en Ciencias de la Comunidad, esteeee, salí muy joven y después de eso, prácticamente me dediqué al trabajo comunitario. Pasé muchos años en... trabajando en las comunidades de Cd. Juárez, primero en Monterrey, desde que estaba estudiando en el Municipio de Guadalupe, Nuevo León y después en, en las comunidades aquí del poniente de Juárez. Cuando llegué. Durante ese tiempo, pues siempre leí y reflexioné muchas cosas, fui tratando de entender la problemática social de estas comunidades de la ciudad, eh... esto me llevó pues a hacerme muchas preguntas, muchas preguntas teóricas, muchas preguntas prácticas, a impulsar diferentes proyectos... VIII.1)*

*“y de ahí salió la convocatoria del Colegio de la Frontera Norte, me fui para allá y bueno ya entre totalmente en el rumbo de las Ciencias Sociales, y ahí ya le había agarrado el amor a la investigación, en el proyecto de la tesis, pero aparte el modelo educativo que tenía Chapingo, era una maravilla, era muy freiriano, entonces, trabajábamos mucho en campo, con las comunidades, andábamos por todo el país prácticamente. Entonces, yo tuve esa visión, de, pues a lo mejor muy, todavía como que fueron los últimos rezagos de ese modelo en los 80, de una formación socialmente muy comprometida, de trabajar con las comunidades, con la gente, y yo digo que ahí están mis raíces en eso...(XV.2)*

Académicos y académicas posicionados en la práctica de investigación, realizan acercamientos a la comunidad, esto es al trabajo extensionista para sus realizaciones, considerando que la prioridad de su quehacer es la conceptualización, la sistematización pero no, la concreción de estrategias de intervención:

*“Eh... conocer, estar fuera ¿no? porque una cosa es la conceptualización teórica pero otra cosa es que es lo que hay en el mundo, cuál es la realidad y entre las organizaciones de la sociedad civil, y entre las personas a las que ellas atienden, o en este caso por ejemplo, las madres de las víctimas, o, o como te puedo decir, o, o en los eventos, en las manifestaciones, te encuentras tú con una realidad que una desconoce. Entonces, la teoría, no puede estar alejada de la realidad, como la realidad no puede estar alejada de la teoría. Sin embargo, para mí es muy importante ver la realidad, pero luego extraerme, porque me parece que ese es el trabajo que tiene que tener una académica, es cómo conceptualizas, cómo le devuelves a las personas, la realidad en un concepto que le pueda aplicar, que lo pueda utilizar, pero sobre todo, por ejemplo, para quienes hacemos violencia, ese concepto que yo le estoy proveyendo o que yo lo estoy trabajando, a partir de que veo su sufrimiento y a partir de que veo su injusticia, le sirve para que alcance justicia, le sirve para identificar su dolor con ese concepto, le sirve para que quienes le han ofendido o quienes le han agredido, vayan a ser llevado hasta juicio, eso me parece que, esos son 3 elementos muy importantes, para mí ¿no?( XIII.10)*

Entre las tensiones que enfrentan las y los extensionistas en el espacio institucional se encuentra la falta de apoyo institucional. Si bien existen en las instituciones rubros tales como prácticas profesionales o servicio social, por lo general sólo integran actividades para estudiantes sin apoyo tutorial. La práctica académica de acompañamiento en este tipo de experiencias comunitarias no tiene reconocimiento, ni comprensión por parte de las autoridades y funcionarios, como tampoco apoyo económico institucional o de programas de estímulo en la mayoría de las instituciones:

*“Administrativamente a mí me parece que hay un avance en términos de la posibilidad de los convenios, la posibilidad de los espacios que cada vez más... los programas académicos van teniendo esa relación. Pero la parte ya específica, ese acompañamiento, o sea el estudiante, cuando lo hace sin un tutor, sin un profesor, pues lo hace en, en la institución y lo hace acompañado de los profesionales que están ahí, o de la dinámica y de la operación que se realiza dentro de las instituciones, inclusive de empresas privadas. Cuando tú eres acompañante, cuando tú eres esa persona que esta como docente, como académico, eh, acompañando el proceso vas retroalimentando no solamente la parte teórica en la parte práctica, sino, el cómo, el cómo desarrollar esos valores dentro de una institución. Cuál es esa parte ética, cuál es la innovación, la creatividad del estudiante”( IV. 91-93).*

*“Algo que me pasa bien chistoso, o sea, a veces en el periodo vacacional, es cuando trabajamos más, la intervención comunitaria, pero es cuando no hay servicio social. Ahí es cuando tienes que estar negociando, que dejen que se continúe el servicio social, o sea, por ejemplo, es un detalle o tener que estar abriendo cada 6 meses el servicio social, cuando pues los proyectos son de 1 año o 2 años. Entonces, ese tipo de... ¡pero es un grandioso apoyo! tener los prestadores de servicio social ( II.31).*

*“Eh, y, otro, es así como el encontrarte con ciertas desconfianzas ¿verdad? ...las desconfianzas de qué está haciendo con esos prestadores de servicio social, cuando realmente, los jóvenes lo que necesitan es que haya múltiples ´proyectos, y que, entre más oferta tengamos, mejor van a poder seleccionar en donde podrían, hacer un verdadero compromiso.*

*“Y, a veces, también la Universidad, también tiene sus propios proyectos, en donde solamente quiere que se cumplan los servicios sociales. Y eso también, pues es como limitar el impacto que pueda tener la Universidad, ¿no? Entonces, eh... yo si veo que muchos obstáculos, no son porque se proponga el obstáculo sino porque hay inercias o hay procedimientos.(II. 31-34)*

*“Estamos hablando que son laboratorios, son laboratorios, eh, ¡y requieren de inversión! esos laboratorios, aún que están dentro de la parte social, como está muy claro cuando tienes el laboratorio, en biología, aja, cuando tienes el laboratorio en, en esteee, mmm, no sé, en la parte de, de la química, el, la medicina, el quirófano, que, que tienes, ¡es muy claro! ¡Es muy tangible! En la parte social, es difícil, el, el poder ah conceptualizar que también es un laboratorio. (IV.96)...” Yo lo tengo conceptualizado y asumido. Pero ¿cómo convences tú a, a los diversos funcionarios de que ese es un espacio que no va suelto? No es una práctica aislada de la docencia, es una práctica que lleva, eh, que es vinculación, que es, eh... lo que es extensión, de lo que es academia, y lo que es investigación, porque en este proceso, ahí encuentras tú, las 3 funciones sustantivas de la Universidad... (INT IV.97)*

Otro problema que se enfrentan quienes se posicionan en el centrismo de extensión es la sobrecarga académica y en ocasiones lleva a claudicar en este esfuerzo:

*“ Con horas extras.... No bueno, eh, eh... muchas veces, las actividades de, que les llamamos de Impacto Comunitario de Intervención Comunitaria, implican, mucho tiempo de lo que debería ser el horario de descanso, ¿no? Por ejemplo, si tenemos que llenar formularios o cuestiones de esas, pues las haces a media noche, o los sábados, y los domingos los dedicas todo a ese tipo de proyectos, y, estee... a veces se empalman. Hay empalmes, entre un curso en formación en la Universidad y un curso exterior.”(II.10)*

*“Y la otra cuestión es la vinculación, con organizaciones de la sociedad civil, y e... al principio con mi trabajo con el feminicidio, participaba mucho con las organizaciones de la sociedad civil, por el tema que me tocó.”(XIII.8) “Sin embargo, ya últimamente no participo tanto, voy y apoyo y estee, hago acto de presencia, donde me requieren. Pero ya no tanto como antes, porque finalmente la academia se vuelve muy demandante y la academia exige mucho ¿no? sobre todo en cuestiones de publicación, sobre cuestiones de, de que quieren saber tu opinión sobre tal o cual tema y eso requiere bastantes lecturas. ”(XIII.9)*

*“Si , o sea, primero, en mi ejercicio académico estamos hablando de que, los presupuestos, relacionados con la práctica profesional, la parte de, tienes que supervisar, estee, la, dedicas más tiempo cuando das prácticas profesionales que no son considerados dentro del programa,”( IV.95)*

Asumirse como académico extensionista, significa renunciar a los programas de estímulo y en ocasiones son víctimas de amenaza no sólo en el interior sino desde el exterior de la institución:

*“Eh, en general, no soy... pues alguien que esté muy en el top ten de premios académicos, bueno hasta ahora, de, no de premios académicos, sino, bueno, de estímulos, y todo eso ¿no? De hecho pues, asumir esta perspectiva implica a renunciar a eso ¿no? renunciar a estímulos, renunciar a hacer puntos, estee, para ocupar el tiempo en que lo que uno sabe y lo que uno investiga, lo que uno elabora, pues pueda servir especialmente si trabaja con grupos vulnerables, pues no, pues no es la mejor inversión pues...en términos económicos y a la mejor hasta de reconocimiento académico.( VIII.19)*

*“Pero ha habido, represión directa, censura, eh, las máximas autoridades universitarias, me han dicho, ¿usted no tiene derecho a decir tales cosas! Me lo han dicho así. Me quitaron un espacio de trabajo. Si eso no es bloquear, entonces (...) Pero me queda un espacio de trabajo que repartieron hasta los clips...(I.67)*

*“Entonces, lo que me pedía esa persona, era que estee, dejara yo el activismo ciudadano, ¿no?, Entonces en esa ocasión dije, bueno pues lo siento, estee, yo desde muy pequeña tengo*

*conciencia de una posición de clase, una posición ciudadana, por lo tanto no, no voy a dejar de hacer estas actividades, ¿no?, o sea, si ha habido esteee, por lo menos una amenaza” (XIV.35)*

La falta de reconocimiento oficial impacta a este sector académico en forma especial. Por lo general se auto-describen como un grupo pequeño que trabaja en soledad.

*“Hay, una, una, hubo un momento, que vinieron unos maestros argentinos a hacer un intercambio aquí a la UACJ y estaba el comunitario de la Chaveña, todavía estaba yo al cargo de él. Y ellos me buscaron, en su tiempo, ya se iban, pero que a ellos les había llamado la atención una Universidad, con un modelo de esa naturaleza porque no lo habían visto en todo el recorrido que habían hecho ellos, en, en muchas partes del país y en el mundo ¿no? Dice, nosotros no hemos visto un modelo así, creemos que es un modelo que puede ser realmente replicado en muchos espacios.”(IV:80)*

*“Entonces, yo sí creo que va para allá la tendencia, pero yo creo que es importante aunque seamos pocos, esteee, conservar esto, y, y también por la vía de la producción académica y de los resultados y de nuestro aporte a la sociedad, pero también a la construcción del conocimiento, pues poder ir demostrando ¿verdad? por qué es importante.”(VIII.83)*

*“Entonces, me formé, como con esa, digamos, definición primera, de chavalo de 18 años, que empieza a estudiar, y que entiende, que para eso es una profesión, para profesarla realmente. Y entonces, te diré, que así ha sido mi práctica académica, y también, en muchos sentidos, acompañada ya, con, con, pues con minorías académicas, que también entienden así su práctica, pero muchas veces, así también como en soledad, como reconociendo que son cosas que yo tengo que aprender porque en realidad, cada quien está en un proceso así.”( I.13).“pero me ha tocado llevar otras cosas más difíciles, fuera con los programas (risas) intervención comunitaria, bastante tediosos y pesados, y luego, eh, los obstáculos han sido mucho, el de pronto sentir una frustración, de que estás haciendo las cosas solo. Que, que no hay cómo, esteee, la posibilidad de compartirlo dentro del ámbito de la Universidad, ni de que la Universidad lo capitalice como un proyecto que se enriquezca.” (II.29)*

A través de algunos testimonios pudo observarse cómo las y los participantes desistieron del trabajo de extensión por la falta de condiciones materiales y políticas favorables en sus ámbitos institucionales. López (2011) explica el por qué de esta marginalidad de las y los docentes comprometidos con la realidad social local en general y particularmente a las y los académicos extensionistas, al plantear que los valores no son sólo producto de la biografía del académico sino que existen gran cantidad de fuerzas que promueven, condicionan o dificultan esta constitución como son el saber científico y humanista, las políticas institucionales, los organismos externos, la biografía del académico.

Lo mismo sucede con la enseñanza y las actitudes relacionadas con el conocimiento, porque no sólo están vinculadas con las convicciones y creencias del académico, sino con el valor que se le otorga en la práctica educativa. Abonan en este sentido, los ámbitos socioculturales de exigencias tangibles y medibles, así como la falta de interés por la problematización del mundo en la vida cotidiana que muestran los académicos en general.

La auto-percepción de las y los académicos que muestran centrismo en la extensión como grupo limitado y en condición de soledad tiene que ver con un problema más amplio derivado de la desvinculación de las y los académicos de la educación superior con la realidad social en un proceso recursivo la racionalidad instrumental vacía el ethos educativo.

Este proceso de exclusión de la extensión es una muestra significativa de un sistema que puede definirse con este macro concepto: Exclusión de la práctica de extensión y expulsión de temáticas con sentido humano y social- producto de la racionalidad instrumental dominante- ilegitimidad de lo institucional- que comporta una retroacción positiva o tendencia inflacionaria.

Soledad y exclusión experimentadas pueden ser observadas como el no lugar de la cultura moderna de Marc Augé (2008); de una visión institucional que se asume como un no lugar en el que se está sacrificando lo más importante pedagógicamente hablando, la formación humana y de compromiso social para seguir las políticas oficiales, lograr efectividad, lograr acreditaciones, mientras favorecen al mundo global, empresarial del discurso y la práctica dominante. El no lugar se contrapone al espíritu de la universidad que está dejando atrás su connotación antropológica, como un espacio dotado de sentido, de existencia, de comunidad educativa que facilita el encuentro.

Esta situación es importante porque si bien como han señalado las y los participantes, la violencia no ha concluido, la función de extensión vinculada a poblaciones vulnerables está vinculada a la suerte de voluntades individuales:

*“Pues obviamente que son proyectos (comunitarios, de extensión) que tienen el tinte de quien está coordinando, (risas) y luego ya se va, ya se quedó, ya no se le dio continuidad. Pero que debería de tenerse como una perspectiva ¿no?”(II.18)*

Cuadro 11. Vida académica común y diversa de las y los participantes

	VIDA ACADÉMICA COMUN	
	Interés por problemáticas locales, grupos vulnerables, perspectiva ética, actitud empática, compromiso social, trayectorias académicas (capacidades, soportes emocionales o espirituales) que se concretan en PPAX y PAV.	
	IMPACTO DE LAS POLÍTICAS OFICIALES Sobrecarga, estandarización, burocracia competencia por salarios y estímulos	
	VIDA ACADÉMICA DIVERSA	
<p>Centrismo en la docencia</p> <p>La docencia propósito final: formación de estudiantes Tiempos completos tienen buenas condiciones laborales Aprecian oportunidad de ofrecer cursos de su especialidad o temas de investigación Vínculo principal con estudiantes y pares en el ámbito institucional</p> <p>Problemas: Diversidad de condiciones según tipo de contratación Discrecionalidad en el apoyo a programas educativos según disciplina Preocupación por la formación integral del estudiante, su formación ciudadana y no sólo de la capacitación para el trabajo. Discurso dominante que descarta la formación ética, desarrollo humano y social. En algunos casos, dificultades para revisar en forma colegiada la coherencia interna de los programas educativos diseñar nuevos programas.</p>	<p>Centrismo en investigación</p> <p>La investigación propósito final, docencia obligación o complemento Mejores condiciones laborales y apoyo institucional Vínculo principal con redes académicas</p> <p>Problemas: Burocráticos para la publicación Contratación de perfiles para cubrir requerimientos de acreditación sin atender pertinencia académica y social Discrecionalidad en el apoyo a proyectos según disciplina Falta de tiempo para alternar docencia e investigación No se tiene claridad sobre el destino de la investigación</p>	<p>Centrismo en la extensión</p> <p>Posibilidad de integrar docencia, investigación y extensión. Extensión tiene propósito final: intervención en la realidad social. Ofrece sentido y legitimidad al quehacer institucional Importancia al trabajo interdisciplinario, la investigación participativa, la investigación-acción. Trayectorias vinculadas de trabajo comunitario, redes y fundaciones.</p> <p>Problemas: Perfil académico no reconocido. La práctica de extensión se limita a la población estudiantil. Trabajo en soledad Grupo muy limitado Sin reconocimiento institucional y de la política oficial. Trabas burocráticas, políticas, amenazas desde el interior y exterior</p>
	TENSIONES	
<p>Desde el centrismo de la investigación La docencia es esclavizante, la investigación requiere de mayor tiempo disponible Los investigadores no cuentan con las herramientas pedagógicas y psicológicas que exige la docencia y la tutoría.</p> <p>Desde el centrismo de la extensión</p>	<p>Desde el centrismo de la extensión No debe privilegiarse la investigación académica, de gabinete, sino la práctica situada atendiendo problemas de la realidad social. Los investigadores no saltan a la acción.</p>	<p>Desde el centrismo de la investigación Reconocen a quienes logran integrar docencia, investigación y extensión, pero falta tiempo para lograrlo. Para integrar la práctica de extensión tendrían que sacrificar los reconocimientos de SIN y PROMEP.</p> <p>Desde el centrismo de la docencia</p>

Se requiere de una docencia vinculada a la práctica, a la intervención social.	Desde la centrismo de la docencia La investigación es sino un medio para informar la docencia.	Sería conveniente la integración docencia-extensión, sin embargo hay trabas burocráticas que impiden vincular la lógica de la docencia con la de extensión.
--	---	---

Por todo lo anterior y siguiendo los planteamientos sobre la acción colectiva de Meluchi (1991), se puede decir que las y los participantes son capaces de definirse a sí mismos y al campo de su acción (relaciones con otros actores, disponibilidad de recursos, oportunidades y limitaciones).

Esto aplica para su auto-definición como académico docente, investigador o extensionista y no es producto únicamente de un consenso sobre ciertas perspectivas epistémicas, esto es, de que ellos y ellas, compartan ideas que organizan su acción en la institución sino que estos procesos, son producto a su vez de interacciones, negociaciones y de tensiones entre los fines, medios y el ambiente.

Las y los participantes se construyen en las instituciones compartiendo la orientación a fines de acción (significado que tiene para ellos y ellas) pero también a los medios que posibilitan o limitan la acción y finalmente a las relaciones con el ambiente o el campo en el que se desarrolla la acción.

El posicionamiento según acción preferente no sólo tiene como consecuencia las condiciones de vida académica sino también en su dimensión ética y la propia legitimidad de las instituciones de educación. Se observa que la función social de la universidad es afectada por procesos globalizadores pero también por procesos que mediatizan las prácticas académicas como son el intento de uniformidad de perfiles académicos (Villaseñor, 2003) y por otra parte, los procesos de discrecionalidad que abonan más a la competencia y al individualismo más que a la colaboración de las preferencias académicas, todo ello acorde a la orientación neoliberal dominante.

Es importante subrayar el hecho de que aún entre los y las académicas seleccionadas en esta muestra ideal, quienes comparten un propósito común, posicionamientos éticos, trayectorias, etc., pueda visibilizarse esta diversidad académica.

Si bien es cierto que en las vidas cotidianas de las y los participantes y en el ejercicio de su práctica cotidiana se reinterpretan estas reglas y mecanismos, resisten y recrean; estos procesos están abrumados por las políticas oficiales que cada vez se vuelven más poderosos en tiempos de pax.

Esta cotidianeidad académica aparece muy cerca de la serialidad sartriana, aunque algunos académicos y académicas hayan descubierto que es bastante más fuerte y significativa de lo que suele pensarse.

Se observa cómo las y los académicos se han construido como unidades múltiples y complejas a través de sus trayectorias de vida y académicas y se ratifica que en conjunto, no deben ser representados con una simple sumatoria relegando los aspectos relacionales y las tensiones que producen.

En síntesis estos resultados desde un enfoque microsocioal ofrecen como se propuso al inicio del capítulo, un panorama más fino de la vida académica común y diversa en tiempos de pax.

Es preciso advertir que aquí no se valora más una práctica preferente sobre otra. Sólo se llama la atención a la falta de respeto a la diversidad, a las preferencias académicas y a la falta de políticas de complementariedad que producen una mirada reduccionista del trabajo académico.

Es necesario poner mayor atención a la heterogeneidad y complejidad del trabajo académico, las diferentes trayectorias, momentos del desarrollo, disciplinas, etc., y limitar las medidas y criterios homogéneos produciendo tensiones y obstaculizando procesos de colaboración y complementariedad.

Una mejor comprensión de la diversidad académica, las expectativas específicas y requerimientos de cada práctica académica, podría desplegar una propuesta de complementariedad que propiciara mayor inclusión, colaboración y solidaridad, esto es una propuesta alternativa a la actual que propicia tensiones, discrecionalidades y competencia.

## **5.5 Desconcierto-esperanza- agencia-solidaridad**

A lo largo de este capítulo se ha presentado un panorama de capacidades y trayectorias académicas o del capital intelectual y social y en algunos casos, también espiritual que conforma el arsenal de precondiciones acumulado por las y los participantes en tiempos de pax.

El propósito de este apartado es seguir profundizando en la comprensión de las y los autores de las PAV a través de analizar la forma cómo vivieron y resistieron el estallido de violencia y sobre todo, cómo es que se convirtieron en actores o autores protagónicos de esas prácticas. Esto es, comprender cómo fue posible poner en acción, sus experiencias y capacidades.

A través de la voz de las y los participantes se puede observar que el tiempo de la violencia álgida se vivió en un primer momento con asombro y desconcierto. Fue un periodo de crisis profunda, de crisis de seguridad, de dolor. Parecía una línea del precipicio, de muerte. Se experimentó como un infierno o una locura. Los sentimientos que produjo fueron de dolor tensión, pesadumbre, angustia, enojo, rabia, pena, impotencia, pero sobre todo de miedo:

*“...forma personal, estee, yo creo que lo viví como la gran mayoría de la ciudadanía juarese. Estee, lo viví con angustia, lo viví con pesar, lo viví con miedo, lo viví con, con mucha, con mucho enojo y con muchos cuestionamientos... de forma personal.” (V.17)*

*“...te decía yo, con mucho dolor, con mucha, mucha impotencia ¿no?, con mucho enojo, con mucha rabia, estee, pero también con mucha convicción de que lo que yo he podido eh...en lo que yo me he podido formar, me permite aportar de alguna manera...(XIV.39)*

La mayor preocupación y atención de las y los académicos fueron sus más cercanos: sus hijos así como su propia sobrevivencia, pero también atendieron y se ocuparon de otros actores: de los y las estudiantes, colegas, las y los habitantes de la ciudad y particularmente de los grupos más vulnerables y mayor riesgo.

A continuación ilustro con testimonios el panorama de la experiencia vivida por las y los participantes a nivel personal, institucional y ciudadano:

Como individuos y en el entorno familiar:

*“...yo creo que, que fue un periodo, fue un periodo de lecciones duras... De unas lecciones muy fuertes, lecciones de vida. Incluso, tengo por ahí, algunos escritos, para el seguimiento, de lo que, yo iba... estaba sintiendo, estaba viendo, porque fue tan fuerte, que casi que teníamos que procesar diario.” (III.29) Entonces, son como lecciones de vida, y de muerte. Y a veces, más de muerte que de vida, pero como las cosas que tocan, estee.. yo lo experimenté, pues, ¡Con mucho miedo! (III.30)*

*“...vivíamos, yo había rentado un departamento al lado del Garaje Azteca, es una zona pues residencial, tranquila y me acuerdo que ella se estaba bañando, yo estaba con el niño viendo la tele y lo único que teníamos era la cama, un mueblecito con una tele, una mesa de plástico de*

*comedor y un sillón, era lo que traíamos, porque tardó en llegar la mudanza, racatatacatataca y entonces sale X y me dice, ¡Ay oye! ¿qué es día santo?, ¿qué se festeja?, pues quién sabe, salimos con los niños y ya acordonado ahí, que habían ejecutado a uno...” (XI.16)*

*“Yo lo único que le decía a, a (su hijo), es que tuviera cuidado y que no, que revisara muy bien la cajuela, en alguna parte, que no le fueran a poner esteee, droga. Eso era todo, que tuviera cuidado que no se lo fuera a llevar el ejército, (risa) ¡ No los sicarios, el ejército!, (risa) los federales, yo cuando veía a los federales, decía guau, esteee...” (XIII.23)*

*“Y, y si creo yo que si tengo, o hay efecto post-traumático. El estrés post-traumático que te queda: ¿Vendrá alguien atrás de mí, vendrá alguien a la casa ¿sí? pero nada en especial” (XIII.24)*

La experiencia de la violencia vivida como académicos y académicas:

*“ La primera Tere, fue que yo dejé de dar clases a las 7 de la mañana, yo toda mi vida había dado clases a las 7 de la mañana. Deje de dar clases a esa hora. Y para mí, ese fue un cambio tremendo, porque de repente los días se me hicieron cortos para todas mis actividades... andar mirando para todos lados, ¿no?, esta angustia, el miedo de pensar de que por cualquier lado te podían hacer algo...(XV.29)*

*“Yo, yo estuve trabajando en el Centro Universitario recién que llegué con los frailes, y pues ahí veía situaciones que, mucho, mucho muy difíciles, esteee, los alumnos, una vez se me ocurre preguntar que a cuantos habían invitado para ser sicarios, y el salón entero levanto la mano, hombres y mujeres, pues a mí me llamó mucho la atención y la comente con, tuvimos una reunión de maestros esteee, de donde estamos y donde nos estamos gestando, ¿no?, y que hacemos nosotros para apoyar otra actividad, otras formas de vida, ¿no?, alentarlas, entonces salieron cosas interesantes...”(XX.5)*

*“ Un estudiante que me contó, una chica del Valle de Juárez, que acaba de tener un bebé, para el Valle y me decían que se subió un tipo a la ruta y balaceó a los que iban adelante y dice que ella y su bebé acabaron cubiertos de sangre, claro que esta chica estaba como enloquecida al día siguiente se fueron de aquí.” (XV.18)*

*“Me tocó afuera de la casa, en su casa, también que mataran a una persona. Yo iba a salir para la universidad, a un foro, y mataron a un muchacho ahí en la cochera de la casa, por quererlo asaltar (...)Eh... después yo estuve con el Dr. Guillermo Cervantes, colaborando en recopilación de fotografías periodísticas sobre la violencia en Juárez y fuimos a UTEP a dar una plática, sobre lo mismo, del efecto de la violencia. En lo personal, a mí me repercutió laboralmente, que tuve que cerrar la escuela (privada), nos empezaron a pedir cuota... ...(XIX.3)*

*“¡Hijole! pues también nos compartíamos el miedo ¿verdad? Una balacera por acá, o sea lo que la gente comentábamos todos los días, nada más como lamentándonos y si nos tocó ese periodo, esteee, pues la muerte como, como vista muy cerca. Perdimos alumnos, esteee, igual que*

*en todas partes, y se nos murieron compañeros también. Entonces, te digo, como la presencia de la muerte, muy, muy cercana.(III.41).*

*“Yo siento que (la institución pública) en función de la crisis de inseguridad tremenda que pasó nuestra ciudad en estos años puso su granito de arena... No se si jugó un papel clave o no, pero algo muy sencillo, la universidad creció un 100% en estos cuatro años. Y entonces yo me pregunto ¿y esos jóvenes por qué no estudiaban antes o las instituciones que había no tenían la capacidad para, para... recibirlos o era cuestión de que los costos eran muy altos? ...o no sé.” (VII. 3)*

*“Yo empecé a escribir el texto (sobre violencia en la ciudad) y llegó un momento en que me, porque trabajé mucho en la nota periodística, tenía ahí en el, ya ves que un capítulo tiene que ver con la nota periodística, tenía un montón de periódicos ahí en el cubículo, muchos del PM. ...Entonces, llega un momento en que te saturas, o sea, yo me agobio, me, ya no logré trasladar ese peso tan fuerte, porque además no pasaba semana, o 15 días, en la que... porque en la que no escucharas a alguien cercano, estudiante, colega, profesor, algún amigo, conocido, vecino, que le tocó vivir algo fuerte. Entonces, tuvo que llegar el momento en que le dije a (una colega), bueno ¿sabes qué? tu termina, ya, yo ya no puedo escribir, ya me saturé, ya Y ella fue quien, quien termina un poco el texto, pero esa fue la parte de ese texto, eh, por eso incluso ese texto, lo último con lo que cerramos ahí, tiene que ver con esta que es un, un escrito más, incluso filosófico, incluso con una presencia moral importante, con esa cuestión de la muerte, o sea, cómo está presente la muerte, lo que la muerte viene generando y aconteciendo y cómo, qué significa, porque por lo general solemos asociar la muerte como algo que viene más allá después de todo el trayecto de la vida, pero de repente, ves un escenario donde la propia violencia lo que te ejemplifica es que la muerte está ahí y convives con ella todo el día ¿no?” (XI.21)*

Las y los participantes reconocieron que su propia condición de académicos o académicas les permitió ciertos privilegios de seguridad como fueron: vivir en El Paso, Texas, la ubicación de sus casas en lugares más seguros, tener un auto y en la mayoría de los casos, contar con propias medidas de seguridad que se les proporcionó en el interior de las instituciones:

*“Entonces, yo creo que, que el, que quienes somos trabajadores académicos, o docentes y tenemos varios privilegios. Y uno de esos privilegios, está el que no, no tenemos que andar, estee, a altas horas de la noche, ni tenemos que andar en camiones, o caminando. Y eso nos salvaba de, nos salvó de muchas, de muchos actos de violencia.” (V.20)*

*“Varias, desde el punto de vista administrativo y de seguridad...cámaras de vigilancia, se reforzó la seguridad, se pusieron más guardias. Algunos de los guardias incluso, pues permanecían aquí por tiempos regulares. Había un contacto directo con la secretaria de seguridad pública municipal, estee, en términos internos, hubo un reforzamiento de la cuestión de seguridad. No se permitieron entrar carros sin placas, e..., se tuvo que sacar credenciales para poder entrar ...e... cada que viene un visitante lo escolta el guardia, para ver quién es, estee muchas medidas de seguridad internas, se tomaron, e... desde el punto de vista externo, internamente, en los programas académicos también se empezaron a reforzar.” (FI. 1 Institución privada)*

Entre las estrategias que utilizaron las y los participantes destacan: reforzar seguridad de su casa, cerrar su fraccionamiento; enviar a sus hijos a otra localidad, desplazarse ellos o ellas mismas en momentos críticos a otra localidad después de una amenaza; hacerse acompañar por un compañero en el trayecto al trabajo; pausar la escritura sobre la violencia para proteger a su familia o para tomar un respiro; aplazar las visitas familiares; pedir cambio de horarios de trabajo; evitar lugares públicos y de diversión; encontrar la calma en medio de la crisis.

Al igual que toda la comunidad, las y los participantes en este proyecto sintieron miedo en el periodo de violencia álgida el estallido, pero se distinguen, por su entereza para salir adelante, su participación en el diseño y el desarrollo de prácticas académicas en tiempos violentos (PAV).

En medio de estas condiciones adversas, el temor, dolor y ansiedad, no se detuvieron para estudiar y escribir sobre la violencia, diseñar un currículum universitario alternativo o para trabajar directamente con los grupos más vulnerables de la ciudad.

El siguiente testimonio da cuenta de las capacidades aprendidas, los procesos de puesta en acción y de su actitud de esperanza que ilustra en forma sintética la actitud de las y los autores de PAV:

*“... en Juárez, en el sentido de que, la vida y la muerte, pueden ser, en cualquier lugar, para cualquier persona y que entonces, eh... tendríamos que desarrollar una cultura, pues no sé si es por experimentos de resiliencia o no sabría por qué, pero lo comento ya con más elementos de una cultura de la vida... yo creo que a mí me lo enseñó la práctica, y no sé si desarrollé una habilidad, o si fue, estee, una capacidad particular,.. He trabajado con víctimas, estee... desde hace mucho tiempo, y, yo creo que hay algo que se ha vuelto como un principio cotidiano, de mi trabajo académico, pero, también de mi vida personal, y es diría yo, es como, eh., inspirar tu quehacer, en una fuerza vital, en medio de la desesperanza, es decir, como he visto lo que una madre víctima de feminicidio, tiene que padecer cada día, y todo lo que le ha costado sobrellevar la... la violencia y victimización, que entiendo que es una gran lección de querer vivir para enfrentar la adversidad (I.38).*

Parfraseando a Zambrano (2007), puede decirse, que las y los participantes pusieron sus capacidades en juego para fortalecer los recursos intelectuales y actuar de un modo original frente a la problemática que se presentó, aceptando riesgos. Y esto fue posible porque no se trata de sujetos programados sino formados (p.111) en la familia, en la escuela y en la vida, como se puede

apreciar en sus trayectorias de vida y académicas. El mismo autor refiriéndose a Deleuze observa: “Todo reside en la voluntad de poder; en sus cualidades activas y reactivas tal como lo comprendió Deleuze. ¿Qué hago con lo que sé? remite a la pregunta de la transformación, a la esencia del verdadero devenir. Me quedo con un “saber” al servicio de la demanda o, me propongo con él salvar mi condición y devenir otro?” (p. 126).

En medio de las crisis, surgen graves cuestionamientos entre los participantes: ¿por qué no se recibe apoyo del centro?, ¿cómo se llegó a esos niveles de violencia?, ¿cómo encontrar la fuerza para abrir nuevos horizontes?, ¿qué puedo hacer?

*“¿Cómo es que se llegó a esos niveles de violencia”; ¿por qué se escuchan discursos triunfalistas por parte de los gobiernos cuando la catástrofe humana sigue ahí? , (VIII. 60-61).*

*“... en medio de la tristeza que a veces sentíamos tan profunda, o sentía tan profunda, cómo poder encontrar la fuerza, la energía para abrir nuevos caminos.” (VIII.59)*

*“O sea, que era alarmante lo que se tenía que hacer y sigue siendo alarmante, pero en ese momento era más, era, era decir, ¿qué estamos haciendo en la ciudad?, ¿qué está pasando?, no hay proyectos, no hay nada, hay un abandono, y como que nos paró en un, en la línea del precipicio que nos hizo pensar que habíamos abandonado el trabajo de la ciudad” (II.36).*

El vacío de estrategia que las y los participantes observaban tanto, por parte del gobierno como de las instituciones, fue una fuerza que impulsó su acción:

*“Bueno, yo vi que si hubo cierta apertura de la universidad a participar en, en contexto que se estaba viviendo en la ciudad. Eh, pero también, constaté que no tenemos, no teníamos necesariamente, ni los saberes, ni las propuestas, ni quizá los vínculos institucionales, para esteee, poder haber articulado una respuesta mucho más audaz y que tuviera mucho mayor impacto. Yo pienso, que la (institución) pudo haber hecho mucho más... si hizo ¿verdad? Si abrió sus puertas en cierto sentido, pero creo que pudo haber hecho mucho más si hubiera existido esteee, esta reflexión previa, esta articulación previa...Creo que, que, digamos, si, digamos, no fue ajena a la universidad, además, tocó a algunos de sus maestros, y estudiantes, pero aun así siento que, que se pudo haber hecho mucho más. Que la capacidad de respuesta, fue relativamente baja.” (VIII.31)*

*“Aunque luego te toca, que hay gente, ¡porque si la hay!, valiosa eh, que hacia aportaciones adecuadas, desde las instancias de gobierno, sobre todo las federales. Pero no tienen proyecto. Son elefantes blancos...” (I.49)*

*“...yo veía que estaba por el tipo de población con la que trabajo, que estaba en riesgo la vida de muchos jóvenes y pues traté de hacer lo más posible de crear las cosas que se requirieran, de*

*pos, participar en lo que se pudiera ¿verdad? lo más para, tanto dentro de (la institución) como fuera para generar, pues, alternativas pero fue así como unos años de mucha locura, también de mucho dolor por lo que se vivía, de ver morir a mucha gente, de, pues todas las, la, a veces la ligereza con que se abordaban esteee, la vida de muchos jóvenes ¿no? para quienes para las autoridades a veces eran un delincuente menos...” (VIII. 40)*

*“¿Qué te parecieron las estrategias de gobierno?”*

*“... digamos del menú de crímenes de Juárez, llegaron con los federales y se acentuaron cuando llegó el ejército, o sea las supuestas medidas de, del gobierno federal, bueno de los 3 niveles de gobierno, para controlar la violencia, creo que fueron lo que nos perjudico más.” (XV.22)*

Pero según la apreciación de las y los académicos participantes, el tiempo de crisis no fue sólo de obscuridad. También fue un momento que desplegó solidaridad, compromiso, aprendizaje, atención a comunidades y grupos vulnerables y víctimas de la violencia; un periodo de cuestionamientos existenciales y sobre el problema de la violencia; un momento de superación del miedo por la vía de la espiritualidad y un tiempo de transformación:

*“...que X va a su iglesia, que vamos a la casa de no sé quién, que a la casa de acá eh, que ya invitaron a la fiesta no sé dónde, entonces empiezas a distribuir más esos lugares y eso empieza a aminorar esa tensión y esa cara...” (XI. )*

*“Mira, uno es que, uno habla de que el proyecto académico tiene que ser abierto, de esta famosa interdisciplinaridad, transdisciplinaria pero de repente, en la academia solemos ser muy egoístas, y solemos ser muy reducidos a nuestras propias ideas, no nos gusta que nos cuestionen y creo que aquí, y sobre todo en ese contexto de la universidad se ha favorecido esa apertura y de repente, frente a un escenario donde esas expresiones, de fenómenos de la violencia, sacudió, y no encontramos esos modelos teóricos o esos recursos teóricos para poder más analizarlos y poder explicarlos, pues de repente, hubo un ejercicio interesante de apertura y creo que eso fue algo rico.(XI. 52)*

*“...pero por otro lado siento que, eh, que haber vivido tan intensamente este periodo, me dejó muchas cosas. Siento que crecí muchísimo como persona, como ciudadana y como académica.(VIII.41)” ... Siento que puedo dar cuenta de otras cosas, que pude tocar otros temas, otras experiencias, y pues siento que estos años pasados, después de haber sobrevivido a todo esto, esteee, me han dejado muchas cosas que espero poder en los próximos años, plasmar, tanto en proyectos académicos como en proyectos sociales, como en algunos libros que estoy por, que tengo planeado escribir al respecto (VIII.42)*

*“Se nos dice mucho que, que ha estado, ¿sí?, esteee, cambiando, que lo creo, ¿sí?, pero todavía tenemos situaciones a veces muy difíciles, ya las que tuvimos en aquel momento, gracias a Dios, y esperamos en Dios que no vuelvan. Aprendimos muchas cosas, ¿sí?, y ojalá y no las desaprendamos. Sobre todo las cuestiones de violencia intra-familiar, ¿sí?, que de ahí empiezan*

*a surgir muchísimas cosas, ¿sí?, entonces, yo creo que la experiencia fue muy difícil, pero fue muy alentadora, y fue muy, de un gran aprendizaje para, para quien ha querido aprender. ¿Sí?, pero con una situación muy difícil para otras personas. Entonces, estee, yo creo que podemos sacar y hacer todavía muchísimas cosas por nuestra ciudad, por salir adelante, no esperar que todo venga de parte del gobierno, estee si no, pos, de todas las otras fuerzas que hay en la ciudad, como es la educación, la educativa, como es la económica, las otras fuerzas, pues impulsar para adelante ¿no? (XX.10)*

*“Que uno mismo va, ya como entendiendo, que tu seguridad, no está en los policías, en el ejército. Es, como te sientes tú por dentro. Y tu espacio de seguridad, te lo das tu misma, ¿no? (III.31)... O sea, ¡arriégate! Porque la vida es así. Muchos decían, pues es que en la mañana, cuando la gente sale, ya no sabemos si van a regresar o no. Pero pues de eso se trata, o sea, (risa) ¡la vida es eso! (III.32)*

*“no, no me quería ir de la ciudad realmente. Y bueno también, esto me lleva a involucrarme a participar activamente en el trabajo, y trabajo comunitario, o sea trabajo en colonias a partir de la universidad, trabajo en proyectos. El trabajar en las mesas de la estrategia Todos Somos Juárez en donde se tomaban decisiones, donde la participación ciudadana, era en un inicio de mucha discusión y cuestionamiento hacia la autoridad, hasta que se fue dando estos términos intermedios ¿no? de poder tomar acción, hasta el trabajo realmente en las calles... A mí me tocó comunidades altamente vulnerables... (IV.111)*

*“Porque, fíjate la ¡formación que recibí! Al menos yo, generación 68, pues era una generación crítica ¡pero atea! Y este, y donde tuve que hacer como, un recorrido para quitarme muchas cosas que supuestamente me enajenaban ¿verdad? Entre ellas, eh, ¡como las creencias religiosas! O, y, yo creo que en esta época, en estee tiempo, ¡recupere a mi dios interno!, o sea, mi ser interno, y eso creo, lo ha hecho, mucha gente. (III.33)*

*“Pues ahí está la lección. ¿Qué tanto aprendimos? ¿Qué tan a fondo nos transformó? Yo pienso que no a toda la gente la, la pudo haber transformado... Pero los que les interesa cambiar cosas desde aquí, para, para la gente de aquí. ¡Yo creo que sí! No al 100, pero yo creo que, esa experiencia, pues ya no la quisiéramos repetir... Y ahora, está el asunto de, ¿cómo quitamos rejas, quitamos fronteras? ¿sí? ¿cómo reconstruirnos?, ¿no? y es la búsqueda que estamos haciendo...”(III. 67)*

Giddens (1997) ofrece elementos para comprender estos procesos de reflexividad en el marco de la modernidad. Plantea que la modernidad es en sí misma un contexto de crisis, de riesgo y peligro que “se introduce en el corazón de la identidad del yo y de los sentimientos personales. Los cambios no sólo producen angustia, dolor, preocupación y duelo y aunque algunas personas, se quedan atrapados en una parálisis, muchos logran dar un sentido práctico a las nuevas oportunidades que enfrentan y lo hacen con coraje, resolución y nuevas iniciativas. “Al luchar con

sus problemas íntimos, los individuos ayudan activamente a reconstruir el universo de la actividad social que los rodea” (pp 23-24).

En tiempos de crisis de la modernidad, acrecentados con la violencia física, lo que primó en el momento inicial fue el desconcierto y el dolor sobre la comprensión del fenómeno, pero no se dio una parálisis sino coraje, decisión y el diseño de iniciativas entre las y los autores de las PAV.

Los y las participantes mostraron resiliencia frente a los momentos críticos. Resiliencia es un concepto recientemente introducido en el campo de la psicología (Gruhl., 2009) que invita a pensar la forma cómo las y los autores en general tienen la capacidad de resistir y recuperarse de momentos críticos en sus vidas, que son personas fuertes y resistentes pero además proactivos. Igualmente recuerda *El hombre en busca de sentido* de Victor Frankl (1991) donde el autor ofrece una reflexión sobre cómo salir adelante a partir de su propia experiencia crítica.

La postura general de las y los participantes fue una respuesta activa, movida por la compasión y la solidaridad con los más vulnerables, por encima de la comodidad personal o la impotencia. Con esto no se niega que se presentaron y experimentaron actitudes de miedo, parálisis, pasividad, impotencia, pero se advierte que lograron mantener el ánimo y la fuerza para superarlos. Las demandas propias y más cercanas tampoco fueron obstáculo para preocuparse y ocuparse de grupos vulnerables y de proyectos colectivos.

Los hallazgos sobre sus emociones pueden analizarse desde el enfoque sociológico que ya ha dado un “giro a lo emocional” valorando su importancia como “pegamento social” (Enriquez, 2014, p. 14). Desde esta postura se puede elaborar el macro concepto: desconcierto-esperanza-agencia-solidaridad que sintetiza de alguna manera el papel de las emociones y de la racionalidad en la dimensión personal de las y los participantes, dando cuenta de los elementos más importantes que se encontraron en sus trayectorias de vida, las posturas éticas y sociales frente al entorno de violencia.

Dicho de otra manera y parafraseando a Luengo (2014<sup>a</sup>), los y las participantes desde su condición humana pueden considerarse como puntos en el holograma social que tienen engramada la sociedad en su singularidad, pero son capaces de vivir el destino de la institución y de la

localidad a su manera. Desde su diversidad y singularidad modularon las normas códigos de sus instituciones y de su cultura de servicio.

Si bien está condicionado por constreñimientos históricos, económicos, culturales, organizacionales, dan cuenta de rupturas y recomposiciones. Esto obliga a reconocer que cada uno se forja en una dialógica con sus contextos pero puede apartarse de la repetición para lograr lo singular y original a pesar de que las políticas oficiales con predominio a la uniformidad poniendo “a todos en un saquito”, están lejos de perfilar en su organización la complejidad capaz de potenciar esa colaboración singular y creativa.

Las historias narradas por las y los participantes dan cuenta del presente, pasado y devenir, de sus experiencias singulares, sus búsquedas, inconformidades, sus luchas, esperanzas. Captar esta subjetividad que es la dimensión del sujeto al mismo tiempo que es experiencia colectiva porque cada historia se construye en interacción con los entornos y circunstancias. Sujeto “es la trascendencia que se norma porque fijada en la historia de cada uno nos permite ver su fuerza (Zambrano, 2007 p. 113)

Con base a los conceptos de estado estético o poético y prosaico de la existencia humana que propone Morin (2006), se puede observar a través de los relatos, que las y los participantes se posicionan en un estado estético, porque expresan empatía, emoción, afectividad, fervor y comunión con “el y la otra”, los estudiantes y los más vulnerables; esto es, un estado que posibilita la relación comunitaria e imaginaria, la esperanza.

Mantener vivo dicho estado, permite armonizar su existencia con un estado prosaico que está unido a una actividad racional-lógica-técnica, vinculado a la situación utilitarista y funcional, dedicada a actividades de sobrevivencia, la monotonía del trabajo y a la ausencia de afectividad.

De esta manera fue posible, que a pesar de los constreñimientos institucionales y sociales y de la tendencia dominante a la repetición, las y los participantes fueran capaces de resignificar no sólo áreas de la vida y sino de la vida académica y social a través de diferentes formas de concreción. Entre otras, están fueron: la generación y fortalecimiento de la apertura de fronteras disciplinarias y de vínculos, entre la academia y otros sectores de la población, particularmente con los sectores más vulnerables.

Y de esta manera lograron la apertura por las dos fuerzas impulsores que menciona Wallerstein (2005). La primera es la fuerza de los académicos más activos que, encontrando obstáculos en sus categorías disciplinares, constituyen pequeñas comunidades con colegas provenientes de distintas disciplinas en torno a un interés común. La segunda, las necesidades de quienes manejan los recursos financieros y requieren de un conocimiento para intentar resolver problemas que enfrentan los gobiernos, agencias estatales, autoridades universitarias, y fundaciones públicas y privadas (p. 32).

Sobre la participación de la academia con otros sectores, se encuentran relatos de trabajo en equipo donde se trascienden antagonismos y se logran convergencias, sobre todo en los relacionados con los Consejos de la E TSJ.

Los problemas compartidos en tiempos de crisis, congregaron las miradas y de alguna manera se superó la distinción y serialidad desde los diferentes centrismos. Fue un proceso de crecimiento de grupo donde se vivió un momento de “tensión de necesidad” que logró llevar al uso del “nosotros” frente a un problema y expectativa común (Bleger, 1983), para luego entrar a fases de repartición de tareas, sin que necesariamente se lograra la institucionalización de los grupos participantes.

Pudo observarse un cambio ante la postura regular de las y los académicos hacia al trabajo con políticos y empresarios. Aunque algunos y algunas mantuvieron una posición más purista y alejada del diálogo, hay bastantes indicios del diálogo democrático e incluso reconocimiento por parte de las y los académicos sobre la importancia que tiene el desarrollo de mayores habilidades para la acción política por parte de la academia.

Los relatos de las y los participantes dan cuenta de cómo se lograron acuerdos a pesar de la lógica del corto plazo, del resultado inmediato que prevalece entre los políticos y funcionarios y la lógica del largo plazo y de cautela de los académicos.

Además de los testimonios, como observadora participante en algunos de estos procesos, me atrevo a decir que el aprendizaje fue mutuo para lograr una planeación con momentos diferentes. Ante la urgencia de la comunicación, centristas en la investigación y en el uso cauteloso de resultados, lograron comprender la importancia de acciones inmediatas, mientras funcionarios y políticos también entendieron que la educación no sólo es asunto de sentido común, la importancia de crear precondiciones para la convivencia y que los cambios no son inmediatos.

Un papel importante de las y los participantes que puede inferirse en sus testimonios, fue el de mediadores o de académicos puente. Cuando centristas en investigación presentaban sus propuestas a sectores empresariales y políticos con base a resultados de sus estudios, se daban cuenta que personas de otros sectores no les comprendían y por tanto tuvieron que utilizar otro lenguaje de manera que pudieran lograr que el material fuera inteligible. La participación de centristas en extensión fue especialmente útil para el trabajo de intervención comunitaria y grupos vulnerables con funcionarios y autoridades de los gobiernos.

Estas aperturas disciplinarias y el trabajo con otros sectores sociales, provocan en tiempos violentos, con mayor fuerza cuestionamientos sobre las políticas educativas que están restringiendo la posibilidad de una relación más pertinente entre educación superior y sus entornos más cercanos, porque al tratar de imponer regulaciones y planeaciones para imponer decisiones y destinos ajenos, actúan en sentido contrario en lugar de abonar con precondiciones para escenarios de paz. Este trabajo de investigación es en cierto modo, una respuesta a estos cuestionamientos.

Se interroga con más fuerza el modelo de educación predominantemente estandarizado que no responde a las especificidades contextuales, como tampoco a la diversidad de formas de ser académico y que además propone una evaluación individual (al igual que a los y las estudiantes) frente a un contexto que exige cada vez más, un trabajo colegiado.

Se cuestionan las políticas oficiales que promueven en el curriculum universitario y en la conformación del trabajo colegia la super especialización, es decir el trabajo entre colegas que se mueven en campos similares y el diálogo monodisciplinario. A la fecha, todavía se está muy lejos de la transdisciplinariedad que es un proceso según Luengo (2014a) de construcción del conocimiento a través de constantes, numerosos y fecundos trabajos teórico-empíricos, abiertos a las tendencias heterogeneizantes consustanciales a toda realidad. Implica un contacto y cooperación entre las diversas disciplinas a través de la adopción de un mismo método, una misma conceptualización o, para hablar de forma más general, de un paradigma.”(p. 349). Cuando no se promueve el diálogo entre disciplinas en la investigación social y sólo se queda en las redes académicas, el producto se queda encerrado en una torre de marfil.

Esta situación se agrava por la falta de reconocimiento de las y los académicos-extensionistas, porque podían constituirse estructuralmente como puentes de diálogo entre las identidades existentes en las instituciones de educación superior y la sociedad. Ellos y ellas como eslabones perdidos de la organización institucional y de las políticas oficiales, en realidad no están fuera, porque aparecen en las emergencias, pero esto no es suficiente para que las instituciones educativas enfrenten adecuadamente los cambios de la realidad social. Stuart Hall (1996, p.3) propone que la construcción identitaria es esa compleja yuxtaposición de diferentes lógicas que dan sentido a la diferenciación: “La identificación...es un proceso de articulación, una sutura, una sobredeterminación, no una mera inclusión...Como todas las prácticas significativas, está sujeta al juego de la *differance*. Obedece a la lógica del más-de-uno. Y dado que como proceso opera a través de la diferencia, implica un trabajo discursivo, la vinculación y demarcación de límites simbólicos, la producción de ‘efectos de frontera’ requiere de lo que queda afuera, su afuera constitutivo, para consolidar el proceso” (p- 227-268).

Llama la atención que en la convocatoria a los Consejos de TSJ, estos académicos y académicas recibieran no sólo la invitación por la parte institucional (como especialistas o funcionarios de los temas en cuestión) sino desde las redes sociales más amplias, fundaciones del centro e internacionales. Si bien son identificados o identificadas como identidades académicas, tanto dentro de la estructura institucional y más amplia, paradójicamente su práctica en tiempos de pax pasa desapercibida.

Como ya se ha comentado antes, esta invisibilidad se advierte en las definiciones sobre la profesión académica que incluyen los términos de docencia e investigación, pero no la de extensión (COMIE, 2003), Grediaga et. al. (1999).

Al parecer en tiempos violentos un perfil académico-extensionista se hace más visible e incluso se postula en este trabajo que ellos y ellas dan cuenta del nuevo liderazgo académico que sirvió de soporte fundamental para salir adelante, debido a que sus redes académicas cotidianas se tejen con mayor cercanía con las comunidades más vulnerables y vulneradas en tiempos de crisis.

En otro orden de ideas sobre las identidades académicas vinculadas a los centrismos preferentes, es siguiendo a Woodward (1997) que todas ellas en su conformación cumplen con los acuerdos que existen entre diversas perspectivas teóricas sobre la identidad: su carácter relacional, la

diferenciación de condiciones materiales y sociales, los diferentes sentidos que se dan a las prácticas académicas y la forma cómo se viven las relaciones en las instituciones, los sistemas de clasificación que marcan la diferencia entre “nosotros y ellos” a pesar de que no esté totalmente unificada y puedan existir contradicciones, consideración de su presencia en momentos históricos.

Sociólogos y humanistas como Bourdieu (1997), Castells, 1998, Giddens, 1999, Touraine, 1997, García Canclini, 1995, Morin (2006) comparten la idea de este carácter dinámico de las identidades, así como también la idea de que en tiempos de crisis, estos procesos cobran mayor relevancia.

Una lectura de las identidades académicas puede hacerse desde paradigmas que buscan rescatar al sujeto, desde una mirada crítica y se alejan de las corrientes más deterministas (y que prácticamente lo desaparecen). Esto es desde el constructivismo, la reflexividad, en sus vertientes antropológicas, sociológicas y pedagógicas, sin llegar al extremo de la elección racional (Gaytan, 2011).

Según Gaytan, las diversas perspectivas sociológicas aparecen como representaciones de movimientos de péndulo que van oscilando entre momentos enfocados a lo colectivo, más centrados en la estructura y momentos más centrados en el sujeto; y se deriva de la evolución intermitente de la historia, donde nuevos problemas aparecen mientras otros, son abandonados o desaparecen ( p.72).

Al respecto comenta Morin (2001) que si bien con una mirada psicológica determinista, la sociedad desaparece, con una mirada sociológica es el individuo el que se desvanece “ o es como máximo un zombie del determinismo social” (p. 58). La comprensión aparece mediante un proceso de comprensión o reflexión sobre uno mismo o de conocimiento intersubjetivo.

“El término sujeto es uno de los términos más difíciles, más malentendidos que pueda haber. ¿Por qué? Porque en la visión tradicional de la ciencia en la cual todo es determinista, no hay sujeto, no hay conciencia, no hay autonomía. Ser sujeto no quiere decir ser consciente; no quiere tampoco decir tener afectividad, sentimientos aunque la subjetividad humana se desarrolla, evidentemente con afectividad, con sentimientos. Ser sujeto es ponerse en el centro de su propio mundo, ocupara el lugar del “yo”. Es evidente que cada uno de nosotros puede decir “yo”; todo el mundo puede decir “ yo” pero cada uno de nosotros no puede decir “yo” más que por sí mismo. Nadie puede decirlo por otro...” (pp. 96-97).

Siguiendo estos planteamientos, en tiempos de pax la vida académica aparece más centrada en la estructura y en tiempos violentos, más centrada en los sujetos. No basta considerar que las y los participantes como personas sintientes, conscientes y pensantes, sino destacar que ellos y ellas no sólo se presentan como actores sino autores con autonomía para tomar decisiones en la construcción de PAV.

Estos resultados resultan interesantes porque en el campo de la educación superior, pocos son los estudios que hacen referencia a las identidades y prácticas emergentes (Anderson, 2008 y Blanch, 2011) Por lo general se han ocupado del impacto de la globalización en las instituciones de educación superior y al análisis de las consecuencias que tienen en las condiciones de trabajo y en niveles de bienestar laboral.

Por otra parte, desde un enfoque pedagógico crítico se advierte una conceptualización del académico universitario según los enfoques del docente como: tradicional, tecnología educativa, reflexiva y crítica (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992; Romero 2005; Schön 1992, 1998; Freire, 1985; Apple, 1986; Giroux 1990, 1992, Mc. Laren, 1999). Sin embargo esta caracterización se enfoca predominantemente la función docente, dejando de lado las nuevas prácticas académicas en los campos de la investigación y la extensión educativa.

Forzando la extensión de esta clasificación a las y los académicos participantes, podríamos decir que la mayoría, ya con centrismo en la docencia, la investigación o la extensión se aleja de una concepción positivista y tecnológica y comparte más los enfoques constructivistas y críticos de la educación. Siguiendo a Morin, esto significa que se ubican más cercanos a un paradigma de pensamiento complejo que simplificador.

Muy vinculado con lo anterior, está la orientación ética de los y las participantes, que contrasta con el marco amplio del curriculum universitario en las instituciones, caracterizado por una separación creciente entre la ética y de otros cuestionamientos filosóficos. La educación superior se interesa por lo disciplinar y propósitos pragmáticos, dejando a un lado los elementos que permiten reflexionar sobre las condiciones sociales de injusticia sin medir consecuencias como las que ya se experimentado en Ciudad Juárez.

En otros espacios ya se ha comentado, cómo en el fondo de la problemática de la educación superior se ubica el dilema ético que penetra en las aulas, en las decisiones curriculares y en las prácticas académicas más concretas, donde el academicismo predomina y el sujeto desaparece Zabalza y Zabalza (2011). Las y los académicas están más interesados en la enseñanza de la disciplina (además de sobrevivir la sobrecarga) y en la generación que en la formación generalista, de valores, de formación ciudadana que garantice la convivencia armónica.

Un curriculum basado en la super especialización o en la mera capacitación para el trabajo se opone a la formación humanista y multidisciplinaria que proponen una gran cantidad de estudiosos de la educación superior como Delors (1966), Pérez L., (1998), Didriksson (2007), GUNI (2008), Morin (2011).

Una formación integral aunada a un diálogo transdisciplinario invitaría a tejer puentes entre quienes están enterados más directamente de los problemas de la realidad social, especialistas de diferentes disciplinas, académicos y académicas con diferentes prácticas preferenciales.

Ante el fracaso del Estado por desarrollar y mantener políticas de bienestar que provocan la *Modernidad Líquida* de Zigmunt Bauman (2002) con vínculos volátiles, sin rostro ni responsabilidad por el “otro”, no se puede dejar la formación de los y las estudiantes al capricho de la demanda del mercado. Se requiere una formación crítica para trascender un curriculum universitario reducido a la fabricación de egresados. Incorporar la formación de competencias cívicas es en la construcción de capacidades para el respeto, la tolerancia, la empatía, la resolución pacífica de conflictos y la solidaridad ciudadana o de juicio ciudadano (Arendt, 1982).

En este trabajo se observó que la experiencia, la trayectoria y el tiempo fueron categorías importantes en la caracterización de las y los participantes. Sin embargo en las convocatorias por lo general se descartan personas con mayor experiencia y por edad por razones del orden económico, aunque no se haga en forma explícita y se establecen requisitos ligados a credenciales, desatendiendo la dimensión emocional y particularmente con el analfabetismo emocional de la sociedad moderna como lo advierten los trabajos de Goleman (1997) sobre la capacidad de empatía cotidiana y social, la madurez emocional, la acreditación ética, una trayectoria de compromiso social. Y como advierte Morin (2011) la maduración por edad, no necesariamente implica madurez afectiva y el manejo de las emociones.

En el curriculum universitario tampoco se destinan materias de estudio en este sentido, a pesar que Goleman ha comprobado que sólo un 20% del éxito profesional de los estudiantes recae sobre el coeficiente intelectual y el resto está comprometido con la inteligencia emocional.

De cierta manera, los resultados obtenidos hasta ahora más que presentar soluciones para enfrentar situaciones críticas a manera de recetas de cocina, presentan solucionadores con un equipaje especial de principios, creencias, motivaciones, trayectorias, etc. que integra un capital emocional e intelectual para pensar, sentir, actuar ética y creativamente frente a situaciones no previstas.

En cada historia de las y los participantes se pueden comprender los pensamientos y sentimientos y la dirección que acompaña su acción. Sus narraciones ofrecen un panorama sobre las formas cómo vivieron la condición de violencia, cómo fueron afectados en lo más íntimo y cómo se dispusieron a la acción, que implica valoraciones de experiencia, fuerzas, capacidades pero también nuevos aprendizajes que llevaron a cambios con diferentes áreas de sus vidas.

Se espera que con estos relatos, pueda comprenderse mejor las esferas de lo concreto y captar las significaciones existenciales que las y los autores dan al evento crítico de la violencia en Ciudad Juárez, esto es el entrecruzamiento de sus pasiones y razones, de sus sentimientos y valoraciones que finalmente los llevaron a la acción con su participación en las PAV.

La mirada reflexiva que provocó la propia entrevista a profundidad y el hecho de compartir su experiencia para informar este trabajo, hizo posible constatar la fuerza de las y los participantes en tiempos violentos para la realización prácticas, cambios y transformaciones; y por otra parte, conocer con mayor fineza los dinamismos internos, esto es, para comprender cómo se han construido ellas y ellos como detentores de ciertos capitales, trayectorias, posiciones con una orientación ético-social. Después de todo como plantea Morin (2011) “La comprensión es el modo fundamental de cualquier situación humana que implique subjetividad y afectividad”(p. 157). Este apartado, debe comprenderse así, como de comprensión intersubjetiva que es un conocimiento fundado sobre la comunicación, la empatía, la proyección-identificación e incluso, sobre la simpatía intersubjetiva.

Sin embargo a medida que se avanza en este proceso de análisis y escritura, una pregunta más honda se aviva a cada momento en este proceso de escritura. Si bien, un grupo limitado y constreñido de académicos y académicas mantienen un interés genuino en la problemática de la violencia y en los grupos más vulnerables, ¿será la violencia tremenda como la que se vivió en Ciudad Juárez, la fuerza o variable determinante para lograr transformaciones orientadas a un proceso a nivel macro?, y por otra parte, ¿si el grupo pequeño y constreñido de académicos y académicas que conforman perfiles de intelectual orgánico, pueden abonar de alguna medida a estos cambios y construir un nuevo *habitus* académico en el interior de las instituciones?

Parafraseando a Bourdieu, la pregunta sería ¿si en tiempos de pax la toma de conciencia sobre lo social puede lograr que las categorías de pensamiento y acción sean menos actuadas desde la externalidad que las habita o si es preciso experimentar una crisis para lograrlo? porque como dice el mismo autor “ las épocas de crisis, en que el ajuste habitual entre estructuras subjetivas y objetivas sufre un quiebre brutal, constituyen un tipo de circunstancias en que efectivamente “la opción racional” puede volverse predominante, al menos entre aquellos agentes que tengan la posibilidad de serlo (p. 172).

Kliar y Téllez (2008) siguiendo a Jaspers sostienen que las crisis o situaciones límites de muerte, dolor o combate, mueven el pensamiento hacia la clarificación del pensamiento, es cuando los hombres se interrogan a sí mismos por el sentido de la existencia. Pero ¿Es posible mantener esta misma fuerza, cuando el panorama cambia, cuando se aparta la crisis más severa?

Según Blosh, el destino del verdadero intelectual es siempre estar al exilio porque no puede conformarse con un horizonte mediocre. En su *Principio esperanza*, sostiene que precisamente la esperanza puede convertirse en un arma de construcción masiva y que para ello se requiere de una intensa voluntad y de una dirección a un objetivo concreto.

Frente al fenómeno soportado, pero no entendido, y el lamentado pero no transformado, propone traspasar la crisis en forma activa, con un conocimiento activo de las tendencias históricas. Después de todo el futuro puede contener lo temido o esperado según la intención humana, pero sin frustración, sólo contiene esperanza.

Morin (1999) plantea que es posible que se den transformaciones cuando se presenta la oportunidad de vivir en circunstancias facilitadoras del pluralismo y diversidad cultural pero

también cuando se viven situaciones caóticas de violencia, aunque obviamente serían mejores las circunstancias primeras.

Según el mismo autor, los tiempos de crisis pueden convertirse en oportunidades inéditas para impactar el contexto social. El mundo que habitamos y vivimos “es imposible no concebirlo a la vez como inacabado y descompuesto, víctima de una inmensa catástrofe (...) y al mismo tiempo hallar en ésta sus gérmenes, su impulso, su esperanza, su primavera...”(Morin, 1984, p. 14)

Reconociendo que las instituciones de educación superior no se pueden comprender sin el contexto de las políticas públicas, cabría preguntarse ¿qué capacidad tienen para configurar redes entre sus diversas posiciones con el fin de negociar con mayor eficacia y eficiencia espacios que les permitan superar las relaciones de dominación, subordinación, estandarización en tiempos de pax a favor de una institución realmente comprometida con las problemáticas de la realidad social?

A pesar del optimismo de algunos autores y dada la desvinculación educación superior-sociedad, habrá que enfrentar un obstáculo muy fuerte: el mismo sistema educativo que tarda demasiado en reconocer los problemas inéditos que se le presentan (Shmelkes, 2010). Sin embargo como también plantea esta autora, se trata de demandas que si la educación no las asume, no hay otra agencia social capaz de hacerlo en nuestra sociedad. La educación no puede solucionar todo pero la obligación de las y los académico es transmitir la posibilidad de cambio (Freire, 1997)

.A diferencia del conocimiento, la experiencia que nos transmiten las y los participantes, serían siguiendo a Zambrano (2007), saberes que transforman el modo de sentir actual y ver de un sujeto, una dimensión espiritual que no se queda a nivel técnico.

Pero integrada a estos saberes, está la dimensión política que ayuda adoptar una posición (convivencia, ciudadanía, etc.) y socio-económica que enseña a buscar el bienestar colectivo. Estas serían las transformaciones que deberían buscar las instituciones educativas para dejar la barbarie y dirigir sus esfuerzos a profundizar la dimensión ética del sujeto y no sólo lo cultivar la dimensión técnica, la competencia y la ganancia personal.

Se espera que las propias trayectorias, la fuerza interior, capacidades, liderazgos, de las y los autores de las PAV puedan coadyuvar en la orientación de cambios en el curriculum universitario en tiempos de pax, y no tengamos que esperar nuevas catástrofes para seguir avanzando.

## **Capítulo 6. Prácticas académicas en tiempos violentos**

En este apartado se enfoca la atención a las prácticas académicas en tiempos violentos (PAV) que son el núcleo central del análisis en este trabajo. Está integrado y organizado en tres grandes apartados. En primer lugar se presenta un panorama general de las prácticas académicas estudiadas y en el segundo, un acercamiento más detallado a las PAV de docencia, investigación, extensión y modalidades integradas, ilustrado con los testimonios que sirven de base a esta aproximación. El tercer apartado presenta a las PAV como experiencias de autoconstrucción donde se presentan a las y los participantes como autores reflexivos y activos capaces de construir sus propias identidades a través de la acción y de introducir emergencia en un marco de responsabilidad, hacia la y el otro, el curriculum universitario y la propia estructura institucional.

En este capítulo se entretajan reflexiones teóricas de aportaciones de Dubet, Giddens, Arendt, Morin, Villaseñor, De Souza y Barnett, con los resultados del trabajo de campo, construcciones conceptuales de capítulos anteriores y nuevas. Destacan en este sentido las discusiones sobre la relación del binomio sujeto-acción, el sujeto como actor y autor, el macro concepto autor-práctica-comprensión-ética y la necesaria reivindicación del sujeto en un enfoque de responsabilidad social y humana en general y particularmente desde las instituciones de educación superior y el curriculum universitario.

### **6.1 Un panorama general de las PAV**

Este panorama general de las prácticas académicas para mitigar la violencia (PAV), incluye aquéllas realizadas en forma individual y colectiva, por las y los participantes adscritos a instituciones de educación superior en Ciudad Juárez en el periodo de violencia álgida.

Se trata de caracterización que ofrece una mirada general de las PAV con base en la revisión de los testimonios de las y los participantes que se integra a partir de los siguientes elementos o categorías de análisis: propósito y el tipo de PAV (con base al esquema de funciones sustantivas); la descripción del proceso de desarrollo incluyendo el tipo de financiamiento y otros apoyos obtenidos, los obstáculos y amenazas que se presentaron, la existencia o no de ejercicios de documentación y sistematización sobre cada experiencia; así como la apreciación de las y los

participantes en torno a su impacto, incluyendo ejercicios de evaluación y las posibilidades de permanencia y de desarrollo futuro.

Con respecto al propósito de las PAV, se puede afirmar que todas las PAV tienen como propósito resolver o mitigar problemáticas de violencia en el contexto en el periodo de violencia álgida en Ciudad Juárez. La mayor parte de las prácticas emergen en el periodo álgido de violencia desde la consideración estadística. Sin embargo, no se desestimó la apreciación algunos y algunas participantes quienes consideran que este periodo inicia en los 90 con el feminicidio y por tanto, también se incluyeron PAV relacionadas con la producción sobre otros tipos de violencia como es la de género.

En cuanto a la clasificación de PAV tipo de docencia, investigación o extensión, se requiere hacer la siguiente precisión. En la fase de selección de muestra, las y los participantes en las entrevistas exploratorias ubicaron sus prácticas en las funciones de docencia, investigación y extensión. Si bien, la mayoría de ellos y ellas confirmaron explícitamente esta ubicación durante la entrevista de acuerdo con sus propias conceptualizaciones; en el proceso de análisis posterior, se observó que en algunos casos y a la luz de las propias interpretaciones de sus autores y autoras, esta ubicación inicial se desdibujaba y hubo que realizar diferentes ejercicios para su reclasificación.

Se encontraron por ejemplo, productos de investigación que no fueron considerados como tales por sus propios autores o autoras extensionistas; procesos de aprendizaje que no fueron identificados por autores y autoras investigadoras, aunque claramente pueda inferirse que lo son. Si bien este desconcierto no puede dejarse de lado y amerita una reflexión epistemológica más profunda, se estimó posponerlo por razones prácticas y retomarlo en el siguiente capítulo.

Respecto al financiamiento y otros apoyos, todas las PAV contaron con algún tipo de apoyo institucional. Estos apoyos van desde el respaldo que ofrece el “nombre” de la institución, la incorporación de becarios y estudiantes de servicio social o prácticas profesionales, los procesos de formación y actualización de las y los académicos, hasta el apoyo con recursos económicos, de infraestructura, procesos de autorización y reconocimiento de nuevos contenidos y prácticas en el currículum universitario y la creación de nuevas instancias administrativo-académicas en la estructura de la institución.

Aquí resulta interesante comentar que los apoyos institucionales no siempre fueron reconocidos por los y las participantes. Algunos o algunas académicas afirman no haber recibido soporte alguno, sin embargo en otros espacios de la misma entrevista aseguran haber obtenido recursos para la publicación de sus libros, apoyo de infraestructura, equipo o por parte de estudiantes de servicio social, etc. Por lo tanto la aseveración genérica de que todas las PAV contaron con algún tipo de apoyo fue en la mayoría de los casos explicitada por las y los participantes; sin embargo en algunos otros, fue un dato inferido.

La mayoría de las PAV de docencia contaron con financiamiento interno. Sólo algunas PAV de este tipo recibieron apoyo económico externo por parte de organismos nacionales como el CONACYT. Una mayor diversificación de fuentes de financiamiento se observa en las prácticas de investigación y de extensión.

Con respecto a la documentación y sistematización de las PAV se encontró que no todas han desarrollado estos procesos. Con excepción de PAV de investigación cuyo propósito está vinculado a la sistematización y publicación de sus productos, se advierte escasez de ejercicios de documentación, sistematización y publicación tanto de las PAV de docencia como en las de extensión. Por lo general, no existe una reflexión documentada, que vaya más allá de los informes exigidos por las fuentes de financiamiento internas o externas.

En cuanto a los procesos de las PAV, los relatos muestran un abanico muy amplio de factores personales, institucionales y del contexto social, implicados. Se encontraron PAV que exigieron negociaciones con alto grado de dificultad pero también aquéllas que no tuvieron que enfrentar resistencias importantes para su creación y desarrollo.

Los testimonios dan cuenta de obstáculos para lograr consensos colegiados, otros más de tipo burocrático para obtener soportes por parte de la institución, así como aquéllos relacionados con intimidaciones no sólo provenientes desde el interior de las instituciones de adscripción sino también por parte de agentes externos: autoridades de gobierno, grupos de la delincuencia organizada, organizaciones internacionales, miembros de organizaciones sociales y civiles de la comunidad que percibieron a las PAV como amenaza a sus intereses particulares.

Algunos problemas identificados a nivel personal para la realización de las PAV son aquellos relacionadas con las emociones y las crisis existenciales, pero también, derivados de la falta de

herramientas teóricas o del debate entre diferentes posturas frente a la ciencia, la academia y el clima de violencia.

Derivado de la gran cantidad de factores personales, institucionales y del contexto social implicada en las prácticas académicas en tiempos violentos, los procesos de permanencia y consolidación son muy diversos. Puede observarse cómo algunas de ellas fueron temporales, mientras que otras más lograron institucionalizarse en términos de creación de programas educativos al interior de las instituciones de educación superior o de entidades de intervención comunitaria o educativa en la localidad con diferentes grados de consolidación.

Algunas PAV se han fortalecido al paso de los años, mientras otras, se han debilitado y han perdido dinamismo. Entre las primeras podrían ubicarse la mayor parte de las prácticas de investigación y docencia; entre las segundas, las de extensión. Aquí es preciso reconocer que si bien todas las PAV estuvieron inmersas en un flujo constante de fragilidad debido a la dependencia de voluntades y tiempos políticos, las prácticas de extensión presentaron mayor vulnerabilidad. Este es el caso de una PAV de extensión adscrita a una institución compleja iniciada y desarrollada en un polígono vulnerable de la Ciudad, que fue considerada como la actividad más sobresaliente en tiempos violentos por la administración vigente en el periodo 2006 -2012 (que coincide con los años de crisis de violencia más álgida) y que fue disuelta en la administración institucional siguiente.

A continuación se ofrece una mirada más cercana a las PAV con el fin de describirlas con mayor detalle a través de caracterizarlas según su énfasis prioritario en la docencia, la investigación, la extensión o modalidades integradas. La agrupación que se presenta es resultado de la reclasificación realizada a la luz del análisis de los testimonios de las y los participantes.

## **6.2 Las PAV de docencia**

Todos los y las académicas participantes en esta investigación realizan docencia, aunque no necesariamente reconocen esta función como la principal. De acuerdo con sus testimonios, los objetivos de estas prácticas académicas fueron: dotar de conocimientos, habilidades y capacidades al estudiante para hacer frente a la violencia; ofrecer una formación basada en el ética y los valores, la cultura de la legalidad, la ciudadanía; el reconocimiento de los derechos humanos y el

humanismo; reforzar la tutoría, el contenido de materias establecidas o la creación de nuevas propuestas; crear programas para brindar herramientas teórico-metodológicas que permitan la construcción de conocimiento sobre las violencias y la forma de mitigarlas o abolirlas.

El universo de las prácticas de docencia orientadas a contener, abatir y sobrellevar la violencia es un campo amplio y complejo va desde pláticas, congresos, foros participativas hasta la integración o reforzamiento de contenidos en materias ya establecidas en los programas educativos y prácticas de tutoría y la creación de nuevos programas educativos.

Las PAV de docencia destinadas al fortalecimiento de las materias de ética, valores, cultura de la legalidad, así como del trabajo tutorial. Estas PAV se identificaron prácticamente en todas las instituciones no importando el grado de complejidad pero si una orientación hacia la docencia. Se presentaron incluso, en unidades tecnológicas que no contaban con áreas disciplinares afines (de ciencias sociales y/o humanidades). En estos contextos se crearon espacios especiales para llevar a cabo estas prácticas a pesar de que no estuvieran contempladas en el currículum universitario y en otros casos fortalecieron las existentes. En en instituciones orientadas a la investigación no se identificaron este tipo de PAV.

Reforzamiento de contenidos de cursos vigentes, prácticas docentes extracurriculares y de tutoría

A continuación se presentan testimonios de las prácticas académicas enfocadas al reforzamiento de la tutoría y materias de ética, legalidad, humanismo y ciudadanía.

#### 1. Testimonio (FI)

En esta institución se desplegaron amplias medidas de seguridad debido a las amenazas y violencias directas que presenció la población estudiantil y sus familias. Entre las medidas académico-administrativas que se tomaron, fueron el cambio de horarios y la creación de cursos en línea para estudiantes que no pudieran seguir acudiendo a clases. En cuanto a los contenidos de las materias, se reforzaron cursos de ética y ciudadanía. Estos cambios se realizaron en el

Campus central de Monterrey. Otras actividades académicas realizadas fueron congresos con participación de estudiantes para diseñar estrategias de seguridad:

*“...se difundía información de lo que pasaba, por qué estaba pasando, se incluyeron, se reforzaron los, este, se ajustaron los horarios, para que el alumno no tuviera que estar presencialmente, que pudiera llevar sus cursos virtuales, en línea. Muchos de ellos tuvieron que salir de Ciudad Juárez, y no podíamos cancelarles las clases... Desde el punto de vista externo, eh, pues empezamos a participar más... Personalmente me involucre en el comité de seguridad, este, y trabajar hombro con hombro, con las autoridades.*

*Hicimos campañas de difusión, campanas de educación, de sensibilización aquí. Vino en varias ocasiones, la policía federal a darnos cursos... fuimos a visitar a al secretario García Luna, para también informarnos un poquito, sobre lo que estaba pasando y en todo caso, que responsabilidad tenían las instituciones, este..., de educación superior, eh..., nos involucramos un poquito más, y esa responsabilidad recayó en mí.” (FI.2-3)*

*“Por ejemplo un congreso que se llamó “IDEAS”...Y ese congreso fue de la mano de la presidencia municipal. Estuvo el presidente municipal aquí. Estuvo Miguel Ávila, el comandante de la policía federal en el congreso. Y los alumnos al atender las conferencias, el resultado fue...hicieron propuestas de mejora. Que le entregaron al presidente municipal.” (FI. 3)*

*“Congresos, pláticas, en varias ocasiones invite a Arturo Valenzuela, Jorge Contreras, al mismo Gustavo de la Rosa, a Clara Torres, a César Ochoa, actores directos de la Estrategia de la Mesa de Seguridad, a que vinieran a darnos pláticas, seminarios, congresos, esteee., ajustes en las clases FI.4)*

## 2. Testimonio (F2)

Las acciones que se emprendieron en esta institución fueron cambios en las cartas descriptivas, encuentros de la comunidad académica y apoyo a estudiantes a través de la tutoría:

*“se empezó a fortalecer mucho el aspecto de ética y valores, en los planes de, así sea un ingeniero en meca trónica, sea un ingeniero en tecnología o sea alguien del área de contabilidad, llevan esas asignaturas.” (VI.22)*

“Conocerse “ fue en esos días tremendos una de las primeras ideas sobre estrategias de protección de la institución, relata un testimonio. Se realizaron encuentros para que la comunidad académica se conociera y entre ellas, el acercamiento de maestros y alumnos a través de la tutoría jugó un papel muy importante.

Después de un cambio de la administración central en esta institución, se reorientó el enfoque de la tutoría de autoprotección por el abatimiento de la deserción. Sin embargo la experiencia primera persiste, al proponer que la tutoría no sólo se enfoque a propiciar el conocimiento disciplinar por parte de las y los estudiantes, sino también su condición de vida y brindar otro tipo de soportes para que puedan salir adelante.

*“Por qué puede un alumno ser vulnerable a desertar académicamente. A lo mejor su, trae muy bajo promedio en, no sé por darle un ejemplo, en ciencias básicas porque en los primeros años de cualquier carrera, usted sabe que lo fuerte puede ser un vulnerable, desde punto de vista académico, pero ¡ojo! puede ser vulnerable aprovechando el rango de tiempo de su, de su investigación, desde el punto de vista psicológico. Él puede traer una serie de broncas de su casa, de su familia, que, que ahí el tutor lo, lo puede, lo puede detectar. Cuando le digo el tutor, no le digo que el tutor sea experto en todo eso, él tiene a su disponibilidad áreas que le auxilian, áreas psicopedagógica que le ayuda a intentar ese, esa parte. (VI.26)*

### 3. Testimonios (F8, III)

En los momentos de violencia álgida el programa de licenciatura de intervención educativa en esta institución resultó muy pertinente tanto para el trabajo con estudiantes como en las comunidades. Entre las estrategias de docencia que se realizaron, el participante menciona que:

*“...hay materias que en el programa de licenciatura de intervención educativa, se presentan por la misma, esteee como diremos, el diseño curricular, se prestó muy bien para tratar, esteee, cuestiones relacionadas con la violencia. En el, la, el área socio- educativa hay cursos como educación para la paz, y otros, esteee, no recuerdo los títulos, por ese estilo.” (F8.5)*

Pero además en la línea socio-educativa que se ofrece en la institución, los y las docentes hicieron trabajo de sensibilización, concientización y cambios acordes con las condiciones que se estaban viviendo.

Otro participante de esta misma institución confirmó este testimonio, agregando que a pesar del centralismo académico, los y las docentes cuentan con la libertad para hacer cambios en el programa educativo.

*“... ¡hay bastante libertad! uno diseña los cursos en base a los lineamientos de curriculum, y respetando la estructura, el sentido, todo esto uno puede actualizar. Yo siempre he actualizado*

*los cursos. Y trabajo en la Licenciatura de Intervención Educativa, este, ya hace años también. Y pues me gusta mucho esa licenciatura, que realmente es un trabajo de educación social, fuera de la, de esteee de la Universidad pero haciendo vinculación...” (III.15)*

#### 4. Testimonio (F10)

En la época de la violencia álgida a pesar de que existen reglamentos muy estrictos con respecto a los pagos y tiempos que marcan los programas educativos, se incrementaron significativamente las excepciones así como el trabajo de tutorías y de asesoría psicológica. Con respecto a la docencia, los problemas del contexto se discutieron a través de pláticas extra-curriculares en esta institución.

*“Bueno lo que pasa es que, en el caso de los tecnológicos nosotros tenemos una dirección central... que se llama Tecnológico Nacional de México y aquí se pueden hacer, no sé, a lo mejor algún maestro pudiera haber sobretodo los maestros que dan el taller de ética o los maestros que dan programa de desarrollo humano que están dentro de la retícula, esteee... pudieron haber integrado. Nosotros como, como administración...el... otra cosa que se hizo es que se convocó a muchos expertos y se dieron muchas pláticas. Por ejemplo vino, venían y todavía siguen viniendo constantemente, gente a hablarles de la prevención de adicciones, de la PGR sobre la de, o sea conductas de riesgo, todas esas... médicos hablar de, de enfermedades de transmisión sexual. O sea pláticas que se les están dando sobre todo a los muchachos de primeros semestres, pero eso es algo cotidiano...”*

*-¿es extracurricular?*

*Es extracurricular y siempre se está haciendo. A veces, a lo mejor en esos años se incrementó más sobre la violencia en Ciudad Juárez y esas cosas...” (F10.1)*

*“Esa es otra cosa que se estuvo trabajando mucho, eh... otra cosa que les pegó mucho fue el programa de tutorías, ah... y de asesoría psicológica, que también tuvimos como nunca, ¿verdad?, de estar apoyando a estos muchachos refiriéndolos a las, a las áreas de tutorías. Entonces, esa fue otra de las cosas, como que se disparó, de manera esteee, pues bueno, extraordinaria, ¿no?, lo de la tutoría, lo de las becas, eh... ¿Qué más podría?, esteee, pues eso podría ser, también tuvimos pues muchos casos de deserción de jóvenes eh... que si se marcó mucho la deserción, se incrementó la deserción escolar, y... bueno pues no sé, eso es lo que podría comentarle, no sé qué otra cosa.” (F12.2)*

#### 5. Testimonio (F11)

En esta institución de baja complejidad, es el propio director general quien decidió impartir cursos de valores en los grupos. Comenta el participante que en el tiempo de violencia álgida además, se incorporaron contenidos a la materia de introducción a la psicología.

*“ Manejamos porque se prestaba, estaba dando introducción a la sicología, y entonces se prestaba el manejar situaciones de... de vida, ¿no?, de reflexiones, de bueno, y qué quiero, de aquí para dónde, qué voy a hacer, cuáles son mis opciones de vida que tengo. Y así fue como los fuimos manejando ¿no?, dentro de la misma materia.”(FII.4)*

La incorporación de nuevas materias obligatorias en el curriculum universitario fue otra práctica académica de docencia en tiempos violentos.

#### 1. Testimonio (XIV)

El testimonio siguiente hace alusión a la falta de una formación humanística en tiempos de pax y cómo su participación en espacios comunitarios le lleva a reflexionar sobre la necesidad de una formación humanista para enfrentar la realidad que se está viviendo en tiempos violentos.

*“Sí. Yo a estas alturas Tere eh..., si pienso que yo llegué en el 2008 a Juárez y estamos a 17 años de mi llegada a la frontera, ¿no?, veo un poco hacia atrás y observo que ese trabajo comunitario eh, central en mi vida personal y académica, porque me permite refrendar la necesidad, tanto de mi participación en los espacios comunitarios, como percatarme la necesidad de formar a los estudiantes con una perspectiva humanista.(...) Hay un concepto de, de soberbia, hay un concepto de esteee, el mundo no me merece. Nuestros alumnos egresan, pensando eso, ¿sí? que porque saben cualquiera de las disciplinas de humanidades, esteee, el resto del mundo, no les llega ni a los talones. ¿No? Entonces, eso me parece muy preocupante, muy problemático, porque si las humanidades hacen una contribución es en la medida en que piensan en las personas ¿no? y no piensan en el conocimiento en abstracto ¿no?, como diverso, distante, al mundo real, al mundo cotidiano. ”(XIV.38)*

#### 2. Testimonio (F9)

El análisis de la condición de violencia, de acuerdo con el siguiente testimonio llevó a la institución a incluir por órdenes del rector la materia de Cultura de la Legalidad (que se ofrecía como optativa), como obligatoria en toda la universidad.

*“... después de esos sucesos, hay unas materias optativas, una de cultura de la ley que pretende precisamente, pues concientizar, de que lo que paso, volviera a ocurrir, pero que todo se*

*desprende de una violación de ese estado de derecho vulnerable, que no teníamos, que esa fue una materia que solicito el rector, que se impartiera, aquí en la facultad, de una manera, en toda la universidad....., yo creo que es uno de los fundamentos de esos cambios, dentro de la propia universidad.” (F9.7)*

Las PAV de docencia orientadas a la incorporación de contenidos sobre desarrollo humano y formación ciudadana se desarrollaron en instituciones más complejas, como es el caso de la UACJ donde se rediseñó el currículum universitario a nivel institucional integrando materias transversales en los denominados cursos sello que son obligatorias en todos los programas educativos que se ofrecen en la institución:

### 3. Testimonio (XVIII) Competencias genéricas sello con enfoque de género

Ese proyecto fue coordinado por la autora de esta tesis. Para su presentación en este apartado, se retoma información de un artículo realizado en 2012:

*“La situación de violencia de los últimos años en esta región fronteriza nos ha conmovido a todos y todas las habitantes en esta localidad. A su vez, ha propiciado la revisión urgente de presupuestos fundamentales y prácticas en todos los niveles y modalidades educativas; la reflexión epistemológica de los mismos fines de la educación, así como, el análisis del estado del arte en materia de innovación educativa, con el propósito de construir alternativas creativas capaces de trascender los desafíos que enfrentamos en los diferentes ámbitos de la vida social y de la educación.*

*El proyecto de Competencias Genéricas Sello de la UACJ para la formación integral del estudiante con enfoque de género (CGSUACJ) es una alternativa generada desde la educación superior y particularmente en el campo del currículum universitario que pretende impactar favorablemente la formación integral del ,estudiante, enfatizando la responsabilidad y compromiso con el entorno, en medio de realidades cada vez más complejas y dinámicas donde crecen las tensiones entre las exigencias de competencia académica y profesional del mundo global y los mejores escenarios futuros de bienestar y desarrollo humano sostenible.*

*Para lograr este cometido, en enero del 2009 se conformó una Comisión con la participación de académicos/as representantes de cada uno de los cuatro institutos que integran nuestra institución (Instituto de Ciencias Sociales y Administración, Instituto de Ciencias Biomédicas, Instituto de Arquitectura, Diseño y Arte e Instituto de Ingeniería y Tecnología). El compromiso de este equipo interdisciplinario tuvo un triple propósito:*

1. *Revisar la situación académica e institucional de los cursos sello vigentes desarrollados nueve años antes, en el marco de la elaboración del Modelo UACJ 2020*

2. *Identificar las temáticas académicas, profesionales y sociales contemporáneas relevantes para integrar un curriculum universitario más pertinente a las nuevas demandas académicas, profesionales, institucionales, contextuales y globales.*
3. *Con base en lo anterior, desarrollar estrategias curriculares y docentes que propiciarán una formación integral del estudiante.*

*El análisis y evaluación de los tres cursos sello tradicionales: Lectura y redacción, cultura y sociedad mexicana y técnicas de investigación documental, arrojó información sobre la pérdida de legitimidad entre varios Programas Educativos que percibían estos cursos como descontextualizados y desactualizados de cara a las nuevas demandas académicas y del contexto social. Algunos de estos programas ya habían eliminado los cursos sello de sus mapas curriculares.*

*A partir del trabajo colegiado de la comisión se identificaron de 16 temas críticos: 1. comunicación humana, comunicación oral y escrita, habilidades informativas y tecnológicas, elaboración de textos académicos, desarrollo humano, cuidado de la salud, actitud para ser emprendedor, ética, transparencia, diversidad cultural, cultura y sociedad mexicana, ciudadanía y democracia, derechos humanos, cultura ambiental y género. Esta última considerada de gran trascendencia para la formación humana y social se perfiló como competencia transversal para impactar todas las temáticas identificadas. Las estrategias para la incorporación de estos temas críticos al curriculum universitario fueron: 1. Integrar las temáticas en tres cursos que reemplazarían los sello tradicionales; 2. Ubicar cada curso a lo largo de la trayectoria académica de los estudiantes; 3. Adoptar el enfoque de competencias. 4. Otorgar valor curricular a cada curso a. Competencias comunicativas para el Nivel Principiante con 8 créditos; b. Competencias para el desarrollo humano sustentable para el Nivel Intermedio con 8 créditos., C. Competencias para el ejercicio de la Ciudadanía para el nivel avanzado con 10 créditos.*

*Se optó por una perspectiva ampliada de la Educación Basada en Competencias EBC, comprometida con la formación de perfiles profesionales de excelencia con compromisos adicionales, como es un desempeño fundado en una actitud científica y tecnológica con conciencia, interdisciplinariedad (E. Morin, 1999 y 2002) la ética, el desarrollo del potencial creativo y la responsabilidad social. La adopción del enfoque por competencias conllevó a la necesidad de realizar talleres de formación dirigidos a la Comisión y posteriormente a los docentes que estarían a cargo de los nuevos cursos sello. Durante los dos años siguientes se llevó a cabo un ejercicio de seguimiento para retroalimentar esta experiencia.”*

Enseguida se presentan testimonios de participantes que imparten estos cursos sello quienes integraron un grupo focal convocado para efectos de este trabajo de investigación. Este evento se realizó tres años después de la introducción de esta práctica en la institución. A la convocatoria abierta respondieron académicas que habían participado en la fase inicial del proyecto pero también quienes se incorporaron más tarde. En ambos casos, se explicitó una percepción unánime sobre la importancia de los cursos para mitigar las violencias en la localidad.

#### 4. Testimonios (XV,XVI, XVII)

*“...de cómo se formaron, no tanto, esteee, pero pues si era como muy obvio, porque por ejemplo yo estoy ya en esta área, de desarrollo humano, desde mucho antes, esteee, y a mí también me tocó, irme de aquí de aquí de Juárez, ya me tocó vivir eso, y como maestra, como terapeuta, es evidente la falta que da base a estos temas. Esteee, incluso como estudiante, también, y luego como maestra en esta escuela y en otras, estuve dando clases en la UACJ, mucho tiempo, entonces es evidente, que faltaba mucho de esta parte...(XVI.1)*

*"Apoya la formación la felicidad, el amor propio se refleja en todo... coadyuva a superar el clima de violencia en el entorno porque por lo menos empieza a hacer conciencia y busca el enfoque en las personas y su felicidad por consecuencia llevará al individuo a vivirse en menos violencia" (XVI.)*

*“Esteee, no sabía cómo se formaron, pero por ejemplo, yo soy la, la competencia de desarrollo humano que yo trabajo, es en ICB, con los muchachos de medicina, y con de veterinaria, tengo uno que otro de ingeniería, pero principalmente son de medicina, para la carrera de medicina, esteee, y es evidente también, que son todas las carreras, que hace mucha falta, son temas que hacen muchísima falta. Sobre todo en los últimos tiempos, porque o sea, ya lo de la, lo de la violencia es así como, si pues claro, obvio, es obvio que tarde que temprano la sociedad o la familia, los muchachos van encaminados para allá.”(XVII.2)*

En el aula, se advierten resistencias ante la tendencia generalista (formación ciudadano) y a favor de una formación especializada (disciplinar) por parte de las y los estudiantes:

*“...brincan, así cuando me sacan algo que les paso, me brincan, es que esta clase es una pérdida de tiempo, bla, bla, bla, que tiene que ver con mi carrera, esteee, con medicina, con veterinaria...” (XVII.21)*

*“A mí me ha tocado, a mí me ha tocado, que al final del semestre llegan los muchachos llorando, y me agradecen, porque les ha cambiado gran cosa, así la vida, desde antes, desde antes, pero por ejemplo, me doy un tiro, así en cada clase, cada clase, cada clase...(XVI.16)*

*“... porque modifica la perspectiva de las personas en relación a los otros y su ambiente” . Se mitiga el clima de violencia en el entorno debido a que “ en porque en el ámbito inmediato podemos cambiar nuestras actitudes que propician o invisibilizan la violencia”(XVII. FE)*

*“...una de las maestras, en la reciente entrevista que nos hicieron para la re acreditación de sociología, ella dijo, ni más ni menos, yo soy fulana de tal, imparto el curso para competencias para ciudadanía, y me encanta, porque recibo a unos chicos y se van otros. O sea, ella ve transformación, ¿verdad?, transformaciones, y si hay esteee, si es como muy gratificante, porque ven cambios de percepciones, sensibilización, eh... se enfrentan muchas resistencias..., la principal resistencia es, es esteee, reconocer las diferencias so, socialmente construidas en relación al género” (XVII.5-6)*

Otros problemas detectados en el desarrollo de la propuesta generalista fue la ausencia de trabajo colegiado y resistencias por parte de académicos y académicas que impartían cursos sello anteriores:

*“...hay tres competencias, algo que yo veo, por ejemplo yo no conozco de que se trata una competencia, creo yo que están ligadas y por ejemplo yo como maestra de desarrollo humano, no conozco la competencia primera, la segunda, entonces yo no sé cómo se pueda ligar otra, ¿no?, tal vez no tenga que conocerla, a mí que me importa, ¿me explico?, yo hago lo mío...” (XVI.14)*

*“...el primer saberes para este curso, hubo una especie de boicot de docentes de una academia, que se siente desplazada con estos cursos, que es el cultural mexicano. Entonces, ese primer curso, de saberes, fue un caos, porque hubo así como muy poca percepción y boicot, entonces yo como coordinadora del programa de sociología que se iba a hacer cargo del curso, que se hizo cargo de este curso de competencias para la ciudadanía, para ejercicio de la ciudadanía, lo que hice es que al programar al promover estos saberes, como que maestros o sea, un grupo reducido de maestros, que tuvieran el perfil, que yo supiera que se iban a comprometer, que les interesara dar el curso.” (XVII.3 ) “Las que más han dado curso son tres y han seguido participando en el diseño y en la impartición de los módulos de los saberes, o sea, ellas mismas siguen.” (XVII.4)*

También se identificaron dificultades administrativas para lograr la secuencia adecuada de las materias así como la falta de un cuerpo colegiado o academia donde se atiendan y discutan temas relacionados con las materias sello. Por último se mencionó que la certificación de docentes para la impartición de estos cursos ha sido rebasada por la demanda creciente de estos cursos.

*“No se pusieron los requisitos que debieron ser en créditos, porque tampoco se trata de que lleven comunicativas en primero, desarrollo en segundo, y en tercero, sino que pongan una cantidad de créditos, esteee, no tenemos academia todavía para estas clases, todavía no está en ninguna academia.” (XVII. 28)*

*“...en ciencias sociales, las impartimos a las demás carreras, a trabajo social, a sociología, con el conocimiento o sea, de pronto, nos damos cuenta con los estudiantes de sociología, si más que todo es teórica, no la saben bajar tanto como, con, con, no las hacen tangibles.” (XVII.21)*

*“... en el caso de nosotros, en sociología, Socorro me dijo que están batallando para encontrar maestros, para impartir nuestra materia. Y de hecho, nos acaba de llegar la propuesta de la Coordinación, de que la quieren poner en línea. Por ese criterio de vamos a ahorrarnos salones con las materias sello y vamos a poner cursos en línea...” (XVII.29)*

Desde una mirada más crítica, el testimonio siguiente da cuenta como esta PAV desde su percepción, se quedó a medio camino debido a los cambios de la administración:

*“...a mí me parece, me parece un gran logro, que se hayan considerado las competencias, conciencia social, medio ambiente, en la curricula de la universidad. Lo que me parece es que es muy poquito el tiempo que le asignan... yo creo que el proyecto de las competencias es muy valioso, pero también como otros grandes proyectos de la universidad, arrancó y luego se le cortó. ¿si?... yo lo que veía, con el proyecto de competencias, era una primera avanzada para generar otro modelo educativo, es decir, empezar con las competencias y después transformar el, la propuesta que tenemos... Entonces te digo, yo veía eso como un modelo muy, muy poderoso, pero que tenía una segunda parte y esa segunda parte no llegó.-- Entonces creo que ahí nos atoramos, volvemos otra vez al viejo problema, de que hay gente con muy buenas ideas, que hace muy buenas cosas, pero si no hay continuidad por parte de los que vienen, entonces, es tanto trabajo, tanto esfuerzo, tantos recursos de todos, que se tiran a la basura. Y entonces pareciera que los que vienen vuelven a inventar el mundo, cuando ya hay tanto hecho, te digo, el modelo de las competencias, a mí me pareció excelente, yo por eso colaboré ahí en todo lo que yo pude, pero debía de seguir, debía de seguir y debía de profundizar. Y no profundizó.” (XV. 28)*

Las PAV de docencia también fueron definidas también como una reconversión del aula en un espacio terapéutico donde se compartía miedo y se acompañaba a los y las estudiantes.

### 1. Testimonio (III)

Durante el estallido de violencia se compartió el miedo y la cercanía con la muerte, por lo que el acompañamiento a los jóvenes fue muy importante:

*“... de inmediato, tuvieron el beneficio de sentirse acompañados. No sabes cómo se siente el agradecimiento de jóvenes, que a lo mejor, mira, ni les diste tanto, la verdad. ¿qué tanto se les pudo dar? o sea, ¡ridículo! Pero, sienten que con eso ya hay una atención, ya hay alguien que te puso la confianza. Y si a eso le agregas acompañamiento, ¡hijole! Tere, ¡eso no tiene precio!” (III. 64)*

### 2. Testimonio (XV)

*“...lo mencionas Tere, y se me eriza la piel, es una cosa tan, fue tan terrible esta época, yo me acuerdo que allá, creo que a principios del 2008, yo les preguntaba a mis estudiantes en clase, que si quien había tenido algún contacto con la violencia y ahí uno o dos levantaban su mano y platicábamos que habían oído balazos o que habían tenido algún pariente que haya sufrido, o*

*algún amigo, se habían enterado, pero ninguno de ellos había tenido contacto directo, de ver, de estar en medio de una situación... Para el semestre siguiente, ya prácticamente eran todos los que tenían algo que ver, algún contacto directo con la violencia. Y bueno lo empezamos a vivir, porque era verdaderamente atroz. (XV.18)*

### 3. Testimonio (IX)

El testimonio siguiente comenta cómo en los tiempos de violencia álgida, el aula se convierte en un espacio terapéutico.

*“...En otra dimensión la estoy viviendo la violencia mediada por mis alumnos y alumnas, porque en esos momentos el aula se vuelve el espacio terapéutico y, y no puedes decirles a las alumnas, pues no me cuentes, pues no llores, pues no me digas que a tu hermano lo desaparecieron, no me digas que el ejército entró a tu casa, no me digas que asesinaron a tu hermano, no me digas que... mira Tere, todavía me pongo chinita. Esa fue una violencia, te digo, entonces otra dimensión común que están entretejidas y van construyendo en ti una sensación como de indefensión.” (IX.126)*

### 4. Testimonio (XI)

La reconversión del aula y la tutoría en espacio terapéutico provocó cuestionamientos sobre los límites de la función del quehacer académico, la viabilidad de ejercer una asesoría sobre los problemas que vivían los jóvenes dadas las capacidades y especialidades disciplinares de cada académico:

*“Sin embargo, empiezas a ver en la tutoría, un recurso fundamental, sobre todo porque cuando llegan los estudiantes conmigo, yo les digo, miren yo no voy a preguntar sus cuestiones personales es su bronca, yo en lo académico, pero siempre se van a lo personal y en ese momento, ahorita ya no tanto, pero en el 2008, 2010, más de alguno traía esta parte, que le daba miedo, que le había pasado esto, que me ha tocado ver esto otro, que habían matado a alguien y claro que afectaba su rendimiento académico ¡con toda la razón del mundo pues!... Entonces de repente yo dije, hújole, cómo, qué le digo a este chavo, o sea, ni soy formado en psicología, ni tengo las herramientas...” (XI.28)*

En cuanto a las PAV de docencia, relacionadas con la apertura de nuevos programas educativos para comprender, mitigar y abatir la violencia se observó que éstas no se concentraron en algún

tipo de institución en particular. Se identificaron nuevos programas educativos sobre todo de maestría, tanto en instituciones de baja y alta complejidad, como en instituciones orientadas a la docencia y a la investigación. Los testimonios que a continuación se presentan corresponden a programas educativos de las siguientes instituciones: COLEF, UACJ, COLECH, UPN y CES.

## 1. Testimonio (XII)

Esta es la experiencia de una institución que como centro CONACYT ha estado dedicada a la investigación desde su creación en donde se logra abrir un programa de maestría profesionalizante, difícilmente concebible en tiempos de pax. La inquietud por abrir un programa de maestría inició años atrás, pero no se había recibido una respuesta positiva desde la instancia central.

Si bien la orientación propuesta en ese entonces eran programas más acordes a las especialidades de la planta académica existente, se decidió después de discusiones colegiadas, a favor de un programa más acorde a las nuevas situaciones de violencia que se estaban viviendo en la localidad y desafortunadamente hoy, en todo el país:

*“Y él, porqué se decidió en una maestría en Acción Pública y Desarrollo Social, entonces, por un lado eh... digamos hay diversidad, había diversidad de opiniones, eh, que unos queríamos más un énfasis de planeación urbana en desarrollo regional y políticas públicas, otros querían un énfasis más en cuestiones estee, culturales o cuestiones de participación social, desarrollo social entonces digamos, había una diversidad de intereses y opiniones sobre cual debería de ser el enfoque de la maestría. Y finalmente, digamos estee, en esos momentos, eh del 2008, eh, que empieza, se empiezan a ver los problemas de violencia aquí en Cd. Juárez, estee, decidimos que, que crear un programa de post grado, en ese momento no teníamos claro de qué era lo que iba a ser el programa. Pero lo que si teníamos claro, era que debería de ser un programa eh, que de alguna forma respondiera a, a, al contexto de violencia, no respondieran en el sentido de decir, bueno, desde el punto de vista académico o profesional, cómo podemos formar, eh, digamos profesionales eh, que puedan tener una digamos una formación que les permita entender eh y diagnosticar la problemática, la complejidad del problema de violencia en la frontera. Pero al mismo tiempo no sólo diagnosticar, también, el poder hacer proyectos o programas o elaborar un tipo de respuestas enfocadas a, a de alguna forma, si no darle una solución total, al menos ofrecer eh, alternativas de, de digamos que mitiguen los, los... que prevengan la, digamos las causas de la violencia, pero al mismo tiempo, mitiguen los efectos, que de, de la violencia ¿no? “ (XII. 9).*

En este caso, hay que destacar la flexibilización de la estructura institucional que se puso de manifiesto en momentos de crisis. Dada la emergencia de dar respuestas adecuadas a la realidad local urgente, no se siguió el proceso burocrático regular de acuerdo con los entrevistados.

Los productos de esta maestría sirven de plataforma para el debate, la discusión y el diálogo sobre la problemática social de la ciudad y sobre todo lo relacionado con la violencia. En sólo una primera generación ya se han realizado trabajos sobre temas relevantes tales como cuerpos policiacos, sistematización de trabajos del programa Todos Somos Juárez, espacios públicos, colectivos juveniles y su participación en el tema cultural y la condición de sexo servidoras. En el momento de la entrevista ya se había iniciado una segunda generación que a diferencia de la primera contaba con una respuesta mucho mayor a la convocatoria y una participación significativa de estudiantes foráneos.

A futuro, se visualiza permanencia del programa como también mayor grado de consolidación. Es un programa que permitirá dar mayor visibilidad a la institución en la comunidad.

Además de las aportaciones al conocimiento de la violencia en la localidad, se percibe que la maestría tiene un impacto positivo, al haber logrado una mayor diversificación de las funciones de la institución que hasta el momento se reducían a la investigación:

*“en términos generales, la, yo creo que la percepción es de que este, ha sido algo positivo, que ha venido a de alguna forma estee, a, digamos a reactivar o, o estee, a, a re... a darnos nueva energía ¿no? en términos de, de estee, opciones. Entonces, yo considero que ha sido positiva.(XII.17)*

Para su desarrollo se utilizaron recursos de la propia institución para el costo de la primera generación; en la segunda, se logró contar con recursos del PNP de CONACYT.

## 2. Testimonio (F6)

En 2006 se hacen gestiones para la creación de El Colegio de Chihuahua que se propone ofrecer un modelo alternativo de educación superior. En un primer momento se desarrolla como centro de

investigación y posteriormente abre opciones de docencia. Entre los proyectos que desarrolla estuvieron la evaluación del Programa Todos Somos Juárez y de las policías.

*“...una Institución de Investigación, eh... para algunas líneas permanentes. Pero sobre todo, para, para este, proyectos. Eh... proyectos por encargo. Em... por ejemplo el Colegio, participó, muy activamente en la evaluación del programa Todos somos Juárez....Participó, muy activamente en el ah... en el proyecto de valoración de la policía que hizo la Universidad de San Diego y la Universidad de Guadalajara, eh, en fin, participamos en muchas de estas cosas, en las que como te digo se elabora como tanque pensante, convocas a la gente, luego se acaba. Y quizá el proyecto de más largo aliento, fue el del Atlas. El Atlas de Chihuahua.” (F6.17)*

*El proyecto de docencia, era muy importante. Desde el principio, sabíamos, que, aunque un Colegio, es, estee, evidentemente de investigación. Y por más que tomara un modelo de tener líneas o centros, y tener más investigadores o tomar el otro, el programa de docencia, tenía que ser muy importante... Nada más que teníamos que tomar la decisión, Tere, de, ¿de qué tipo de acreditación? le íbamos a dar al programa, puesto que nunca lo íbamos a poder meter al PNPC, por no tener profesores de tiempo completo. , lo que creamos, esa Maestría de Investigación...” (F6.18)*

*“ de hecho, en la siguiente reunión de Junta de Gobierno, previo a una reunión interna, decidimos proponerle a la Junta de Gobierno, una línea de investigación que se llamaba Sociedad y Violencia, Comunidad y Violencia.... Comunidad y violencia, y entonces, en ese momento estee, eh, yo, decido empezar a participar.” (F6. 22)*

*Bajo esta línea de investigación Comunidad y Violencia finalmente se concretaron publicaciones de académicos y académicas del COLECH. También se iniciaron diversos proyectos de tesis.*

### 3. Testimonio (IX)

El apoyo para realizar este proyecto educativo se obtuvo de un fondo sectorial de la SEP y posteriormente de CONACYT en el marco de un proyecto más amplio que se proponía estudiar la cultura de género en la institución de adscripción y problematizar los indicadores de género y generar como uno de los productos un programa educativo con la misma temática. El proceso para realizar este proyecto transitó por difíciles trámites burocrático que retrasaron la entrega de fondos para cumplir los compromisos en tiempo y forma con CONACYT y que a su vez desataron disputas, descalificaciones y quiebres del equipo de pares que se había comprometido con el proyecto:

*“Fue ¡la peor experiencia! en mi vida. Yo creo que nada me ha afectado tanto, en mí, emocionalmente, que ese proceso, que si yo te lo contara, nada mas de ese proceso, harías otro libro.(IX.78), “...CONACYT deposita, después me doy yo cuenta, muchos meses después, que CONACYT deposita en mayo. (IX. 90) “...Y claro, que yo preguntando, verdad, pues ¿qué paso con la ministración? no pues quién sabe, quién sabe y quién sabe, no ha llegado y no ha llegado....(IX.91) ” Esteee y no ha llegado y esteee, hasta que en agosto, fíjate estoy hablando, mayo, junio, si, en agosto, llega un correo, exigiéndome a mí, el primer informe, eran informes trimestrales, imagínate, no sé, leonino, de por sí, el fondo es bien leonino, yo no vuelvo a concursar...” (IX:92)*

En mi experiencia como observadora participante en una institución compleja, el problema de retraso en un tema que comúnmente se escucha entre los investigadores de las instituciones y que provocan serias preocupaciones sobre todo entre quienes fungen como responsables de los proyectos que se ven presionados a presentar resultados aún cuando no se han recibido los recursos.

En este caso, después de procesos difíciles de negociación se logra culminar el proyecto pero en forma inversa: primero se realiza el proyecto curricular de la maestría en estudios interdisciplinarios de género que requería para su ejecución menos recursos de apoyo y posteriormente el de investigación (cuando en la lógica del proyecto el segundo sería el soporte para el diseño del primero).

#### 4. Testimonio (III)

La licenciatura en intervención educativa creada en 2002 en esta institución cobra un dinamismo especial en el tema de la violencia generalizada. En el momento de creación se había integrado ya el tema de género que respondía a la problemática de los feminicidios sobre todo en las comunidades vulnerables donde se trabajaba de cerca con organizaciones de la sociedad civil y centros comunitarios:

*“...por la naturaleza de sus asignaturas, pues si hacen vinculación, que hay que ir a las instituciones, ONG, o a los Centros Comunitarios, pues abrir también cancha y acompañar a los estudiantes. Es que, ¡Se presta bastante!...(III.19)*

## 5. Testimonio (XX)

En 2011 se crea el programa de licenciatura en criminología y seguridad pública en una institución de educación superior privada de la localidad, muy pertinente con la situación de violencia que se estaba viviendo. Llamó la atención del creador de estos programas, actualmente académico y director general, el hecho de que fueran mujeres las más interesadas en estas licenciaturas:

*“empezaron a entrar muchísimas muchachas, siendo que estábamos en el 2009, 2010, donde la situación estaba, incluso muchos alumnos murieron, anduvieran en lo que anduvieran, o trabajaran donde trabajaran, entonces esteee... yo decía, por qué tanta mujer se está involucrando, y ahora, nosotros, la mayoría son mujeres las que están en criminología....Pero en criminología la mayoría son mujeres, entonces esteee, yo creo que es, es algo como my intuitivo en la vocación de la mujer, ¿no?, el ayudar, el querer estar, el querer proteger, el querer esteee, a mí se me hace que la, en ese sentido la mujer nos gana. ¿sí?...”(XX.9)*

Como se ha observado en las entrevistas se identificaron otros cambios que implican cambios en la función docente pero cuyo objetivo principal fue la seguridad de la comunidad universitaria. Las instituciones abrieron o ampliaron la oferta de educación a distancia con el fin de seguir ofreciendo los cursos a los y las estudiantes que corrían peligro o a aquéllos que tuvieron que emigrar de la ciudad. Por las mismas razones también se flexibilizaron horarios de clase e incluso de pagos para evitar el incremento de la deserción:

*“...se ajustaron los horarios, para que el alumno no tuviera que estar presencialmente, que pudiera llevar sus cursos virtuales, en línea. Muchos de ellos tuvieron que salir de Ciudad Juárez, y no podíamos cancelarle las clases... (F2.2)*

Las PAV de docencia en general fueron financiadas por las propias instituciones de educación superior. Sin embargo, algunas instituciones obtuvieron recursos adicionales por parte de CONACYT.

Como podrá observarse en los procesos de diseño y desarrollo de las PAV de docencia, las historias de cada una son muy diversas. Sin embargo, las relacionadas con el desarrollo de actividades como foros, congresos, etc., el fortalecimiento de materias de ética y valores así como del trabajo tutorial aparecen como prácticas que enfrentaron menores resistencias que aquéllas relacionadas con la apertura de programas y la incorporación de materias transversales.

Salvo el caso del programa de género que enfrentó dificultades para su creación, todas las demás iniciativas contaron con el apoyo de instancias centrales. Las resistencias por lo general emanaron de la falta de consenso entre colegas y de una cultura académica de las y los estudiantes hacia la especialización que desdeña el desarrollo humano y social. Los motivos que desencadenan desacuerdos son los recursos humanos disponibles para la apertura de nuevos programas, cambios de administración de las instituciones y la inclusión de temáticas generalistas y críticas como son los estudios de género y una suerte de debates más profundos en torno a diversas posturas frente a la ciencia, el trabajo académico, la violencia y sobre todo en cuanto a la relación universidad-sociedad.

Los nuevos programas educativos y la incorporación de materias transversales fueron documentados con base en los lineamientos de diseño curricular de cada institución. Sobre las PAV de fortalecimiento de materias de ética y valores y de las modificaciones del trabajo tutorial, sólo se cuenta con el testimonio verbal de los participantes. En algunos casos éstas iniciativas surgen desde los propios académicos y académicas, en otros, se generan desde la administración central. El primero es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional y el de la Unidad del Instituto Tecnológico de Monterrey y la Universidad Tecnológica de Ciudad Juárez. En algunas instituciones como es el caso del Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez, se realizan cambios en los contenidos no oficiales de manera que esta tarea se dejó a voluntad de los y las maestras que impartían materias afines.

Las PAV de docencia, relacionadas con cambios de contenidos de materias pero sin reconocimiento oficial así como las PAV que implican actividades extra-curriculares como conferencias y foros, son como prácticas eventuales. Contrastan con PAV que cuentan con reconocimiento oficial, que muestran una tendencia hacia la continuidad y consolidación. Este es el caso de la incorporación de cursos sello y de los programas educativos creados en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, así como en el Colegio de la Frontera, el Colegio de Chihuahua, la Universidad Pedagógica y el Centro de Estudios Superiores. Estos programas educativos reportan un importante crecimiento de la demanda a la fecha.

Pero esto no significa que todo fluya sin problemas ni resistencias. Un ejemplo de ello es la PAV relacionada con la incorporación de materias sello en el currículum universitario donde coexisten percepciones optimistas en cuanto a su desarrollo, así como de retroceso y debilitamiento.

### **6.3 Las PAV de investigación**

El objetivo de la PAV de investigación es comprender la violencia que está sucediendo; hacer visible y nombrar las violencias con el fin de construir conceptos que permitan alcanzar justicia. Implica sistematizar información, conceptualización teórica, abstracción para construir la conceptualización, propiciar el diálogo y el debate, y todo ello con miras a construir propuestas y políticas públicas que mejoren la toma de decisiones.

Actualmente la literatura sobre investigación de las violencias en la localidad está integrada por una larga lista de publicaciones que es imposible de documentar en este trabajo. Para efectos del marco teórico, la revisión de literatura con esta temática se limitó a poco más de cuarenta obras de autores y autoras locales adscritos a instituciones de educación superior de la localidad y en el momento de la selección de prácticas académicas para el trabajo de campo, se seleccionaron trece académicos y académicas quienes han realizado estudios con esta temática. Sin embargo en el momento de la entrevista, entre ellos y ellas, sólo cuatro, se reconocieron a sí mismos como investigadores, el resto identificó su quehacer como una práctica articulada a funciones de docencia, de extensión o a modalidades integradas.

Todos los testimonios realizados para efectos de revisar las PAV de investigación están anclados en un contacto directo, ya sea temporal o más permanente con víctimas de la violencia. Esto es con personas o grupos vulnerables con quienes tuvieron contacto a través de organizaciones de la sociedad civil o de gobierno. Salvo un caso, las y los investigadores entrevistados han tenido una relación histórica con organizaciones de la sociedad civil en la comunidad.

Para las y los académicos este contacto con la realidad es fundamental aunque sea en un periodo limitado en la fase de trabajo de campo. Quienes se identifican más con la práctica de investigación, sostienen que después de este momento, es preciso abstraerse de esta realidad para la construcción de conceptos que las víctimas podrán utilizar para alcanzar justicia.

Sobre el apoyo y financiamiento de las PAV de investigación, se identifican en primer lugar como fuentes de apoyo importantes al PROMEP (dos testimonios), CONACYT (tres testimonios) y en segundo lugar a la propia institución de adscripción de las y los académicos investigadores (dos testimonios). Los apoyos se refieren al equipamiento e infraestructura, recursos, apoyo administrativo, clima laboral adecuado, becarios, reconocimiento y respeto sobre los resultados de

investigación; así como soportes para la publicación, asistencia a foros locales, nacionales e internacionales para entablar diálogo con otros interlocutores. En tercer lugar, se identifican los recursos propios de las y los investigadores para la realización de proyectos de investigación, sobre todo cuando se trata de modalidades integradas de investigación y extensión.

Las dificultades identificadas a nivel personal en los procesos de investigación sobre la violencia se refieren al desgaste emocional; saturación, bloqueo, temor por lo que pudiera suceder a su familia, fuertes cuestionamientos, tensiones, culpa, crisis existencial que genera el estudio de temas de vida y muerte, herramientas teóricas insuficientes para aprehender el tipo de violencia que se estaba viviendo.

Los obstáculos que los y las académicas tuvieron que librar en la institución de adscripción para realizar los proyectos de investigación, se relacionan con: dificultades burocráticas para la publicación de los resultados de la investigación; falta de personal académico especializado; normatividad; problemas de tipo ideológico con pares y autoridades, así como a la falta de trabajo colegiado; manejo inadecuado de los recursos por parte de la institución provocando desfases y atraso en el proyecto de investigación y problemas por la orientación y sistema de operación de fuentes de financiamiento como el CONACYT. Al parecer, las dificultades se intensifican cuando se involucran temáticas de violencia de género. Se reportó un caso donde un proyecto de investigación-acción tuvo que cerrarse a causa de la violencia.

Otros problemas en el proceso de investigación identificados corresponden a la fase del trabajo de campo al ponerse en contacto con las víctimas de violencia debido a las amenazas de grupos del crimen organizado y por parte del sector político. Una preocupación constante compartida por instituciones que realizan investigación es el de la autonomía académica; la intrusión y cooptación de la academia por parte del sector político; así como por parte de fundaciones y organismos internacionales que financian los proyectos.

Esta preocupación por la autonomía es compartida por los y las académicas participantes, pero más enfáticamente explicitada por quienes están a cargo de PAV de investigación. Ellos y ellas plantean y discuten la autonomía del trabajo académico colegiado, así como de las diferentes instancias universitarias y de las instituciones, lo cual se vincula directamente con los resultados obtenidos sobre los centralismos ya documentado y discutido anteriormente en este trabajo.

Algunos académicos reconocen que el tiempo de violencia álgida y la investigación realizada les llevó a constatar la existencia de procesos de deshumanización grave, individualismo e impunidad, así como a obtener mayor consciencia de sensibilización.

Menos claro aparece el impacto que puedan tener los resultados de la investigación a través de las publicaciones. Las y los participantes reconocen que a la PAV de investigación le faltaría dar un paso más para impactar la realidad, esto es, para traducirse y concretarse en el desarrollo de políticas públicas, convertirse en acciones de intervención. Sin embargo, sostienen que para ello, encuentran limitaciones sobre todo de tiempo disponible. También hay quienes opinan que la investigación es la tarea más importante para un académico o académica con grado de doctorado y que la sistematización y conceptualización es ya un producto final.

A continuación se presentan y comentan testimonios de las y los participantes en la práctica de investigación sobre la violencia que ilustran el panorama general descrito anteriormente:

#### 1. Testimonio (V)

La práctica académica más importante para esta académica fue investigar y publicar. Investigar, significa visibilizar la problemática de violencia que ha sido naturalizada como es el caso de la violencia doméstica, la violencia infantil, la violencia conyugal o la violencia de género. Las víctimas tienen voz propia, sin embargo, el investigador o la investigadora es quien puede colocar esta voz en un lugar donde se hace visible y puede nombrar y argumentar el problema, y de esta manera impulsar que la problemática de la violencia como todo procesos históricos pueda mitigarse o abolirse. Para que las publicaciones puedan tener este efecto deben cumplir con el prerequisite de estar ancladas en el encuentro con las víctimas, que pueden ser personas, grupos vulnerables o instituciones. En su caso, estas fuentes fueron la Procuraduría de Defensa del Menor y otras organizaciones de la sociedad civil, donde se tiene contacto directo con estas personas y grupos:

*“Y mi intención o mi objetivo, no es nada más estee, hablar de esas violencias, es de poner sobre la mesa esos casos en específico, como una muestra nada más de toda esa violencia que se ejerce sobre las mujeres o sobre los menores y que, parece que, que se naturaliza y se evade con mitos, como el que “está ahí porque le gusta”, estee, “lo que pasa es que es sadomasoquista”, “lo que pasa es que es una floja que no quiere salir a trabajar”, “lo que pasa es que ya se acostumbró”,*

*o sea, una serie de cosas, que esteee, ¡tenemos que romper! que tenemos que, que mostrarlas, para que la injusticia de que esas personas, esos seres humanos y humanas, son víctimas, esteee, ¡tienen solución! o sea, no podemos decir que no, que es una violencia que no se puede solucionar, no, es claro que sí, que si se puede solucionar y mucha de esa solución está en la elaboración de políticas públicas y políticas sociales que tienen que llegar a esas personas.”* (V.52)

La investigación sobre la violencia local sin lugar a dudas se incrementó por interés y sensibilidad de los académicos pero también con el surgimiento de fondeo específico por parte de fundaciones e instituciones de gobierno como el CONACYT.

La producción de obras sobre el tema de violencia por parte de la academia continúa hasta el día de hoy. Cuenta con espacios para su desarrollo en el interior de la institución como son un programa educativo relativo al tema de género y cuerpo colegiado.

## 2. Testimonio (XIII)

La práctica académica predominante de esta participante es la investigación. Los temas de su trabajo son la violencia de género, pionero del feminicidio en la localidad. La investigación ha implicado cierto grado de vinculación con organizaciones de la sociedad civil, lo cual resulta muy importante porque entiende que para conocer se requiere no sólo de la conceptualización teórica y sino de la realidad. Luego de conocer la realidad, es preciso abstraerse para construir conceptos que sirvan a quienes son víctimas de la violencia, alcanzar justicia. En palabras de la académica:

*“...porque una cosa es la conceptualización teórica pero otra cosa es que es lo que hay en el mundo, cuál es la realidad y entre las organizaciones de la sociedad civil, y entre las personas a las que ellas atienden, o en este caso por ejemplo, las madres de las víctimas, o, o como te puedo decir, o, o en los eventos, en las manifestaciones, te encuentras tú con una realidad que una desconoce... para mí es muy importante ver la realidad, pero luego extraerme, porque me parece que ese es el trabajo que tiene que tener una académica, es cómo conceptualizas, cómo le devuelves a las personas, la realidad en un concepto que le pueda aplicar, que lo pueda utilizar, pero sobre todo, por ejemplo, para quienes hacemos violencia, ese concepto que yo le estoy proveyendo o que yo lo estoy trabajando, a partir de que veo su sufrimiento y a partir de que veo su injusticia, le sirve para que alcance justicia, le sirve para identificar su dolor con ese concepto, le sirve para que quienes le han ofendido o quienes le han agredido, vayan a ser llevado hasta juicio, eso me parece que, esos son 3 elementos muy importantes, para mí ¿no? (XIII.10)*

Aunque al término de los proyectos de investigación no pierde contacto con las organizaciones sociales que le apoyaron y sigue respondiendo a solicitudes de asesoría, su participación disminuye porque la actividad académica de investigación y publicación resulta muy demandante.

Percibe que el apoyo que recibe como investigadora por parte de la institución de adscripción es suficiente, no sólo a través de equipamiento e infraestructura, recursos, apoyo administrativo y buen clima laboral, sino también de respeto a los resultados de la investigación. Aprovecha además a través de sus redes con pares, apoyos adicionales como es el caso de conseguir una becaria externa a la institución como asistente, concursar recursos con CONACYT y otras organizaciones que financian sus proyectos. La institución administra eficientemente estos recursos de manera que no ha sufrido atrasos ni desfases.

Al relatar una experiencia donde una funcionaria política remitió una inconformidad a través a la dirección de la institución, reconoce el apoyo que recibió de las autoridades:

*“Entonces, ya le contestaron que, que, las opiniones de los investigadores son libres y que si un investigador, una investigadora, tiene elementos suficientes para escribir lo que escribe, no pueden hacer absolutamente nada.” (XIII.12)*

Considera que el tema del feminicidio fue totalmente sobrepasado por la violencia álgida del periodo estudiado en este proyecto de investigación. Sobre esta última no escribió y esta situación le provoca incomodidad. Sin embargo reconoce que en ese momento vivía fuertes cuestionamientos y tensiones, y particularmente en torno a las consecuencias que tendría su trabajo en contra de sus seres más cercanos.

*“Tenía miedo por lo que le pudiera pasar a mi esposo, a mi hijo, a mis hermanas. Y esa es siempre una cuestión que yo me, me, me reclamo, o me cuestiono, o sea, hasta dónde llega tu afectividad con los tuyos y hasta dónde puede llegar tu solidaridad con las otras personas que, que no son tu sangre, pero finalmente son parte de la humanidad.”(XIII.19)*

### 3. Testimonio (XI)

Esta práctica académica corresponde a un académico quien llegó a la ciudad en 2009 para incorporarse a la institución de adscripción. A la fecha ha realizado varias publicaciones sobre el tema de violencia. Concibe que quienes son contratados por una institución de educación superior con el grado de doctorado debían dedicarse primordialmente a la investigación. Desarrolló su primera obra en los momentos de violencia más álgidos. Asume la misma intención de su

investigación que las prácticas relatadas anteriormente en el sentido de poner en la mesa para propiciar el diálogo y el debate y finalmente comprender lo que está sucediendo.

Entre las dificultades que experimentó a nivel personal en el proceso de investigación de la violencia, destaca la saturación. Relata:

*“ fue un momento fuerte, duro.--- Yo empecé a escribir el texto y llegó un momento en que me, porque trabajé mucho en la nota periodística... Entonces, llega un momento en que te saturas, o sea, yo me agobio, me, ya no logré trasladar ese peso tan fuerte, porque además no pasaba semana, o 15 días, en la que... escucharas a alguien cercano, estudiante, colega, profesor, algún amigo, conocido, vecino, que le tocó vivir algo fuerte. Entonces, tuvo que llegar el momento en que le dije a X, bueno ¿sabes qué? tu termina, ya, yo ya no puedo escribir, ya me saturé, ya. Y ella fue quien, quien termina un poco el texto, pero esa fue la parte de ese texto, eh, por eso incluso ese texto, lo último con lo que cerramos ahí, tiene que ver con esta que es un, un escrito más, incluso filosófico...”(XI.20- 21)*

Y esto sucede porque toca el nivel existencial profundo, donde la persona se cuestiona sobre la vida y la muerte. La muerte pensada (sobre todo por los más jóvenes de clase social media) como un fenómeno que llega en forma natural después de una trayectoria de vida, de pronto se ve como una posibilidad que puede verse truncado por otros factores.

*“lo último con lo que cerramos ahí, tiene que ver con esta que es un, un escrito más, incluso filosófico...incluso con una presencia moral importante, con esa cuestión de la muerte, o sea, cómo está presente la muerte, lo que la muerte viene generando y aconteciendo y cómo, qué significa, porque por lo general solemos asociar la muerte como algo que viene más allá después de todo el trayecto de la vida, pero de repente, ves un escenario donde la propia violencia lo que te ejemplifica es que la muerte está ahí y convives con ella todo el día ¿no?*

Otra dificultad que se enfrentó fue la crítica externa. Algunos factores que el autor reconoce además de las tensiones propias del momento que se vivía, fueron la insuficiencia de herramientas teóricas. Si bien, estaba familiarizado con temas de violencia, podría decirse cotidianas, como violencia doméstica y de género, las herramientas teóricas le resultaron insuficientes para enmarcar el tipo de violencia que estaba presenciando.

*“Entonces fue difícil, y, una de las eh, cuestionamientos, dos cuestionamientos, que nos han hecho fue que la final de cuentas eso es, también escribe uno para que se nos cuestione, para dialogar, para que te hagan ver, por qué es por aquí no, fue que nos decía alguien, es que estaba*

*primero, muy contextualizada al caso de Cd. Juárez y muy empíricamente desarrollado y a lo mejor hace faltó un debate mayor, teórico, incluso epistemológico de la violencia. Y ahora decimos, si, es que fue un momento en la vivías con ella y ya, ya que se acabe, o sea.” (XI.22)*

Su primera obra fue financiada por PROMEP. Para la edición y publicación se requirieron otros apoyos que se obtuvieron en forma personal como son aquéllos relacionados con la fotografía y la grabación de entrevistas. La publicación estuvo a cargo de la institución de adscripción. En este último proceso se enfrentaron además de las dificultades de tipo emocional, las de tipo burocrático para la publicación de las obras:

*“Lo publicó la universidad, eh, fue un momento también difícil, en su elaboración, porque por un lado tenía que ver con que a la par que se elaboraba el libro, pues vivías esa situación. Pero por otro lado, era un momento muy difícil, porque no dejaba de estar condicionado a los tiempos y a los procesos editoriales de la propia universidad. Ese libro tardó en salir casi un año, cuando pues uno insistía y pedía que ya era momento de que saliera, no porque uno lo considerara que era un libro que resolvía algo, no, no, no, o sea, no buscaba resolver nada y demás Sino algo que yo consideraba compartir para seguir debatiendo, incluso seguirme debatiendo a mi mismo con respecto a lo que estaba sucediendo. (XI: 45)*

A diferencia de otros y otras autoras de literatura sobre violencia, el académico si bien había realizado investigación sobre violencia juvenil en otras ciudades del país, aún no tenía una inmersión en la vida de esta ciudad y no había establecido contactos anteriores con organizaciones sociales que trabajan cercanas a los grupos vulnerables de la localidad. Su trabajo fue fundamentalmente producto de la revisión hemerográfica, documentación, observación y entrevistas.

#### 4. Testimonio (IX)

La académica se propuso realizar una investigación desde la micro retórica. El trabajo analizó tres centros de prevención de la violencia en Ciudad Juárez.

*“analizar cómo se está moviendo ese discurso, verdad de prevención, ¿no? Y empiezo a, lo hago desde esos conceptos de Foucault del orden del discurso y cómo hay muchos textos que*

*sostienen o no ese orden hegemó... finalmente hegemónico... hasta que en 3 niveles en la macro retórica, que es a nivel de socio retórica que viene México y luego ya la micro...” (IX.48)*

Como resultado de este trabajo encuentra que en los medios “hay una total y absoluta insensibilidad en la manera cómo se dirigen a la gente” (IX.49). Cuando los resultados de la investigación están terminados los lleva a cada organización para desarrollar una fase de devolución. En vez de un proceso de diálogo, lo que se produce es una fuerte molestia por parte de las organizaciones que luego se agrava por el hecho de que las campañas promovidas en dichas organizaciones provienen del centro y de organizaciones internacionales particularmente de la Organización Mundial de la Salud (OPS).

La resistencia fue tal, que a pesar de tratarse de una práctica académica de investigación fondeada por el programa FOMIX-CONACYT, y que el producto final enviado a la OPS y a las instancias de edición y publicación de la institución de adscripción, nunca fue publicado. Desconoce los mecanismos del bloqueo, pero la respuesta final fue el silencio que interpreta de la siguiente manera:

*“ No, no existe... hablo yo en mi libro, sobre un proceso que, que yo he estudiado desde hace tiempo, que cómo se conforma esa retórica del silencio, pero tiene estrategias y tiene tropos y tiene estereotipos y tiene una serie de mecanismos que sostienen el silencio... acerca de algo que... porque de antemano saben que es demagógico... son medidas... lo que comúnmente conocemos como creo yo, políticamente correcto...”(IX.53). “...Bueno, con decirte que ese libro, nunca, nunca, apareció en las publicaciones de la universidad.” (IX.55)*

La amenaza, intimidación y el bloqueo institucional y por parte de organismos externos, se da en diferentes formas entre ellas el desprestigio y el chisme o “marrullería”. Otras tensiones que deben enfrentarse se relacionan con los apoyos de organismos oficiales como CONACYT en el sentido de que no siempre los temas son aceptados y el destino que su trabajo. Le preocupa que este se limite a la mera publicación o discusión académica: \_

*“Mis publicaciones son más de divulgación que de, yo eso, siempre estoy en esa tensión, de si vale la pena seguir escribiendo para CONACYT, si todo mi esfuerzo se va a quedar en una discusión de mmm, en una, le llamaba un compañero de un doctorado, de una masturbación intelectual, (risa) así le llamaba, con más trabajo” (IX. 151).*

Esto es una investigación “sin sentido, inocuo, que promueve CONACYT, en donde todos, todas sabemos y yo así lo digo, porque yo he concursado esos proyectos. En que te esfuerces lo que te

*esfuerces como investigadora por realmente encontrar, sistematizar y mostrar algo, no les interesa y menos de las áreas sociales y de las humanidades ¿no? Les interesa una patente. Algo que verdad, que le va a dar algo a las empresas y más ahorita que toda la racionalidad ¿te acuerdas de Marcuse? Te acuerdas de esteee Marcuse con la racionalidad tecnológica---* (IX, 153).

## 5. Testimonio (F6)

El académico reflexiona sobre la disyuntiva del trabajo en una institución de investigación. Se pregunta si es conveniente continuar con la forma de trabajo tradicional con líneas permanentes de investigación o la posibilidad de establecer un modelo de proyectos por encargo. En el periodo de violencia álgida encontró que la segunda opción permitía responder a los temas urgentes que requerían ser trabajados en la ciudad:

*“...en una institución de investigación, eh... para algunas líneas permanentes. Pero sobre todo, para, para esteee... proyectos, eh..., proyectos por encargo... A mi alguna gente me llegó a decir, ¿sabes qué? ese va a ser el modelo de las instituciones de investigaciones del futuro. Esa va a ser, porque no quiere decir que te corrompas, ni que nada, simplemente, tú trabajas, para cosas muy puntuales. ¿Cómo qué? los trabajos del Instituto Estatal Electoral, los trabajos que nos encargó, esteee, en alguna época, el grupo Cementos de Chihuahua, los trabajos que nos encargó Comisión de Derechos Humanos, trabajos que nos encargó, la fundación Kellogs, luego también la fundación, ah..., la fundación, ah...*

*Entonces, empezamos a hacer eso, y la verdad, es que, aunque no es el ideal, porque uno, siempre está pensando en crear como comunidad. Me empecé a dar cuenta, que esa podía ser una alternativa muy interesante. Incluso, hasta a renunciar a tratar de convertirse en un centro CONACYT. Yo, algunas veces, lo llegue a comentar con algunas gentes. Dice mira, gente de los Centros CONACYT, decía mira, piénsalo muuuuy bien. CONACYT es un patrón terrible. Es casi, casi una relación de amo, esclavo la que se establece con CONACYT. Entonces, piénsalo muy bien. Entonces, hacia donde íbamos, era hacia este modelo, esteee, un poco la gestión se empezaba a hacia este modelo, eh..., de respuestas rápidas. Em., por ejemplo el Colegio, participó, muy activamente en la evaluación del programa Todos somos Juárez.*

*Participó, muy activamente en el ah..., en el proyecto de valoración de la policía, que hizo la Universidad de San Diego, y la Universidad de Guadalajara, eh..., en fin, participamos en muchas de estas cosas, en las que como te digo se elabora como tanque pensante, convocas a la gente, luego se acaba.”(F6.17)*

## 5. Testimonio (XV)

Una de sus preocupaciones de las PAV de investigación es la autonomía de lo académico con respecto a lo político. Una institución no puede crecer si no tiene independencia de las vicisitudes políticas.

*“Si, por todo lo que viene, ¿no?, elecciones, el relevo de la gubernatura del próximo año y es algo con lo que no se blindó al X, o sea, no se generaron los mecanismos, para mantenerlo a salvo de las vicisitudes políticas...no tenemos la sensibilidad de pensar en instituciones de educación superior...Y mira, yo a veces me enoja, digo, pues si, finalmente seguimos siendo tierra de bárbaros, ¿no?, seguimos pensando en, en chiquito, porque, yo a menudo me pregunto, por ejemplo, por qué Chihuahua, si aquí fue donde nació la Revolución, donde se hicieron grandes movimientos sociales, nunca hemos tenido un presidente del país. Y mi respuesta sigue siendo, es que somos tierra de bárbaros y caníbales encima.” (XV. 12)*

La academia debía de ser un abrevadero de opinión para la toma de decisiones, pero lo que está sucediendo es que se las instituciones de educación son cooptadas por la política:

*“...como los think tank ¿sí?, y eso es lo ideal, que finalmente, que la academia tenga un contacto, un referente, que sea un..., digamos un abrevadero de opinión...¿sí? para la hechura política pública, para la toma de decisiones, eso es lo que queremos los académicos...Pero otra cosa es la utilización política. Entonces hay una diferencia de matiz, muy, muy fuerte, en ese sentido, creo que es donde está ahorita la, la debilidad de la institución, porque la coyuntura es muy difícil...” (XV:12)*

En algunas instituciones que mantienen distancia de lo político, se muestra el aprecio por parte de las y los académicos para realizar su tarea con mayor libertad con apoyo de sus autoridades:

*“Entonces, ya le contestaron que, que, las opiniones de los investigadores son libres y que si un investigador, una investigadora, tiene elementos suficientes para escribir lo que escribe, no pueden hacer absolutamente nada.” (XIII.12)*

*“.... primero, que el X pudiera estar ajeno a las problemáticas propias de las administraciones públicas, sean municipales, estatales o federales, en la medida que termina, no deja de ser el momento en el cual el X deja de tener cierta posibilidad de manejarse a nivel libre ¿no? como actualmente lo ha hecho y creo que lo ha hecho desde el inicio.” (X.25)*

*“Se ha ampliado a la vez (su quehacer) que esteee, algunas cosas que se han venido trabajando han tenido alguna conclusión pero no hemos logrado todavía el objetivo final, que es precisamente tener una propuesta de política pública y no solamente del Observatorio, sino que surja de, de los actores que están presentes...” (X.21)*

## 6. Testimonio (F9)

El investigador realiza investigaciones en vinculación con los gobiernos. En el momento de la entrevista comentó un proyecto sobre la reinserción social que es una problemática cada vez más polémica y urgente a nivel local no sólo por el incremento de la población que fue consignada durante el periodo de la violencia álgida, sino porque el sector mayoritario fueron jóvenes. Comenta:

*“ Hay un estudio que hicimos con apoyo de gobierno federal, en ese estudio sobre la violencia general que se ha estado viviendo, que se vivió en aquel entonces, eh... eso fue, dio como origen un programa integral, de re inserción social, donde observábamos, hicimos el trabajo de colaboración con instituciones de educación superior, con organismos que enfrentan las adicciones, eh..., con organismos, en iniciativa privada, con el gobierno federal, municipal, con colegios, con cámaras empresariales, con eee, organismos de seguridad, en este caso, la propia procuraduría, de justicia del estado, y que entre todos creamos un modelo que permitiera prever que iba a pasar en los próximos años.*

*Hay una cantidad enorme de personas internadas en el CERESO, centro de re inserción social para adultos, en el cual en los próximos años, pues van a estar saliendo, y si no hay esa re inserción social, pues van a volver a delinquir, van a regresar, las extorciones y regresaran, este, los secuestros y regresara la violencia, y regresara, y las venganzas entre grupos.*

*-Y ¿este programa continúa?*

*Es un programa, es un modelo que diseñamos, que se presentó ante la, la procuraduría del estado, y nuestro trabajo fue diseñarlo, ¿no?, ya la implementación pues tiene que ser por parte precisamente, del gobierno del estado concretamente, porque por infracciones, para jóvenes, esteee..., infractores que estaban en el centro de re adaptación social, es decir, de 18 a 29, que va a pasar con ellos cuando salieran, y otras de las conclusiones, y de las observaciones que se hicieron con estas mesas de trabajo, es precisamente conocer que es la familia la única que puede lograr esa re inserción social y si no hay ese vínculo con la familia, eh..., la persona que se re integre a la sociedad, eh..., sería difícil que él se re incorpore, si no hay ese eslabón, se rompe todo, y comenzar el ciclo delictivo.(F9.9)*

## 8. Testimonio (XV)

La académica refiere cómo ciertas prácticas de investigación-acción sucumbieron con el estallido de la violencia en la Ciudad:

*“... en investigación, eso fue un colapso, porque no pudimos hacer trabajo de campo, el primer desencuentro, me lo llevé con, muy inicialmente cuando empezó la violencia, porque nosotros teníamos un programa de trabajo con las comunidades escolares, es un, es un proyecto que empezamos allá por el 2005, o antes, como en el 2004...(XV. 26)...Y cuando empezó la violencia, como uno de los objetivos de la violencia fueron los maestros de nivel básico, entonces nos*

*cerraron las puertas. Y eso que era un proyecto de investigación- acción, se canceló, porque ya no pudimos ir a las escuelas....Y bueno, después nos volvieron a abrir el espacio, pero ya era muy burocrático, muy problemático, porque en las escuelas de nivel elemental, pues ahí tenían todo el miedo del mundo, por todo lo que pasó y estuvimos, a ver, 2007, 8, 9, 10, 11, 12, 13... 7 años estuvimos prácticamente fuera de las escuelas, trabajando con grupos muy especiales, con los que conocíamos a una maestra, o conocíamos al director a la directora, pero no como lo hacíamos antes de manera sistemática...” (XV.26).*

#### 6.4 Las PAV de extensión y modalidades integradas

Las prácticas de extensión y modalidades integradas son procesos de intervención o de construcción de proyectos de apoyo a grupos vulnerables: niños, mujeres, jóvenes, comunidades a través del trabajo de académicos y académicas, que se desarrollan desde iniciativas individuales, de grupos de pares, desde diversas instancias de las instituciones de adscripción; y de éstas en alianza con gobiernos, con otras instituciones educativas, organizaciones internacionales o en coordinación con diferentes grupos sociales de la localidad.

Si bien no existe la capacidad para abolir la violencia, estos ejercicios ciudadanos permiten mitigarla mediante la construcción de capas protectoras, creando espacios a manera de oasis o islas de convivencia, aprendizaje y capacidades de resiliencia, crecimiento, de paz, que a manera de actos políticos, muestren el compromiso para resistir y revertir procesos de violencia.

Estos procesos son interdisciplinarios, combinan teoría y práctica. También se caracterizan por tener un gran potencial e impacto directo en el desarrollo de las comunidades más vulnerables.

Las prácticas de extensión se hicieron presentes de forma especial en el periodo de violencia álgida y pueden clasificarse como prácticas: a) de extensión, b) extensión-docencia, c) extensión-investigación y d) extensión-investigación-docencia que se han denominado integradas.

Otro criterio de clasificación de las PAV puede hacerse atendiendo al grado de vinculación, apoyo y reconocimiento por parte de la institución de adscripción del o de la académica. Conforme a este criterio las prácticas pueden ser iniciativas: a) personales sin vinculación institucional; b) iniciativas de académicos o académicas en forma independiente pero que cuentan con apoyo por parte de la institución de adscripción y concretamente de estudiantes que realizan prácticas profesionales o servicio social, c) prácticas académicas generadas por la propia institución; d)

prácticas académicas que se crean y desarrollan desde la institución pero en alianza con gobiernos, organizaciones de la sociedad civil, instituciones de otras IES locales e internacionales u organismos internacionales; d) prácticas académicas que se desarrollan en el interior de la institución a partir de iniciativas personales o colegiadas o institucionales que logran algún grado de institucionalización y reconocimiento institucional.

Algunas prácticas de extensión y modalidades integradas lograron concretarse en instancias de gobierno o institucionales que siguen en operación a la fecha. Entre las primeras se puede citar: Consejo de Seguridad Municipal (creado en 2012), Centro de Justicia Alternativa, Centro de Prevención y Atención a Mujeres y Familias en Situación de Violencia (MUSIVI) fundado en 2012, (Centros Comunitarios La Chaveña (IV), Observatorio de Seguridad y Convivencia Ciudadana de Ciudad Juárez creado en 2009, fruto del esfuerzo conjunto de Universidad, Organización Panamericana de la Salud y Gobierno Municipal.

Otras prácticas de extensión fueron más bien temporales. Estas últimas están integradas por cursos ofrecidos a sectores de gobierno por parte de instituciones de educación superior o un proyecto sobre la imagen de la ciudad (para contrarrestar la imagen de violencia). Bajo la coordinación de la ETSJ, se realizaron PAV de extensión en tres instituciones de educación superior UACJ, ITCJ, UTCJ en alianza con los tres niveles de gobierno. Se diseñaron y pusieron en servicio Centros Comunitarios en tres zonas de la ciudad y se realizaron proyectos de empleabilidad y otras acciones de intervención como diagnósticos para conocer la percepción tanto de seguridad como de calidad de vida y rehabilitación de parques de 2010 a 2012.

Las PAV de extensión en contraste con las otras prácticas académicas, presentan el más diversificado abanico de fuentes de apoyo y financiamiento: Apoyos por parte de ONG como fueron de Alianzas Educativas, IPE, CASA centro de Asesoría de jóvenes vulnerables, entre otras; de los gobiernos: federal, estatal, municipal, IMIP, INFONAVIT, SEDESOL, ICHICULT, Comisión Nacional contra las Adicciones (CONADIC) de la Secretaría de Salud, Dirección del Deporte y Dirección de Desarrollo Social Municipal y Estatal; organismos nacionales como Despacho de consultoría UNES de la Ciudad de México, organizaciones internacionales como Organización Panamericana de la Salud (OPS), Programa AGANAR, USAID, organizaciones de la sociedad civil, sectores empresariales como las Cámaras de Obrero Patronal, la Asociación de la Industria Maquiladora.

También se identificó un caso especial, representado por un colectivo que se sostiene con recursos propios, en una lucha por mantener total autonomía de condicionamientos por parte de instancias procuradoras de fondos.

De acuerdo con los testimonios durante el proceso el trabajo de intervención comunitaria, las y los participantes juegan un papel importante de apoyo para superar problemas que se van presentando, así como para afinar y supervisar el buen desarrollo de la intervención. Con base a sus conocimientos y mejores posibilidades de interlocución las PAV de extensión pueden ser herramientas valiosas para apoyar gestiones burocráticas con gobiernos, fundaciones, etc.; negociar apoyos con el sector empresarial y de gobiernos, gestionar compras de equipo a mejores precios para los proyectos en nombre de la comunidad; prevenir abusos por parte de otros agentes y participantes que buscan intereses particulares.

Las dificultades que se enfrentan en este tipo de investigación son a nivel personal el miedo a la violencia; la parálisis o saturación de trabajar sobre el tema; y a nivel institucional el burocratismo; la falta de apoyo y reconocimiento por parte de la institución; la falta de autonomía de las instituciones educativas; las resistencias institucionales hacia la temática de género y violencia de género; las resistencias iniciales por parte de estudiantes; la falta de blindaje de proyectos académicos o de intervención sujetos a los tiempos de la administración de las instituciones académica; los problemas en la coordinación administrativo-financiera en proyectos interinstitucionales; falta de visión y atención del extensionismo por parte de funcionarios y políticos.

Las dificultades y amenazas que provienen del exterior que se identifican en las PAV de extensión y modalidades integradas fueron generadas por diferentes razones: grupos de la comunidad que buscan beneficio particular; gente apática de la comunidad; normativas inadecuadas que dejan fuera zonas vulnerables del beneficio de programas de apoyo gubernamental; marcos legales limitados e inadecuados; la falta de autonomía o tensiones entre las instituciones educativas y los organismos que otorgan financiamiento y apoyo; la falta de blindaje de proyectos académicos o de intervención sujetos a los tiempos de la administración municipal; intimidación, amenaza y muerte por parte de grupos del crimen organizado y de grupos políticos.

Con base en la experiencia algunos académicos y académicas, se identifican diferentes posiciones sobre la alianza entre universidad-gobierno, mientras que unos aprecian esta relación con optimismo, otros lo hacen con sospecha y otros más con pesimismo.

La mayor parte de las PAV de extensión y modalidades integradas han documentado su experiencia en reportes oficiales para justificar el gasto a las organizaciones o instituciones que financian sus proyectos, pero no realizan procesos de análisis y sistematización. La razón aludida en todos los casos es la falta de tiempo para ello y la insuficiencia de recursos. Sin embargo, algunas de estas PAV de extensión han logrado realizar importantes publicaciones.

En cuanto al impacto de las acciones de intervención se identifican diferentes opiniones de acuerdo con los diferentes grupos sociales a quienes estuvieron dirigidas: estudiantes y madres víctimas, niños, jóvenes de las colonias, estudiantes. Hay testimonios de experiencias del trabajo con niños y jóvenes de colonias vulnerables, que destacan la importancia de los resultados obtenidos con sus intervenciones orientadas a la mejora y ampliación de espacios de convivencia con la revitalización de parques y una mayor inclusión educativa. También se identifica como positivo el impacto de las intervenciones a través de programas de transición orientados a rescatar estudiantes de primaria desertores y otros trabajos con, para y desde jóvenes de educación media superior a través del Programa ConstruyeT y estudiantes universitarios académicamente que participaron en proyectos culturales, de empleabilidad, estudiantes de primaria y secundaria; de la misma manera, en proyectos comunitarios para realizar sus prácticas profesionales, servicio social e incluso tesis. También se mencionan resultados positivos por el acompañamiento que se les ofreció en estos momentos de crisis de violencia. El trabajo terapéutico de acuerdo con las y los participantes logró mitigar la violencia en el sector juvenil y formar capacidades para enfrentar la violencia.

Sobre la permanencia de los proyectos de intervención creados en el marco de la E TSJ, donde participaron algunos de los y las participantes se han generado diferentes opiniones. Desde una postura optimista, hay quienes reportan que sus proyectos fueron retomados por asociaciones civiles y que debido a su éxito se han replicado en otras regiones del país y del extranjero. Sin embargo, otros académicos y académicas sostienen que con la desaparición de la E TSJ, (reuniones sistemáticas con instancias de gobiernos, académicos, organizaciones civiles y líderes de las colonias) los proyectos creados en la administración federal pasada, están desapareciendo y los que fueron retomadas por ONG tienen graves dificultades para gestionar apoyos.

Algunas instancias creadas en este periodo fuera de la E TSJ también se percibe un debilitamiento por falta de recursos, de reconocimiento y apoyo por parte de las fuentes originales de financiamiento. Por otra parte, nuevas organizaciones creadas en el periodo de violencia álgida, se comportaron en forma oportunista para obtener recursos, pero como no contaban con experiencia sus proyectos rápidamente se debilitaron, pero además compiten con proyectos superficiales pero más funcionales a los gobiernos que dejan fuera organizaciones con mayores capacidades.

Los problemas de permanencia de las PAV de modalidades integradas debido a sus alianzas con grupos sociales al exterior de la institución está sujeta a la voluntad de políticos y funcionarios en turno, del trabajo de los líderes y gente de la comunidad donde se realiza el trabajo de intervención. En el interior de las instituciones, al no ser reconocido el perfil de académico-extensionista, esta función sustantiva no se encuentra anclada institucionalmente y por lo general está sujeta a la voluntad política de las administraciones vigentes. De acuerdo con los testimonios, la pertinencia de estas PAV no puede negarse a la luz de la vigencia de la problemática de la violencia en la localidad pero requiere profundizarse al interior de las instituciones para lograr un trabajo de extensionismo más eficiente.

Las prácticas académicas de modalidades integradas (de docencia, investigación y extensión) presentan mayores o menores dificultades para su desarrollo cuando tienen que ver con el tema de género, enfrentan mayores obstáculos burocráticos en instituciones complejas. Sin embargo el impacto de estos factores también pasa por factores personales de los y las académicas (edad, capacidades de gestión, etc.) así como el momento de la trayectoria académica, su experiencia, etc., que resultan clave para el éxito o no de los proyectos emprendidos.

A continuación se presentan y comentan prácticas académicas de extensión y modalidades integradas que ilustran la narración panorámica anterior.

#### 1. Prácticas de extensión: capacitación de policías, participación en mesa de seguridad E TSJ, salvando la imagen de la ciudad

Esta institución de educación superior privada realizó varias acciones de extensión en los tiempos de la violencia álgida en Ciudad Juárez. El académico fue miembro de la Mesa de Seguridad y a la fecha forma parte del Consejo de Seguridad Municipal que se conformó con base en la primera.

En primer lugar cursos de capacitación a la policía y en segundo, proyectos para presentar una mejor imagen de la ciudad en el mundo:

*“... en extensión eh... dimos cursos a la Secretaría de Seguridad Pública Municipal...eh.... trabajamos capacitando, en su momento, a un buen número de policías, aquí en el Campus. No fue muy público, no fue muy abierto, por cuestiones incluso hasta de seguridad. Esteee, eh..., pero capacitamos en su momento a un buen número de policías, en cuestión de valores, de ética, de conducta responsable, de honestidad, transparencia. Con el presidente municipal, esteee, Héctor Murguía, esteee, y vino también el secretario de seguridad, el teniente Lizaola. Eh...además, desarrollamos algunos proyectos de imagen y comunicación, de imagen de la ciudad en el mundo.” (FI.2)*

## 2. Práctica de extensión: Intervención interinstitucional en escuelas para evitar la deserción

Esta PAV se desarrolló bajo la coordinación de la UACJ y UTEP con recursos USAID y con la participación de dos organizaciones de la sociedad civil, el IPE y Alianzas Educativas.

El propósito del programa denominado “Sabemos” fue trabajar con familias de niños de secundaria y niños de primaria con el fin de evitar la deserción escolar y se llevó a cabo en la UACJ para evitar los peligros que enfrentaban las zonas donde se localizaban las escuelas. Para participar en esta PAV se hizo un concurso y la académica fue seleccionada por las dos instituciones de educación superior responsables del programa:

*“... lo que tratábamos de hacer, es que estas personas violentadas, continuaran con los estudios.... nos invitan (... )a colaborar en un programa, de hecho hubo un concurso, para que nos seleccionaran como trabajadores para el programa, que éramos, nos llamaban expertos o especialistas y trabajamos con las familias que estaban siendo violentadas de alguna forma, con niños de 6to de primaria, esa era un grupo con la que trabajábamos, los de secundaria, de la estatal 1, que esté en... ahí en el centro en la Vicente Guerrero y Quintana Roo (...) bueno hacíamos una vinculación con la comunidad, y la verdad es que pues aprendí mucho, en, nos dejaban por parte de USAID, salir a las escuelas, íbamos seleccionábamos gente, pero teníamos que traerlas aquí a UACJ, para evitar algún accidente, o que nos pasara algo, fuera, ahí en la comunidad. Trabajamos con otras personas, como Rafael Hernández (Alianzas Educativas)... nos apoyó muchísimo con Judith Soto también, de aquí del IPE, y bueno hicimos como que, ahora sí que un conjunto de colaboración muy bonita.” (XIX.4)*

*“... Rafa lo que hace es que va y entrevista a los padres de familia, se asegura que se hayan inscrito a los niños de 6to, a secundaria, y los que no están, eh, va y los busca, les ofrece becas, les ofrece apoyo, ve porque no se pudieron inscribir, en secundaria, hacen vínculo con la secundaria, y este vínculo era un año de tutoría y asesoramiento, y ahí es donde entramos nosotros, a los de 6to de primaria, los seleccionamos también junto con Rafa, los traíamos aquí*

*a la universidad, en un programa que se llama madre-hija, padre-hijo, replica de UTEP, ahí les enseñábamos las carreras, porque era bueno ser profesionista, tenían actividades con los papás el fin de semana y luego eso era con, con los de 6to de primaria, con los de secundaria, todos los que estaban condicionados que ya habían reprobado, los habían sacado, negociábamos con la escuela que les dieran oportunidad de volver a ingresar. Esteee, traíamos aquí un centro de tarea, esa es la evidencia. Aquí estábamos en el edificio, traíamos al grupo dos veces por semana, se les daba canino, canino terapia, perdón, eh, tenían actividades artísticas, musicales, y también tenían clases académicas de inglés, matemáticas, y español, para tratar de nivelarlos, pero eran solamente dos días por semana. Y finalmente, también hacíamos un campamento de verano, que más que académico, eran cuestiones de valores.” (XIX.4)*

También se llevaron a cabo otras acciones como el asesoramiento a padres y profesores, tutoría a los niños, apoyo económico durante un año y una negociación de no uniforme por año con la escuela. Todo ello para asegurarse que los niños no desertaran.

El proyecto fue apoyado por la UACJ, desde donde se brindó apoyo mediante el préstamo de instalaciones y el desarrollo de entrevistas de selección para integrar el equipo de trabajo:

*“De trabajo social, Rosario Rosales, y con Psicología, Oscar Esparza, me parece... Entonces, como que sí, todos colaboran, se les presenta un proyecto, y todos nos han apoyado muy bien, eh... también aquí de observatorio estaba la maestra, la doctora Melba, también nos ha apoyado con información, ayudando a revisar proyectos y demás. Yo siento que si son redes de colaboración muy importantes, como que todos se apoyan, siento que es muy diferente el ambiente, es muy bonito (XIX.8).*

La participación de la académica en este proyecto se desarrolla cuando en su vida personal estaba siendo amenazada por grupos criminales al grado de tener que cerrar su establecimiento educativo particular y cambiar su vida laboral. Reconoce el aprendizaje que obtuvo con el trabajo en las comunidades que fue una experiencia nueva para ella. Los niños y niñas fueron beneficiados porque se les motivó a cambiar sus expectativas, pero también las de sus padres:

*“me obligaron a cambiar mi esquema de trabajo, pero me puso en otra situación al trabajar con la comunidad y ver como estaba siendo afectada la gente, desde los niños, que muchos pensaríamos que no saben, pero que ya su, bueno, pues su expectativa de vida, era ser sicario o narcotraficante, o no llegan más que a parquero, ¿no?. Entonces tenían como visiones de vida, o expectativas de vida muy bajas, no querían estudiar, para ellos era pérdida de tiempo....Nos topamos con gente que sus papás pensaban que las niñas eran una mala inversión, y no querían que estudiaran. También labor de convencimiento con los papás, porque la niña no es una mala inversión, y también eran violentadas por el papá ¿no?, la herencia de género sobre todo, entonces si bien diferente.” (XIX.5)*

Los problemas que se afrontaron fueron por las diferentes visiones del programa entre las instituciones de educación superior coordinadoras, que se expresaron desde la entrevista de contratación pero también por el manejo de fondos de USAID:

*“las expectativas que tenía cada institución, era muy distinta. Allá básicamente en UTEP, nos estaban preguntando, sobre trayectoria, sobre liderazgo, sobre qué experiencia y madures teníamos, para tratar con gente dentro de la comunidad que había sido violentada. Y aquí era, así bien fácil, ¿no?, o sea, ¿a qué te dedicas?, donde trabajas y que es lo que esperas del programa. Esas eran las 3 preguntas. Pero como que allá, es, a ver, que liderazgo tienes, como puedes comprobarlas, que esperas, a... te ponían casos, ¿Qué esperas de una situación así?, que le dirías, ¿no?, te daban casos, y los tenías que solucionar” (XIX.6)*

### 3. Práctica de extensión: Intervención comunitaria y proyecto de empleabilidad

Ese es uno de los proyectos de intervención comunitaria emprendidos por la E TSJ donde se consideró como problema de seguridad, el gran número de casas abandonadas en algunas colonias de la Ciudad como fueron Riveras del Bravo y Parajes del Sur.

El financiamiento estuvo a cargo de INFONAVIT y su vez, el apoyo por parte de la Asesoría UNES de la Ciudad de México contratada por INFONAVIT. El testimonio fue directamente contactada por UNES para coordinar la intervención. Esta participación se hace posible por dos razones principales: había realizado un trabajo de investigación en esas colonias, pero también con base a la historia de redes que ha construido a lo largo de su trabajo profesional. Otras instancias de gobierno que también brindaron algunos apoyos complementarios fueron Desarrollo Social y la Dirección de Deporte.

Por parte de la institución de adscripción, se reporta el apoyo de algunos académicos sensibles en el tema de arquitectura social pero sobre todo de estudiantes de servicio social y particularmente de la Escuela de Trabajo Social. Comenta al respecto:

*“... realmente tenemos egresadas de Trabajo Social que ¡son fabulosas! ¿sí? Terminamos aprendiendo que el perfil para hacer trabajo de los, de la promoción comunitaria: Trabajo Social ¿Si? Hubo momentos que dije ya no quiero sicólogos, ni sociólogos, ni nada... porque tienen muchísimas herramientas, están muy bien preparadas...y les gusta trabajar en campo, que eso es muy interesante, estee, no son miedosas...(II.74)*

La intervención incluyó actividades de diagnóstico para conocer la percepción tanto de seguridad como de calidad de vida y acciones de intervención comunitaria. Como se trataba de una

metodología preestablecida desarrollada por el colombiano Carlos Mario Gorgi, ésta se fue afinando para su aplicación en este contexto específico. La observación participante y el trabajo de campo fueron dando pautas para el desarrollo de la intervención.

Otras actividades que se llevaron a cabo fueron talleres donde se trabajó sobre el imaginario que tenía la población de su colonia a cinco años y en la planeación y desarrollo de actividades comunitarias. Por ejemplo se convocaba a las personas a pintar y arreglar el parque, sembrar árboles, apoyar la conformación de un Comité de Vecinos. La intencionalidad de estas acciones es definida por la participante en los siguientes términos:

*“...las fuimos convenciendo de que era importante que actuaran todas juntas, como grupo, porque eso les daba mayor posibilidad de remediar los problemas de su colonia. Pues, allá si ellas querían despensas, pues que tocaran la puerta que quisieran. Pero si ellas tenían problemas de transporte, pues tenían que armarlo todas juntas. Si ellas, estee, tenían fugas de agua, pues tenían que armar una estrategia, juntas. Entonces, eh... pero de inseguridad, por ejemplo, que los chavitos no llegaban a la secundaria, pues la estrategia tenía que ser juntas. Entonces fue... ellas empezaron a entender muy bien, que de nada servía que ellas se protegieran en su etapa, si al salir de esa etapa, las golpeaban o las asaltaban.” (II. 60)*

También se realizaron actividades festivas sobre todo dirigidas a los y las niñas bajo la coordinación de los líderes de la colonia.

*“Pero luego había otra parte que era lo, lo festivo, o sea, qué eventos podemos hacer para este, realmente tener festejos, pues ellas son muy específicas, el día de la madre, el día del padre, el día del niño, el día de muertos, estee...entonces esos festejos, se armaban con ellas, nosotros realmente no... ellas conseguían recursos y todo, o sea, pero se organizaba con ellas ¿no? Y pues todo esto decidían las líderes, no era algo impuesto. (II. 62) .... también un punto muy importante en Riveras del Bravo es la atención a niños. Los niños, estee... pues están, requieren mucha atención y los papás no se las pueden dar. Entonces, metimos algunos eventos, que les llamábamos en esta teoría: “lo de celebrar” ¿sí? Entonces, un evento fueron campamentos infantiles, donde los niños siempre tienen todo estee, esta atención de pintar, de jugar, de estee, no sé, hacer manualidades, etc. (II.63)*

Algunos de los problemas que se enfrentaron como la cooptación por parte de grupos deportivos vecinos de la comunidad que acostumbran cobrar por la utilización de espacios públicos:

*“Entonces, estos señores, que viven de eso, pues, por ejemplo, se hace un Parque, que tiene un campo de futbol, pero los señores, pues cobran 10 pesos por pisar el campo y 150 por el arbitraje*

*¡por cada niño! Entonces eso significa, que si tengo esos 150 equipos, pues de ahí es lo que gana la persona. Y, entonces, están cooptados todos los parques, por los grupos encargados del futbol, y los niños que no son non plus ultra del futbol, pos no podían jugar. Entonces, lo que hicimos, fue aprovechar los terrenos baldíos, para hacer eventos deportivos y le llamamos Mini Olimpiadas, porque hubo carreras de costales, volibol playero.” (II.64)*

Otros problemas relacionados con la gente de la propia comunidad son la falta de interés por la convocatoria para el trabajo colectivo. Por parte de los gobiernos enfrentaron dificultades derivadas de que el sector donde se hacía la intervención, administrativamente no está considerado como polígono de pobreza, también por el corte anticipado del presupuesto comprometido y la desilusión consecuente de la comunidad que alimenta la apatía por la participación. Por otra parte, también se advierte que a partir de las nuevas negociaciones de las líderes sólo se han logrado apoyos menores.

*“... no hay un fondo para eso, que a lo mejor debería de haberlo o debería de considerarse porque Riveras no está en Polígono de pobreza ¿verdad? Entonces no entran estos proyectos. ¡Es una bronca! Y es un Proyecto del Gobierno del Estado, que quede claro, por eso ha sido el interés. Por otro lado, estee...si, porque gran parte de los recursos que se consiguen, se consiguen de los Programas de Gobierno. Por ejemplo, eh, despensas, estee... las medallas de la Mini Olimpiada, se las bajaron a la, a la Dirección de Deportes. Eh... o sea muchas, muchas cosas que, los arbolitos, consiguieron ese apoyo...”*

Pero quizá la pérdida de coordinación de los tres niveles de gobierno como lo hacía del Programa Todos Somos Juárez para la atención de problemas sociales es uno de los más importantes problemas. Ahora hay que ir a negociar con cada instancia de gobierno por separado. Se suponía según la académica que esta continuidad se iba a realizar a través de la Ley de Prevención pero esto no sucedió:

*“... O sea, uno ve la Ley de Prevención Federal y luego, ve la del Estado y pos ¡nada que ver! ¿verdad? O sea, es una estructura equis, muy limitadita, estee... que no tiene con que operar.... Si tu lees la Ley de Prevención del Estado de México, cómo esta armada y cómo esta armada en el Estado de Chihuahua, tú dices, no, pues la del Edo. de Chihuahua es limitadísima, porque, casi son los Comités de Vecinos los que tendrían que hacer la prevención. Y, y la prevención, no la puede hacer así tan fácil la gente, ¿no? ...tendría que haber un compromiso, del Estado, de decir, te voy a proveer de herramientas a la comunidad ¿verdad?... tener cursos, tener, conocer cuáles son tus derechos, ¡claro, qué les van a decir, cuáles son sus derechos!... Eh, sentarte, lo que logramos que muchos de ellos se sentaran con él, con la Policía Comunitaria, pero pues ni la Policía Comunitaria siguió ¿Si? Y si sigue, pues es una, cuando se supone que se iba a armar*

*una estrategia de diferentes Policías Comunitarias, que estuviera actuando en diferentes sectores de la ciudad para que la gente trabajara con ellas. (II.88)*

*“Esta idea de la Policía, es muy importante, es claro importada de parte de lo que promueven la USAID, que se ha utilizado, y, aquí ¡no opero! ¿sí? Operó y es super sano sentar a la policía, que oigan, se hace una dinámica, entonces la, la Policía, recibe la, la lista de las necesidades que tiene la comunidad o los problemas de seguridad y les van diciendo, cómo lo van a resolver, ¿si? lo mismo que pasaba en la otra. No pues, que vamos a venir a dar rondines, entonces, la gente decía ¡ya andan los rondines! ¡ya los vi por acá! o a la siguiente vez, decía, usted dijo que iban a venir los rondines y ¡no ha venido! ¿sí? yo he checado y no mas vinieron 2 veces, y ya no volvieron. Entonces, ese dialogo, ayudaba mucho porque le generaba a la comunidad, la actitud de estar observando que estaba pasando, y, a la autoridad pues ¡de actuar! ¿verdad? ...de responder lo que decía y no echar mentiras ¿si? (II.89)*

En cuanto a la documentación de esta experiencia se comentó la existencia de proyectos y reportes oficiales. El testimonio afirma que hay “bastante información” sin embargo no se tiene un trabajo de análisis o sistematización de la experiencia, tampoco se mencionó que hubiera un plan futuro para ello.

La permanencia de este proyecto dependerá prácticamente de las líderes y de la comunidad porque el financiamiento prometido no se entregó en su totalidad. Para mejorar sus posibilidades, algunas de las líderes fueron capacitadas como promotoras. Sin embargo el pago que estaban recibiendo para realizar ese trabajo sólo duró dos de los cinco años comprometidos y aunque se han conseguido algunos otros aportes por parte de USAID para continuar un año más, difícilmente se podrá continuar sin apoyo.

*“Y ahorita ha estado en standby, pero siguen sesionando, porque la USAID le está dando seguimiento a los Comités de Vecinos. Siguen por lo menos sesionando, no sé qué han hecho ya para el impacto de su comunidad. Pero, me imagino que siguen barriendo sus barrios, porque esa es otra parte, la limpieza, todo el trabajo barrial, que atrae mucho la participación de niños y de hombres, ¿sí?. Y, esteee... obviamente se siguen sentando como líderes a discutir, no pueden participar todas a veces, pero siguen teniendo sus reuniones los martes.” (II.67)*

*“... yo les digo, ¡no se dejen, esta es una tirana, que no hace más que pedir! Entonces, ¡no se dejen! Y hay otras líderes muy inteligentes, hay líderes muy buenas para gestionar, pero esteee... si, están tironeadas por sus esposos, por sus hijos, por la comunidad, y realmente es gente que, lo hace con un gran esfuerzo y todavía todo mundo está viendo a ver si se quedó con una despensa, ¿verdad?” (II.70)*

*La verdad, así como siento yo, a veces, la desesperanza de decir, ¿Por qué no lo hacen nuestros políticos tenemos que estar metiendo duro...? Creo que esa es la sensación, que deben de tener las líderes, ¿no?... o sea, todo ese esfuerzo y tienen todavía, y ni se los reconocen... (II.71)*

Es alentador sin embargo que a partir de esta intervención comunitaria, aunque en menor proporción, el interés colectivo por conservar el parque. La clave para obtener resultados exitosos consiste según la académica en involucrar a la comunidad.

*“Entonces, si, nosotros no prometemos nada. Lo que se consigue, se consigue por el esfuerzo de la comunidad. Por ejemplo, Los proyectos de recompensa INFONAVIT, que se obtuvieron, pues realmente, hubo ahí, bastante gestión desde UNES en México, que logró, que se colocara y el sueño de la gente, de querer aportarle algo a su comunidad, que se hicieron arreglos de 3 parques ¿no?, Eso sí, lo que se ha logrado, es que esa gente pues sigue cuidando su parque, lo sigue manteniendo...” (II. 78)*

La asesoría por parte de académicos como interlocutores de la comunidad también juega un papel muy importante para afinar y supervisar el buen desarrollo de las acciones y prevenir abusos. La académica comenta un caso en el que una vez entregado el presupuesto la instancia de gobierno, ésta intentó direccionar la compra de equipo (en este caso de juegos infantiles) a una empresa equis. Esta recomendación se hacía con el supuesto de agilizar los trámites pero finalmente resultaba en un costo exorbitante. Asesorarlos para analizar otros proveedores en cambio, resultó en un ahorro y recursos extras para otras actividades.

#### 4. Práctica de extensión: participación en Mesas de empleo, seguridad y trabajo en el marco de la ETSJ

En este caso la PAV estuvo a cargo de una académica que no participó directamente en las mesas de trabajo de la ETSJ, pero que le fue asignada la tarea de coordinación por el director de la institución tecnológica quien fungió como miembro activo de la mesa de seguridad y del trabajo.

*“Bueno, en aquel entonces fue un proyecto en el que vino el que era el presidente de México, esteee, se involucraron todas las instituciones, todas las asociaciones importantes que estaban en aquel entonces estuvieron trabajando, yo en el principio yo no trabaje, en las reuniones que hacían de mesas, de seguridad, de educación, de trabajo, yo no estuve en ese momento, para*

*nada en eso, si no que esteee, yo no sé por qué demonios me lo asignaron, pero bueno, ya después de que me vine a la jefatura, ...pero a mí me asignaron todo lo que tenía que ver con la mesa de trabajo, entonces esteee, trabajamos mucho con la Secretaria de Trabajo y Prevención social, en aquellos talleres que se daban para esteee, fortalecer y preparar a la gente para que pudiera seguir trabajando, porque pues se dieron cuenta pos que había mucha gente desempleada por tanto, tantos empleados que se habían ido, y no tenían donde trabajar, entonces empezaron a fomentar, este, precisamente el trabajo por medio de capacitación, por medio de esteee, generar micro empresas, hacer prestamos, etcétera etcétera”(F6.3)*

Esta PAV se desarrolló en el sur poniente y sur oriente de la ciudad, que es una zona muy vulnerable, que define la académica como “*amplia y problemática*”.

A diferencia de implementaciones desde instancias capacitadas para el trabajo de intervención comunitaria, esta PAV se realizó con un carácter meramente operativo. Las opiniones de la responsable en cuanto a la población atendida y los resultados no fueron muy favorables:

*“No recuerdo, pero por año fueron como unos 80 talleres. Ahí lo que se veía impactante, era que la gente, pues lo veía como una manera de recibir un ingreso, no tanto para aprender, un ingreso esteee, si, muchísima gente nunca había recibido ningún tipo de capacitación, y ahí lo que sí se estuvo mucho fomentando, eran los valores, del trabajo, del equipo, de la maduración, esteee, para lograr a hacer cosas buenas.”*

*“...sus valores pues no sé cómo están, torcidos, o cuales sean están errados, erráticos, sí, pero si muuuuchos problemas, y luego nos tocaban zonas graves, muy graves, entonces, también se mani, se manipuló en cuestiones políticas, esteee, que grupitos de gente eran de izquierda, de derecha, entonces manipulaban para hacer o no hacer talleres y provoquen cosas y la verdad es que yo tengo una coordinadora aquí, una jovencita, y tenía varios estudiantes del tec., que daban cursos y tenía gente de fuera que ya se había preparado previamente.”(.5)*

*“yyy, tenemos una mamá, que era mama de un narco, y dice, es que mi hijo es el mejor hijo, o sea que como pueden decir que que valores, eso, o sea, mata gente, esto, esto, ¡es el mejor hijo!, me puso la cocina, esteee, tenemos, comemos gracias a él, así, y dice uno, pues sácala de ahí, es su hijo, pero es un narco, esos son así como, ¡y no te puedes poner a discutir con ellos!, no, pues para nada, pero te pones a reflexionar, ¡Dios mío santo!, eso es lo que pasa con esa sociedad. Como en Sinaloa, los narcos son las mejores personas, ¿Por qué?, pues porque sacan al pobre adelante, ponen la plaza, la iglesia, la escuela, tienen recursos, entonces todo el mundo los quiere y los protege, pues ahí llegamos en cierta forma en ese momento a estar ahí, a ese grado, decían, me acuerdo que decían es que con este gobierno esteeee, no se puede, no se pueden resolver muchas cosas...”(.14)*

La falta de experiencia y conocimiento de las zonas de trabajo desplegó problemas de infraestructura, miedo y de falta de coordinación lo cual provocó desde las instancias coordinadoras que finalmente se le dejara fuera del proyecto:

*“ya las últimas etapas, ya no me daban a mí, ya no me dieron, me dejaron fuera así sin avisarme, en cierta manera les dije gracias porque tengo mucho trabajo, administración, este se redujeron y ya a mí no me dieron nada, nada, y ahí me entere que siguieron dándole a la UT, y a la UACJ, y dije, gracias, yo tengo mucho trabajo, y no puedo seguir adelante con eso.*

Aún en estas circunstancias, la académica reconoce logros que beneficiaron a las comunidades con esta PAV:

*Estee, muchísima gente, mucha gente estee, agradecida, le digo que fuimos a esas colonias que nadie las voltea a ver, pues es de cuestiones políticas, y pues hay mucha gente aprovechada, hay mucha gente aprovechada, mal intencionada, o hacen cosas buenas que parecen malas, o viceversa, entonces sí, se manipula mucha gente, le platique, mucha gente no tiene preparación, o sea, hay mucha gente muy ignorante, muy ignorante, estee, que yo creo que esa es la base para estar tan mal en cuestión de, de drogadicción, de venta, ¿Por qué?, porque son manipulables, o sea, no tienen la, la información verídica” (.14)*

Además se lograron al menos tres proyectos de micro-empresas: de piñatas, de equipo de football y un comedor que implicó realizar todos los procedimientos para crear una asociación civil.

Hay que advertir que en esta institución las prácticas profesionales que se llevan regularmente en empresas. También hay demanda por parte de oficinas públicas, principalmente de hacienda que solicitan practicantes de las carreras de contabilidad y administración. Se ofrecen servicios en escuelas, estancias infantiles y asociaciones civiles ofreciendo servicios de mantenimiento y del área técnica. Sin embargo no existe un enfoque social de las carreras, orientado a problemáticas sociales, integrado al modelo educativo y como en la mayoría de las instituciones en las actividades de extensión no se involucra al académico para ofrecer acompañamiento:

*“...tenemos el servicio externo que es la capacitación, y la asesoría técnica porque nuestras carreras son ingenierías, no tenemos servicio social, no tenemos medicina, no tenemos carreras como la UACJ, que tienen veterinaria, que pueden ir a hacer ese servicio, nosotros no, salen de ingenierías, y la otra es de prácticas, prácticas y residencias, que son las 3 oficinas que tiene mi jefatura. Pero están afocadas a los estudiantes.” (.8)*

Esta PAV concluyó con el gobierno panista que lo inició.

5. Prácticas de extensión: Acompañamiento a estudiantes en proyectos culturales y asesoría a madres de víctimas y victimarios

Testimonio de una académica adscrita a una institución de educación pública orientada a la docencia, quien participa gracias a redes personales en el Consejo Técnico de ICHICULT estatal y posteriormente en la creación del Consejo local con programas emergentes tendientes a desarrollar proyectos que coadyuvaran a mitigar la violencia. Después de ver frustrado su interés por incorporar el tema de género en el primero, se incorpora como asesora de proyectos juveniles de cultura, arte, literatura, pintura y teatro con el apoyo de dichos programas emergentes.

Escuchemos el testimonio:

*Con respecto a la incorporación del tema de género:*

*“Pero, mira, no avanzó lo de género, ¡nada! ni un milímetro. ¿Por qué? Porque no es cierto que hubiera un espacio para eso. O sea, me incorporé a un grupo, pero realmente el grupo estaba más interesado en sus propias cosas. Y entonces, yo llegué como, estee... para que me utilizaran, un poco así me sentía, yo, al último, ¿no? Y, pues dije, no por aquí no va a haber el asunto de que ICHICULT se mueva más rápido en la dirección. (III.47)”*

Y con relación a su labor como asesora de 2009 a 2011:

*“Y entonces, ahí sí, estee, pude como acompañar un poco para asesorar proyectos, para darles forma, para meterlos y para darles el acompañamiento. Entonces, lo que hacíamos era ir a ver cómo estaban trabajando, animarlos, así, en varias partes de, de la ciudad. Y. Esa fue una experiencia bien bonita.” (III.48)*

Esta experiencia por tanto fue generada desde el ICHICULT y las mesas del programa Todos Somos Juárez. En este proyecto participaron estudiantes de la institución a la que está adscrita. Los y las estudiantes recibieron financiamiento del ICHICULT. Por parte de la institución, el apoyo fue “el nombre” de la institución y el acompañamiento por parte de académicos como ella.

Sobre la permanencia de este programa, la académica afirma que si bien esta no significó cambios en las prácticas académicas de la institución, la experiencia no se perdió. Una estudiante, quien

ganó con su proyecto un concurso internacional de proyectos comunitarios ahora trabaja en una organización.

Uno de los mayores beneficios fue el sentimiento de estar acompañados en tiempos tan difíciles y por otra parte, a un nivel más profundo, aprender la lección de transformación:

*“Pues ahí está la lección. ¿Qué tanto aprendimos? ¿Qué tan a fondo nos transformó? Yo pienso que no a toda la gente la, la pudo haber transformado. Los que sobrevivieron aquí porque mucha gente si pudo irse, y se fue ¿no? Y este, yo creo que se perdieron de la lección, porque, ya regresan cuando hay mejores condiciones, y, ahora sí” (III.67)*

La académica también participó en la asesoría de grupos de mujeres madres de hijos asesinados. En ese espacio se generó la experiencia que considera más intensa:

*“... la experiencia más fuerte que yo tuve, que si quisiera, como compartirte, ¿verdad? porque... fue llegar a una organización de madres de familia, que se llaman Sembradores de Paz (...) ¡no es nada religioso!...” (III.35) “Empezaron a organizarse, como grupo, para dar acompañamiento, en el duelo, en la perdida, a otras madres de familia. Y te digo que, se me rompe el esquema, cuando esas madres, esteee, acogen y acompañan a otras madres, ¡madres de los sicarios!... (Llanto).... ¡Bonito realmente! No, pues, con ellas estuve todo el tiempo, o sea, apoyando ahí, y también aprendiéndoles.(III.36)*

Una de las dificultades que tuvieron los estudiantes para realizar sus proyectos fue el burocratismo para la entrega de los apoyos económicos. La académica intervino solicitando mayor confianza hacia los jóvenes por parte del ICHICULT. Pero quizá la mayor dificultad fue el temor creciente que llevó a la académica a dejar la ciudad:

*“... porque yo salí de aquí de Juárez, en el 2011. No, porque si me quedo ¡me muero! ..... Pero fue en el 2009, 2010. Si esa cosa fuerte, que, que empezó desde antes, pero creo que del 2009, 2010, yo lo registro como muy, muy fuerte” (III.49)*

6. Práctica de extensión: Trabajo de investigación de la institución de educación superior en alianza con organizaciones internacionales y gobierno local

Esta PAV trata de una instancia académica que se creó en 2009 denominada Observatorio de Seguridad y Convivencia Ciudadana de Ciudad Juárez fruto del esfuerzo conjunto entre el Gobierno Municipal, la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Esta instancia ha promovido y desarrollado investigación sobre la percepción de seguridad, pero que luego se ha enriquecido haciendo seguimiento a indicadores sobre Habitat, de generación, manifestación y atención:

*“Entonces, se, ellos generan un modelo que se llama, eh, bueno que toma 3 tipos de indicadores: indicadores de generación, indicadores de manifestación e indicadores de atención, los cuales lo que pretende ver es, qué elementos están presentes que permiten entender la problemática que se genera en términos de seguridad, después, cuáles son los que están llevando a cabo en materia de, o sea, cómo los podemos ver, manifestar y medir, y lo otro es que tipo de atención se le está brindando. Entonces, estos indicadores me parece que 8 o 9 son de encuesta. Entonces, nosotros nos vimos en la necesidad de hacer la encuesta. Pero empezamos, si vamos a hacer una encuesta a nivel municipal, pues hagamos una encuesta que nos arroje información de más cosas.(X.16)*

Estos ejercicios se desarrollan en las zonas de influencia de tres centros comunitarios con el fin de hacer un seguimiento de los recursos de gobierno que se canalizan a través de ellos para realizar la acción comunitaria así como evaluar la pertinencia de la misma, con base en los resultados de investigación.

Paralelamente se desarrollan otros proyectos tales el de bulling y el de adolescentes hombres ante el embarazo adolescente.

*“-Ahorita, tenemos aparte 3 proyectos.*

*Uno tiene que ver con bulling y aquí nuestro interés es eh, más que ir a las escuelas para conocimiento del bulling, es las experiencias del bulling que tienen los estudiantes, por ejemplo, en el nivel superior; qué ha pasado en el contexto previo ¿no? Nosotros en la encuesta del año pasado le introdujimos una sección en la cual preguntamos sobre la presencia de bulling, pero quien te contestara, bueno qué ha pasado en tus procesos escolares, si has tenido presencia de estos fenómenos, con la idea precisamente de... tantearnos algo que, recientemente alguien nos vino a preguntar si el bulling era realmente un problema, era una moda, o que era ¿no? y precisamente ver esos aspectos, sabemos que la violencia ha existido siempre, el acoso se ha manifestado, quizás no con las mismas características que hoy día ¿no? Ese es uno.*

Sobre el financiamiento para la operación del Observatorio comenta el responsable que en un inicio, contó con recursos Organización Panamericana de la salud, que tenía su oficina aquí en la frontera México-Estados Unidos. De hecho, esta organización junto con el Gobierno Municipal bajo la responsabilidad del Lic. Reyes Ferriz y la UACJ las instituciones fundadoras. Su propósito era la sistematización de información proveniente de diferentes fuentes y sobre todo las lesiones de causa externa, esto es una orientación hacia lo epidemiológico social.

Con el tiempo, se retiró el apoyo por parte de la OPS y en la actualidad se trabaja sólo bajo el convenio con el Gobierno Municipal pero éste no se traduce en financiamiento a los proyectos de investigación. Por parte de la institución, se aprovecha el programa Indagar que posibilita al académico contar con el apoyo de un estudiante como asistente de investigación.

El propósito que se asume actualmente es la sistematización de la información con miras a mejorar la toma de decisiones pero también la elaboración de propuestas:

*“Se ha ampliado a la vez (su quehacer) que esteee, algunas cosas que se han venido trabajando han tenido alguna conclusión pero no hemos logrado todavía el objetivo final, que es precisamente tener una propuesta de política pública y no solamente del Observatorio, sino que surja de, de los actores que están presentes...” (X.21)*

Uno de los problemas es que a diferencia de otras instituciones de investigación, el Observatorio no se concibe en sí como una instancia propiamente de investigación ni de intervención.

*“De origen el Observatorio no es esteee, un ente en si mismo investigador ¿no? ni mucho menos de intervención y mucho de lo que se demanda hoy día al Observatorio es eso... que tenga un cierto nivel de intervención. Yo soy de la idea de que no está desligada una cosa de la otra ¿no? y cuando preguntas en la interrogante anterior, qué onda con el observatorio para la universidad, tiene que ver con eso que estas planteando ahorita, o sea, al final de cuentas cuál es el aporte que debería tener...o la Universidad para con el Observatorio...” (X.21)*

Existen múltiples factores que no permiten avanzar identificados por el testimonio. Entre ellos los de apoyo institucional, relacionados con la falta de personal académico asignado a esta instancia. Los académicos y académicas están saturados de trabajo y más interesados por cubrir niveles de reconocimiento de estímulos como el SNI y menos por actividades que no operen con esta lógica. Quienes se integran al trabajo del Observatorio son estudiantes becarios, una asistente administrativa y algunos académicos que se han acercado en forma voluntaria.

Otro problema es el relacionado con el financiamiento de los proyectos:

*“...alguien tenía que fondear ¿sí? en este caso la universidad. Tu sabes dónde estamos, conoces las instalaciones, conoces más o menos con el equipo que contamos y demás, nosotros el plotter lo conseguimos a través de proyectos y demás...”(X.25)*

Se espera por parte de las autoridades que el Observatorio sea autosustentable, pero por alguna razón esto no ha sido posible hasta ahora.

Por otra parte y con respecto a la vinculación del Observatorio con el Gobierno Municipal, el testimonio reconoce una actitud respetuosa del trabajo que en esta instancia se realiza, sin embargo, deja entrever cierta tensión por parte de la agenda política.

*“.... primero, que el Observatorio pudiera estar ajeno a las problemáticas propias de las administraciones públicas, sean municipales, estatales o federales, en la medida que termina, no deja de ser el momento en el cual el Observatorio deja de tener cierta posibilidad de manejarse a nivel libre ¿no? como actualmente lo ha hecho y creo que lo ha hecho desde el inicio.” (X.25)*

*“De hecho nuestro planteamiento ha sido que el Observatorio se convierta realmente como tal en un Observatorio de la Universidad ¿sí? Que deje de ser del municipio de Juárez, sin que deje de atender la problemática del municipio ¿no? sino que se asuma como un observatorio institucional.” (X.27)*

Sobre los grupos sociales beneficiados con este trabajo, el testimonio afirma lo siguiente:

*“...., entonces, nuestra relación es más con el DIF, con Tránsito Municipal, con el Centro de Justicia, y eso en su momento con el Instituto Chihuahuense de la mujer o con MUSIVI en su caso...si.. esteee, tuvimos una relación bastante estrecha con Jurisdicción, hasta que hubo cambios en el ámbito de la Salud en el Estado y con el cierre de la OPS, algunas relaciones dejaron de ser tan fuertes como las que sosteníamos” (X:25)*

El apoyo a estas instituciones no ha sido fácil. Con frecuencia se interponen procesos burocráticos, falta de voluntad y los cambios de las administraciones. Relata con detalle cómo han tratado de fortalecer a diversas instituciones gubernamentales para que puedan documentar y sistematizar información que estas mismas generan y cómo no se ha podido trascender las dificultades. Entre los ejemplos que relata está una experiencia con el DIF:

*“Tú vas en ese entonces al DIF y resulta, a través de la Procuraduría de Atención al Menor y la Familia, en este caso la Subprocuraduría y no tienen un sistema de información, manejan su información a través de expedientes físicos ¿no? con problemas tales, como si hay una reincidencia a lo mejor no se acuerdan y se no dan cuenta sino hasta mucho tiempo después.” (X.30)*

A esta institución, el Observatorio les diseñó un software para mejorar la gestión de su información y lo que pasó fue que:

*“Llegamos, se les da un equipo, un servidor y computadoras. Se instaló, se instaló el software, y a los días 3, 4, días, vengan por todo. Esos aspectos de decisiones de política que pueden te a...afectar algunos procesos, sin que sea la intención de afectarlos. Resulta que hay una modificación en la ley y la Subprocuraduría, depender del Gobierno Municipal pasa a depender del gobierno estatal. Entonces las relaciones entre el DIF Municipal y la Subprocuraduría se separan. Y como la donación la hicimos a un DIF Municipal, pues, va pa trás...” (X.33)*

Situaciones similares se han tenido con otras dependencias, de manera que puede considerarse una experiencia común. Sin embargo, como resultado de ella puede rescatarse el hecho de que se logró sensibilizar a esta y a otras dependencias sobre una necesidad y posibilidad de solución que antes no se había contemplado. Con el tiempo se han encontrado otras instituciones oficiales interesadas en utilizar el software.

En la entrevista con el académico llamó la atención la escasa relación que tenía con el Consejo de seguridad del Municipio cuyo antecedente fue la Mesa de Seguridad de la estrategia TSJ. Su razonamiento fue el siguiente:

*“... a final de cuentas se ha planteado como objetivo, darle seguimiento a los delitos que tienen que ver con la propiedad privada ¿no? robo a vehículos, robo a casa habitación, secuestros, extorciones, básicamente ese ha venido a ser su nicho de trabajo ¿no? El nuestro no. El nuestro está más cercano a darle seguimiento a los homicidios, darle seguimiento a la seguridad vial, darle seguimiento a los datos que surgen de la violencia de género, el caso de las la, infancia.” (X.26)*

El Observatorio de acuerdo con el académico ha ido ganando prestigio desde otras instancias homólogas externas que por parte del gobierno local o estatal o al interior de la institución. Asegura que tiene un gran potencial y que a través de las acciones que se tienen contempladas podrá hacer aportaciones cada vez más importantes y de mayor impacto.

Un área fuerte y sustantiva para la sistematización y georrreferenciación es uno de los requerimientos más importantes del Observatorio para desplegar este potencial porque otras instituciones con las que pudieran coordinarse esfuerzos en este sentido, tienen agendas diferentes y hasta la fecha no se han podido coordinar.

El Observatorio no se planea como un banco de datos o lugar de referencia. Al momento se han ido conjuntando algunos productos de investigación por parte de académicos y académicas de la universidad, de egresados de la Maestría en Ciencias Sociales pero no es un proyecto que se tenga contemplado hasta ahora.

7. Práctica de modalidad integrada de docencia-investigación-extensión en trabajos de intervención comunitaria y fundación de instancias generadas desde las instituciones de educación superior en alianza con los gobiernos

El testimonio entiende los trabajos de intervención comunitaria y de construcción de instituciones desde la universidad y el gobierno, como un proceso de integración, interdisciplinario, de combinación teoría y práctica que tiene gran potencial:

*“Si era una parte que, ¡que está en ti! Tu eres profesora, tu eres académica, y donde estas, esa combinación, entre teoría y práctica, como, como haces esa relación, como no pierdes de vista, el, el conocimiento que vas adquiriendo. Entonces, donde yo estaba, Tere, practicantes, prestadores de servicio social, eh, en toda esta primera parte, pues, lo más cercano a lo social, era considerado pues, las áreas de salud y lo que era psicología, sociología, trabajo social, derecho, eh, buscábamos la relación.”(IV:36)*

*“... para nosotros, como eh, profesores y para los estudiantes, el entusiasmo, el encontrar algo nuevo que aportar a una comunidad, su desarrollo, pues nos mantenía activos. Estee, y todavía, no, vamos ahorita creo, hay un diálogo mucho más abierto de las universidades. Hay un cambio en las universidades, en este momento, de aportar, ¿no? de estar trabajando de mano del gobierno.” (IV.39)*

La amplia experiencia en el trabajo conjunto: universidad-gobierno se deja entrever en toda la entrevista. Una de estas experiencias fue la construcción de un modelo de atención y prevención de la violencia que se concretó en la creación del MUSIVI en 2012. En esta experiencia se unieron esfuerzos de gobierno y de la universidad a través de la participación de académicos de las áreas de psicología, derecho y trabajo social.

*“Entonces, la Universidad, especialmente el Lic. Quintana es quien hace una propuesta de un trabajo colaborativo, de una política innovadora en el cual se trabaje toda la parte metodológica de intervención y atención por parte de la Universidad y la parte administrativa del gobierno y se firmó el convenio y se da la apertura del MUSIVI.”(IV.44)*

El Centro de Justicia Alternativa que inicia sus trabajos en 2013 fue otro producto de la conjunción de esfuerzos entre el trabajo académico por parte de la Universidad y el Gobierno. Otro más fue el Modelo de Centros Comunitarios que se crearon en tres colonias:

*“...en la Luis Olague, en la colonia Luis Olague, y en la colonia Chaveña. En mmm las consideraciones generales eran trabajar la organización comunitaria, para la apropiación de espacios públicos y de los mismos centros comunitarios. Aquí, Tere, tenemos estudiantes, ya de todas las carreras.(IV.49)*

El testimonio fue invitado a trabajar en la estrategia TSJ primero, para solicitarle estudiantes de servicio social de la UACJ y posteriormente para incorporarse a la Mesas de Desarrollo Social y de Promoción del Empleo. En estas mesas se sectorizó la ciudad y tres instituciones se hicieron cargo de cada uno. A la Universidad Tecnológica de Ciudad Juárez le correspondió el sector sur-oriente, al Tecnológico de Ciudad Juárez el sector sur-poniente. En este trabajo conjunto participaron además de los tres niveles de gobiernos todos los representantes de Cámaras de Obrero Patronal, la Asociación de la Industria Maquiladora.

Una tarea destacada de las mesas fue afinar las propuestas y reglas de operación para poder bajar los recursos que ofrecía el gobierno federal.

*“Entonces, aquí en esta parte, dentro del Consejo, pues fue decisivo el cambio de las reglas de operación y dentro de la parte operativa fue trabajar esteee, por sector, responsabilizarnos de los talleres de capacitación para los jóvenes, los talleres de capacitación en cuanto desde carpintería, o si bien las mujeres la parte del repujado, joyería, ¡los oficios!”(IV.57) “... Y ellos al terminar su curso, tenían que salir con un, con un proyecto de 5 años”.(IV.58)*

El impacto del proyecto fue mitigar la violencia sobre todo en el sector juvenil. Los apoyos provenían del gobierno pero también de otras fundaciones como A Ganar y USAID.

*“Los sectores en los que nosotros trabajábamos eran sectores altamente vulnerables, en donde esteee, la parte de la invitación a los jóvenes al crimen organizado, estaba a la orden del día.”(IV.59)*

*“Entonces, el estar trabajando con ellos directamente, el estar buscando la ocupación del tiempo libre y el estar generando la posibilidad de que ellos en ese momento vieran a futuro. En estos*

*grupos, llegabas a tener jóvenes que, que participaban en, en, en lo que sería en alguna pandilla, o jóvenes que tenían grupos o pero jóvenes que estaban ahí y colaborando, hubo, a nosotros en particular no nos tocó, pero hubo jóvenes que fallecieron en el inter de este proceso” .(IV.61)*

Este proyecto de empleabilidad fue retomado por asociaciones civiles y ha sido replicado en otras regiones del país donde se sufren condiciones de violencia semejantes. Además de este proyecto, participó en el rescate de espacios públicos (parques). Este último fue financiado por SEDESOL.

8. Modalidad integrada de docencia-investigación-extensión desde una iniciativa colegiada para el fortalecimiento de capacidades personales frente a la violencia

El propósito de esta PAV según el testimonio de uno de sus autores protagonistas fue *“fortalecer capacidades personales en nuestros estudiantes de frente a la violencia, para pensarla también y para desarrollar estrategias ante las secuelas de la violencia.” (I. 45)*

Esta experiencia incluyó acciones de apoyo a estudiantes víctimas de la violencia, de diferentes niveles (licenciatura y posgrado) y de las disciplinas y departamentos recibían atención; formación de capacidades personales frente a la violencia que se desarrolló en diferentes escuelas y proyectos de investigación donde se documentaba la experiencia y la percepción de la violencia. Fruto de esta actividad se funda el Observatorio de Violencia de Género.

Esta instancia es considerada como un espacio para concentrar el aprendizaje pero también para la formación de capacidades de resiliencia:

*“depositábamos todo eso que estábamos aprendiendo, y donde podía también la gente, digamos donde tener un referente pues de identidad, un referente de trabajo” (I.47)*

Este proceso se lleva a cabo a manera de “trueque de saberes” donde se da un intercambio de saberes en una relación horizontal entre académicos y estudiantes. Los y las estudiantes participan en las diversas actividades del observatorio como voluntarios y voluntarias, trabajando en la formación de habilidades ante la violencia o realizando su tesis sobre temas de violencia, ansiedad, cultura de violencia, etc.

Este proyecto fue financiado por un fondo de INDESOL que los propios autores consiguieron. Por parte de la institución de adscripción recibe el apoyo por parte de estudiantes de servicio social. Pero no recibió otro tipo apoyo ni reconocimiento, lo cual, según los testimonios, podría ser una reacción a la temática de “género”.

La documentación y sistematización está en proceso pero hacen falta recursos y tiempo para ello. A la fecha se han publicado dos libros, uno de ellos con recursos propios de los y las académicas a cargo de esta experiencia. Estos libros contienen testimonios de los estudiantes sobre:

*“cómo sentían (los estudiantes) su participación en el Observatorio y qué habían construido, para qué les había servido, entonces quisimos hacer un trabajo así, mas como en ese sentido, como de decir, si lo que queríamos era formar estudiantes, y documentar los hechos que estaban atravesando, la vida de la ciudad, documentar, pero formando gente. Y entonces como fue su experiencia y demás, y se nos acabaron. No tengo uno! solo, y no sé dónde están, también eso lo pagamos de nuestro bolsillo...” (I.53)*

El proyecto ha pasado por varias etapas, el momento que se está viviendo actualmente, fue relatado por el testimonio de la siguiente manera:

*“...vino un estudiante, y entonces, estaba muy feliz de lo que iba a hacer, de todo lo que iba a hacer, le brillaba la mirada, o sea, estaba muy contento. Cuando le dijimos ¿te interesa esto?, ¿por qué quieres aprender de esto? y aprender de esto te das cuenta de que estaba haciendo su tesis, (...) él ve que es algo muy importante, donde casi nadie sabe cosas y que así no se va a resolver nada. Y te platica, esteee, sus intenciones, su proyecto. Y pues ya es lo que yo entiendo, es que nos va también indicando como rumbos de esta segunda fase.” (I. 57)*

La vigencia de la problemática de violencia es la principal razón de la pertinencia y permanencia a futuro de esta práctica académica. Entre los planteamientos que se tienen contemplados está el desarrollo de modelos de atención a víctimas de violencia que es un tema urgente y poco trabajado en la actualidad.

#### 9. Intervención comunitaria independiente de la institución de adscripción y en alianza con gobiernos

La experiencia de una académica que cuenta con amplia y larga historia de trabajo con jóvenes en situación vulnerable, comenta que fue convocada a trabajar en la Estrategia Todos Somos Juárez (E TSJ) porque nuevos contextos exigen nuevos liderazgos. Comenta que su invitación responde precisamente a su historia profesional, participación en redes y organizaciones ciudadanas y experiencia profesional con jóvenes; pero también debido a que ya había solicitando apoyo a los gobiernos para contener la violencia, aún antes de que estallara con el asesinato de los jóvenes de Villas de Salvarcar.

*“lo que pasa es que de repente me, pues sin proponérmelo pues, estaba allá en el ojo del huracán ¿no? “ ( VIII. 44) Por un lado, por el tipo de población por la que trabajamos nosotros, los jóvenes pobres, las jóvenes pobres, que eran andar en el centro de reclutamiento por el crimen organizado, de la muerte, de todo ¿verdad? Pero por otro lado, también esteee, pues todas las experiencias que habíamos venido desarrollando por un poco más en micro, digamos y el conocimiento por estos jóvenes, también siento que me colocó como un referente en el tema. “ (VIII.45)*

*“Entonces, esteee, también porque en esos años hicimos muchas cosas que tenían que ver con esta población, digamos que creamos algunos programas emergentes, que, que pues que eran vistos también como una posibilidad de detener ¿verdad? esteee, la violencia y que de hecho detuvieron parte de la violencia, esteee, y si también pues de repente, pues entrevistas con medios nacionales, internacionales, venía gente de muchos lados, los mismos gobiernos, de hecho ahí también me buscaron ¿verdad? (...) cuando los gobiernos voltean a mí, a ver, es porque ya habíamos estado, bueno porque se detona todo esto, a partir de la muerte, del asesinato de los jóvenes de Villas de Salvarcar, pero también porque ya habíamos estado yendo, insistiendo y enviando, esteee, generando pues tratando de incidir en que hubiera una respuesta frente a la violencia.”(VIII.48)*

Su participación en la ETSJ se inscribió en el Consejo ciudadano de educación. Este Consejo estaba integrado por ciudadanos, representantes de organizaciones y académicos y autoridades educativas de los tres niveles de gobierno, liderado por la SEP. Su función como miembro del Consejo fue establecer agendas de trabajo y monitorear su desarrollo.

*“Y que una experiencia muy importante en eso fue que tuvimos también, siempre nos sentimos que éramos representantes de, de un sector más amplio, entonces generamos otros espacios de diálogo con otra gente para recoger propuestas, por ejemplo, con maestros, con jóvenes, con gente ligada a las universidades, con gente de bachillerato, también maestros, directores... Es decir, que tratamos de hacer lo más posible, asumirnos como, como una voz, pero que quería dar voz a otros ¿no? y a otras.” (VIII.50)*

Los proyectos desarrollados por la ETSJ fueron financiados por los tres niveles de gobierno. Entre los proyectos más importantes destacaron: programa de transición y el Constrúyete.

*“ El proyecto que se hizo del piloto, que después sirvió en otras zonas de México, de este, esta idea de acompañar la transición de primaria a secundaria tratando de recuperar a los adolescentes que no se preinscribían en la secundaria y también en todo el tema del bachillerato... De hecho desde que se planteó la idea de crear nuevos bachilleratos me buscaron y yo anduve desde ayudándoles a plantear en qué zonas de la ciudad eran más necesarios, antes habíamos hecho una propuesta entre el IMIP y en la que yo había participado con el Arq. Luis Martínez ya se habían hecho ya algunas propuestas, ya teníamos muchos años con este tema que se necesitaban preparatorias, entonces fue el momento para que se concretara. También estuve como acudiendo a supervisar todas estas cosas, en diálogo pues con las autoridades y este, bueno*

y el tema, el que nunca logré que se hiciera nada, digamos, no nos fue muy bien, fue en el tema de alternativas para los jóvenes que están fuera de la escuela, ¿no? ¿sí? (VIII.52)

Como académica también participó como coordinadora en un proyecto de investigación en el tema de adicciones financiada por el Consejo Nacional contra las Adicciones de la Secretaría de Salud. En 2013 publicó el libro Jóvenes, violencia o convivencia, técnicas participativas para la resolución de conflictos. Considera que esta etapa de locura, intensidad, exigencia pero también de oportunidades para crecer y abrir espacios para el desarrollo de los jóvenes.

*“de muchísima intensidad, de mucha exigencia, de ir elaborando casi (risa tímida) en movimiento todo ¿verdad? y de intentar pues empujar ¿verdad? tanto proyectos como conocimientos dentro del momento, reflexiones y también políticas ¿no? porque era, pues difícilmente, eh, podemos tener un interlocución tan directa por ejemplo, de estar frente a frente con el Secretario de Educación Pública o Sub-secretarios discutiendo ciertas políticas.” (VIII. 56)* miro hacia atrás y y digo, hújole, no sé ni cómo los pasé ¿no? fue una locura así en todos los sentidos ¿no?”(VIII. 58)

Los proyectos iniciados por el gobierno han sido abandonados casi en su totalidad, sin embargo la violencia no ha vuelto a la normalidad. Por ejemplo, sobrevive el programa Constrúyete pero no así el programa de transición referido anteriormente. Además de los problemas generados por la violencia han surgido nuevos problemas. Uno de ellos es la insurgencia de nuevas organizaciones, que compiten por recursos en situaciones de mayor ventaja por ser más funcionales a los gobiernos pero no cuentan con experiencia y capacidad que compiten por recursos.

*“Y bueno, obviamente algunas de esas organizaciones, también, les son más funcionales a los gobiernos ¿no? porque surgieron muchas, muchas, mucha gente que, dentro y fuera de las organizaciones, como que, decían tener respuestas rápidas, y, y maravillosas, casi mágicas ¿no? (VIII.64)”(....) Y yo creo que eso también es un riesgo, que hay una simplificación de... y una falta de comprensión, de, de realmente lo que significa en una situación como esta que vivimos y también de sus raíces históricas y estructurales ¿no?” (VIII.65)*

*“Entonces, pues si nos preocupa que, que hagamos así como que el olvido sea muy rápido y que esto, tarde o temprano nos termine rebotando y quizá se nos revierta, con, en mayores dimensiones incluso ¿no?... (VIII.67)*

#### 10. Práctica de extensión: Asesoría psicológica a estudiantes y sus familias

Como psicólogo y directivo de una institución de educación superior, acompañó a estudiantes y sus familias que fueron violentadas.

*“yo también en mi experiencia, estee, profesional, atendí, soy sicólogo, yo atendía a muchísimas personas, secuestradas, y de esas que usted sabe, duraban secuestradas 2 días, y ellos siguen secuestrados psicológicamente...Con toda la familia, tuve personas, pacientes que, que pagaron el rescate, y firmaron letras, para estar, seguir estando un poquito estee, protegidos por las mismas personas que los secuestraron.*

*Yo tuve personas aquí que me dijeron, fuimos a denunciar, ¿sí?, mi secuestro, iba yo con mi hija, y cuál sería mi sorpresa que quien estaba recibiendo las denuncias era uno de mis secuestradores, ¿sí?, entonces fueron cosas muy difíciles, tuvimos, teníamos un alumno de los baleados en Salvarcar, aquí estaba su mamá y estaba él. Su mamá estaba en la preparatoria tetramestral que tenemos, y él estaba en la semestral, estee, nada más recibió unos balazos en la pierna, estee, no fueron atendidos, lo único, la señora me dijo, porque yo le dije, ¿ya lo atendieron psicológicamente?, nada, dice, hemos ido dice, y lo único que fue es que nos llamaron a que le diéramos beca como un total. Pero de ahí, no fueron atendidos para nada, nosotros lo estuvimos atendiendo psicológicamente, lógicamente tanto a él como a la familia, pero por parte de la escuela.” (XX. 1)*

En otra institución donde trabajaba también ofreció asesoría psicológica:

*“...En ese momento yo digo y las escuelas de psicología, digo, para que ayudara a esa señora, o, en ese momento habíamos 3 universidades, que manejábamos psicología ¿dónde están?, que tenemos que hacer, entonces abrimos al teresiano un centro de asistencia psicológica, en donde tuvimos, atendíamos nada más los viernes, pero tuvimos más de 100 personas, con un costo de 10 pesos, en adelante, o sea, lo que la persona pudiera dar, no gratis, porque no lo apreciaban, ¿sí?, sino de 10 pesos.”(XX.7)*

La Universidad Teresiana cerró finalmente a causa de la violencia, pero la PAV que se realizó ahí fue premiada internacionalmente.

Fue difícil sostener la institución en los tiempos más críticos porque la demanda decreció. Sólo recibieron apoyo de una asociación social para becar estudiantes que en su mayoría son de escasos recursos:

*“Entonces estee, hubo muchísimas cosas, y a la vez, pos quedándonos casi solos, ¿no?, la maquiladora casi cerraba, que eran, pues nuestros mayores proveedores, en cuestión de alumnos...”(XX.7)*

## 11. Trabajo comunitario-cultural independiente

La académica desarrolla una práctica de la docencia, investigación y de extensión que integrado pero esta conexión no se formaliza. El periodo de la violencia álgida para ella inicia desde los

90s' con el feminicidio. La literatura infanto-juvenil con perspectiva de género es un proyecto central, pero ha desarrollado proyectos sobre feminicidio,

*“Entonces del 2004 al 2008, más o menos, nosotras estuvimos trabajando en la comunidad, porque ya la violencia era fuerte, los feminicidios ya eran fuertes, ¿sí? (XIV.15) En el 2008, las 3, les dimos un taller a Nuestras hijas de Regreso a Casa que se llamó Taller de Escritura Terapéutica y trabajamos con los niños y las niñas víctimas de los feminicidios, ¿no?. Entonces por ejemplo, a mí me tocó trabajar con la hermanita de Iris Estrella, ¿sí?, es el caso emblemático que tu recordaras (XIV.16)*

El apoyo para algunos proyectos fueron de UNIFEM con la Fundación María Sagrario González Flores, otros educativos como un kínder infantil en Lomas de Poleo, con Casa Amiga, Compañeros. (XIV.17-18)) talleres a madres educadoras (XIV.21)

*Un proyecto que realiza conjuntamente con ex alumnas y yo, es el Colectivo Palabras de Arena, eh, colectivo promotor de literatura infanto-juvenil feminista (XIV.18) que surge en 2008 a partir del “ caso emblemático, cuando colgaron a una persona, a quien le habían cercenado la cabeza, en el puente al revés ¿no?, entonces, en esa ocasión, nosotras 3 estábamos como toda la ciudadanía ... cuando se militariza la frontera... nos hizo pensar, bueno, nosotras qué hacemos. Ya estábamos haciendo mucho ¿no? (XIV.20)*

Llegaron a la conclusión que no podían resolver la violencia generada por el Estado y el narcotráfico, que nadie podía, pero que la ciudadanía organizada si podía hacer algo, entonces comenzaron a leer en las calles para crear oasis de paz:

*“Si, si, sin embargo, fue muy doloroso, y decidimos salir a leer a las calles, ¿no?, entonces, e, porque sabíamos que las palabras no podían resolver la violencia, menos porque era una violencia generada por el Estado, el narcotráfico y contra esas instancias, ningún ciudadano puede, estee, confrontarse de forma individual, la ciudadanía organizada sí, pero una persona o dos personas, no puedes, ¿no?*

*“Entonces, comenzamos a leer en las calles, pero ya denominándonos colectivo palabras de arena ¿no? Así es que nos fuimos a leer a la Plaza de Armas, a los puentes internacionales, a los hospitales, a las calles donde nosotras vivíamos, ¿no?, en ese momento, porque decíamos, no podemos resolver el mundo, sin resolver nuestro, nuestro espacio vital... así estuvimos danzando por toda la ciudad, estee, colaborando en muchos espacios que nos invitaban... (XIV 21-22)*

*“Con este Colectivo Palabras de Arena lo que nosotras queríamos era impactar los espacios donde participábamos, de una forma lúdica, estética, eh... para crear un oasis de paz a través de las palabras, e, un oasis que ciertamente está rodeado por un gran desierto, entendiendo el desierto como todo ese mundo de violencias diversas ¿no? que afectan la vida cotidiana de los*

*niños, los jóvenes y las mujeres, pero, mientras eh, nosotras lográbamos crear como una especie de capa protectora ...” (XIV.23)... pero si podemos proponer que la cultura sea un ejercicio ciudadano, a través del cual, se crean oasis de paz pero también oasis de reflexión y sobre todo que a través de la literatura y esos espacios culturales, se reconstruya el tejido social ¿sí?, y entonces creas el concepto de comunidad.”(XIV.26) mostrarle al Estado, mostrarle a las instituciones que la ciudadanía, eh... reflexiva, la ciudadanía comprometida políticamente porque para nosotros esa, eso fue un acto político ¿sí?, contestatario, les está demostrando que hay una necesidad de cultura 1. 2, que la cultura, puede muy bien revertir los procesos de violencia y 3 que el Estado tiene olvidada esa función y es responsabilidad del Estado, crear esos espacios” (XIV. 27)*

El Colectivo es una actividad autónoma y para lograr esta condición no recibe recursos de ninguna institución ni tampoco se solicita apoyo por parte de la universidad. Comenta cómo en una ocasión rechazaron un apoyo y el por qué.

*“Eh, en una ocasión, aquí dentro de la institución, alguien me dijo, ¡Ay mira!, una de estas familias apoya, este, las familias pudientes de la ciudad ¿no?, que suele apoyar cosas, dice, eh quiere, tiene un camioncito y se los puede prestar a Palabras de Arena para que vayan y vengan por la ciudad, ¿no? pero la condición es que tienen que leer la caperucita roja, ¿no?, bueno ¿pero le podemos hacer cambios a la caperucita roja?, no, no, tienen que leer la versión de la fulana, la señora X de tal, que esteee, su mamá le leía siempre esteee, eh, ese cuento, pero así, en esa versión. Dije yo, pues no, muchas gracias ¿sí?, porque hay un libro que se llama cuentos políticamente correctos ¿sí?, en donde el autor recrea los cuentos clásicos y dice ¿sabe qué?, el de la caperucita, puede decir en un momento dado, ¿sabe qué?, esteee, mi mamá me mandó a llevarle fruta a la abuelita ¿verdad?, pero resulta que yo no quiero llevarle fruta a la abuelita, o sea, no tengo interés en hacerlo y cuando me encontré al lobo, no me asustó, o sea, al contrario, me gusta el riesgo, me gusta enfrentarme a los peligros ¿no?, y claro, ¿qué tipo de apoyo es ese?, que te condicionen una mentalidad, una visión de mundo y te lo ofrecen como una limosna. No. ¿sí? (XIV.29) ... porque no leemos esteee, la versión de caperucita roja de una mujer privilegiada que tuvo todos los beneficios del sistema alejados de la comunidad, ni aunque den aportes económicos, esteee, pues los dan como limosnas, como dádivas, esas gentes que son dueñas de la ciudad, ¿sí? son las dueñas de los parques industriales y son dueñas de todo lo que hay en esta ciudad, no les interesa esta ciudad. (XIV.32)*

Estos colectivos van ganando reconocimiento por visitantes internacionales y colaboradores de mayor nivel académico:

*“No obstante, esa Biblioteca ha recibido de visita a escritores de primera talla a nivel nacional, internacional, esteee, gente de aquí de la comunidad ¿no?, que trabaja cultura, eh... y bueno nosotras como especialistas en literatura, literatura infanto-juvenil con perspectiva de género, esteee, y ahora Ana Laura Ramírez, acaba de terminar la maestría en Ciencias Sociales en el COLEF y ahora también tenemos el plus, ¿no?” (XIV.32)*

Obstáculos: que recibir apoyos implica rendir cuentas al donante que puede cooptar el verdadero propósito y que este último no es de interés para las políticas públicas:

De esta experiencia se han ido generando otras como es una Biblioteca Comunitaria Infantil desarrollada. Ambos colectivos se sostienen y se desarrollan con donativos de simpatizantes para mantener autonomía, no recibimos recursos externos de fundaciones, ni apoyo por parte de la universidad.

*“...entonces nuestro colectivo, es independiente, no queremos ser A.C., porque ser A.C., implica estee, como tú sabes, estar rindiendo cuentas. Nosotras no recibimos dinero, recibimos apoyo en libros, apoyo en, estee, dulcecitos, apoyo, ¿sí?, pero no dinero...(XIV.33)*

*“Mira, una vez lo intentamos, y salió muy mal, porque lo que pasa es que al ser un colectivo y al no ser una asociación civil, eh... la institución pone muchas trabas para que participen los chicos...Entonces, si han ido estudiantes de aquí de la universidad, pero ha sido muy difícil la gestión, para que les den el estee, les validen las horas de servicio social.” (XIV.32)*

*“Tan no les interesa, que nuestra ciudad (gente pudiente de la ciudad) eh... sigue teniendo una pobreza urbanística terrible, porque claro, ellos o viven en El Paso, o se van de vacaciones a Nueva York, o se van y se casan en la India como una de esas familias que se fue y se casó la hija allá, y duró 15 días el festejo ¿no? Pues sí, claro, a ellos no les interesa nuestra comunidad.” (XIV.33)*

*“...ha habido varias, amenazas, ¿no? por ejemplo, cuando estaban los años de la violencia, eee, estee, una de las compañeras, estuvo haciendo estenciles por la ciudad, ¿no?, esos de No más miedo, estee, Juárez no es cuartel, fuera ejército de él, esas frases que salieron, estee, en 2008, 2009, 10, estee, entre otras personas, eh, una de las compañeras, Ivon Ramírez, estaba haciendo esos estenciles, se detuvo una camioneta, bajaron y les preguntaron que quién les estaba ordenando porque los hicieron, dijeron es algo ciudadano, estee, ¿pues los dejan de hacer!, o se los va a llevar la fregada y, entonces, pues hubo un temor y eso ocasionó que Ivon se fuera exiliada, verdad, a Toluca, durante varios años. ¿No? (XIV.34)*

*“...seguido pasaba la pat, las patrullas, por ahí pasan muy seguido, pero pasaban y se detenían frente a la, a la biblioteca para ver que estábamos haciendo. Se subieron varias veces al techo de la madrugada para intimidar, ¿no?, estee, y yo recuerdo muy bien, yo no estuve en el 2010, en 2010 y 11, pero en el 2012, que regresé, estábamos en una sesión de, de lectura, y eh... habíamos invitado un escritor muy bueno de acá de El Paso, Tx., estee, y estaba él leyendo, entonces en eso, pasaron los, un convoy de la PFT, y se detuvo frente a la, a la biblioteca, ¿no?, y había otras patrullas por ahí.... mi hijo, que ya es mayor, y yo, nos pusimos como escudo humano, si aquí algo va a pasar pues que nos toque primero a nosotros ¿no? y había cerca de 30, 40 niños en la biblioteca, ¿no? Entonces si ha habido más amenazas ¿no?, unas veladas, y otras así abiertas, directas...” (XIV.34)*

*“Eh, entonces yo, yo tengo ya muy claro a estas alturas, que quiero seguir trabajando en la institución, hacer mis investigaciones, pero investigaciones que, perdón, que incidan en la*

*comunidad ¿no?, o sea, yo ya no creo en la investigación per se, yo creo en la investigación que tiene que ver o que puede dar un cambio en la comunidad ¿no?” (XIV. 40)*

## 12. Cambio en la visión y de estructura institucional: De la docencia a la extensión

La situación crítica de seguridad y la localización geográfica llevaron a una institución de educación superior pública a replantearse los propósitos contemplados en su modelo inicial. A su función primordialmente docente y orientación específica hacia el sector productivo, hubo que incorporar la función de extensionismo y la atención a grupos vulnerables. Este cambio provocó negociaciones con las autoridades centrales para incorporar un área responsable de la vinculación social que no estaba considerada en el modelo.

*“...nosotros evidentemente somos una universidad tecnológica, se supone que nuestro sello que nos distingue a los demás sistemas, es la fuerte relación con el sector productivo, cualquier carrera que nosotros queramos aperturar, la diseñamos con conjunto con los, con los empresarios. Pero dije, está muy cuadrado, o sea, yo respeto que sea la vinculación tecnológica, un, algo, algo fuerte y empezamos a platicar, mucho, mucho, mucho, y dijimos bueno y la vinculación social ¿por qué no? “ (VI.6)*

*“... estee, trabajamos esta vinculación social que no existía dentro de la institución, pero que de alguna manera pues, sabíamos, debía...teníamos que iniciarlo. Y pues ya tenemos, que, 4 años.... maestra, con nuestro rector trabajando esta zona. Orita podemos decir, pues, que ya llevamos un impacto del 50%. Hacíamos un análisis en estos días de, de evaluaciones ¿verdad? una cobertura de más de 200 comunidades que hemos impactado. Entonces, bueno, pues aquí estamos en este trabajo. (VII.34)*

Esta institución se fundó precisamente en la época de violencia álgida en Ciudad Juárez en una zona alejada de la mancha urbana en el marco de un proyecto denominado Ciudad del Conocimiento. La institución estaba en un lugar muy vulnerable para la violencia y prácticamente desolada. Los fraccionamientos que se han ido construyendo albergan a familias de escasos recursos.

En este periodo corto desde su creación se preocupó por atender a los y las jóvenes más vulnerables, jóvenes que no estudiaban ni trabajaban y no sólo a partir del incremento del 100% de la matrícula en sólo cuatro años, sino también a la creación de un segundo Campus en una zona muy pobre que se conoce como Anapra. Con la estrategia TSJ se apoyaron estas dos iniciativas (construcción del Campus y becas para estudiantes) bajo la premisa de que para aminorar la violencia había que abrir espacios de oportunidad para los jóvenes.

*“Entonces en aquellos años yo recuerdo que pensaba ¡espérense!, usted dedíquese a lo suyo a formar a los jóvenes, a darles las herramientas tecnológicas y tan, tan (...) Yo siempre dije que para que la universidad tecnológica se considere universidad, que todo el concepto que implica esa, esa palabra lo cumplamos, no era nada más dedicarnos a la docencia, o sea, si es la función medular, de cualquier institución. formar al joven. Pero para considerarnos universidad, hay otras actividades: la investigación, aquí no se realizaba estee, investigación, claro la vinculación con el sector indudablemente.” (VI.7)*

*“Yo dije, pero siento que en extensión universitaria nos falta... y la mayoría de las instituciones nos dedicamos a, a cumplir con ese apartado, maestra, extensión que decimos, bueno le damos una formación integral al joven, le damos cultura, le damos deporte, le damos arte, tan, tan. Qué bueno... lo empezamos a hacer, lo hicimos aquí en la universidad. Pero para mí, la misma palabra extensión, ya lleva hacia dónde, la extensión es hacia afuera. Desde ahí empecé a defender mi propuesta y dijimos, bueno vámonos hacia afuera.” (VI.8)*

En este contexto, la institución también a través de la E TSJ inició un programa de talleres de empleabilidad y de empleo temporal para habitantes de colonias más cercanas. A quienes participaban en estos talleres de empleabilidad se les otorgaba una retribución económica. Con el cambio de gobierno estos recursos ya no se otorgan pero los talleres de artes y oficios continúan hasta la fecha.

*“Bueno ya antes se trabajaba empleos temporales y todo eso, pero siempre decíamos Rocío y yo, bueno, es que tiene éxito y con todo respeto, es que se les dan 1500 pesos al terminar. A lo mejor por eso van, no sé, teníamos los cursos llenos y al final se le pagaba. Y yo le decía a Rocío, bueno qué pasa si no les damos nada. Y al contrario, les ofrecemos otra, que fue lo que realmente yo quería penetrar con toda la, la comunidad de aquí. Por ejemplo en talleres de artes y oficios, no les damos, ellos pagan. ¡Y aquí están! ¿me explico?” (VI.13)*

A partir de estas experiencias pudo advertirse que había entre los vecinos, una gran cantidad de jóvenes desertores de la preparatoria pero también un desconocimiento generalizado sobre lo que era una universidad y un sentimiento de lejanía de este tipo de instituciones. Reconociendo estas situaciones, la institución ha promovido un acercamiento gradual a través de diversas actividades de extensionismo como son los torneos de futbol, talleres para adultos y a partir de convenio con el ICHEA, instrucción abierta de primaria, secundaria y preparatoria. La familiaridad con la institución ha sido clave para la incorporación de más jóvenes estudiantes. Ellos y ellas, en un 75 a 80% son primera generación que ingresa a estudios universitarios de sus familias:

*“...fue muy bonito ver, lo que los papás y los hijos estaban estudiando al mismo tiempo aquí, una, alguna, alguna carrera. Ya después, ahorita, ya está abierto. Ya aunque no sean padres de nuestros alumnos, pueden venir, se asesoran y terminan su, su instrucción básica. (VI.18)...*

*“Pero vaya, el crear esa cercanía, yo pienso, eso que vaya Rocío y me lleve a almorzar a una casa de los vecinos ¡no se imagina! lo que valoran eso, los, los vecinos y ellos mismos nos mandaban, que hijos, sobrinos, que le repito, no sé qué hacían antes pero estaban sin estudiar.” (VI.20)*

Este acercamiento con los vecinos es considerado como una estrategia para proteger a la institución de la violencia:

*“...de vamos a acercarnos a la comunidad, porque además eso da seguridad (VI.20)”.... “La cuidan, la institución, si, si la infraestructura.” (VI:21)*

A continuación a manera de resumen se presenta un cuadro comparativo de las PAV de docencia, investigación y extensión que incluye las categorías analizadas anteriormente: propósito, financiamiento y otros apoyos obtenidos, así como obstáculos y amenazas que se presentaron en su proceso de desarrollo; la existencia o no de ejercicios de documentación y sistematización y sus posibilidades de permanencia y desarrollo futuro.

Cuadro 12. Cuadro comparativo de las PAV de docencia, investigación y extensión

PAV	DOCENCIA	INVESTIGACIÓN	EXTENSIÓN y MODALIDADES INTEGRADAS
Propósito	Informar y formar estudiantes (que son parte de la población), brindar herramientas para enfrentar la violencia, con elementos para escenarios de paz.	Conocimiento, sistematización, producto final: publicación. La población lectora reducida.	Intervención directa en la realidad social.
Ventajas y desventajas de la práctica	Perfil más frecuente. Vínculo principal con estudiantes y pares en el ámbito institucional. Establecer contacto con estudiantes que pueden colaborar en la función académica. Con excepción de cursos de prácticas profesionales, escaso contacto con la realidad social,	Perfil con mayor reconocimiento, pertenencia a grupo privilegiado en la institución. Mayor dedicación a la fase de sistematización. Vínculo preferencial con redes académicas. El contacto con las poblaciones vulnerables se reduce al trabajo de	Perfil puente entre sectores sociales, sin reconocimiento oficial, soledad, grupo limitado. Vínculo con redes más amplias: sectores sociales, fundaciones, etc. Posibilidad de integrar docencia, investigación y extensión. Ofrece sentido y legitimidad al quehacer institucional. Trabajo interdisciplinario.

	particularmente poblaciones vulnerables. Posibilidad de integrar nuevos contenidos a los programas y nuevas prácticas en el currículum universitario.	campo (forma instrumental). No se tiene claridad sobre el destino del producto fuera del ámbito académico.	Contacto e involucramiento con poblaciones vulnerables. Investigación participativa, investigación-acción.
Financiamiento y otros apoyos para su creación y desarrollo	Financiamiento por parte de las instituciones	Financiamiento con fuentes más limitadas PROMEP, CONACYT	Mayor diversificación de fuentes de financiamiento
Obstáculos para su creación y desarrollo	Falta de consenso entre pares, problemas burocráticos.	Burocráticos para la publicación Discrecionalidad en el apoyo a proyectos según disciplina SNI, PROMEP, etc.	Trabas burocráticas, políticas, amenazas desde el interior y exterior
Documentación y sistematización	Escasa documentación y sistematización. Se limita a informes y evaluaciones para la acreditación de los programas educativos	Más productos, documentación y sistematización	Escasa documentación y sistematización. Se limita a informes a fuentes de financiamiento.
Permanencia y plan futuro	Las PAV de docencia consolidadas en programas educativos tienen mayor estabilidad y garantía de continuidad a futuro.	Salvo en casos en los que se crearon programas educativos y líneas de investigación, no se cuenta con garantía de continuidad. Dependerá del interés de las y los participantes.	Las PAV de extensión muestran la mayor vulnerabilidad. La mayoría de las PAV sólo se mantuvieron en el periodo de violencia álgida.

Como puede observarse las PAV de docencia, investigación y extensión aparecen como acciones que se emprenden ante la emergencia de un acontecimiento (violencia) incorporando novedad (emergencia) y que funcionan como factores de posibilidad para salir adelante apoyadas por las iniciativas de sus autores y autoras, pero igualmente inmersas en contexto institucional y social que condiciona su creación, desarrollo y posibilidades futuras.

La violencia como evento disruptivo que llevó al diseño de las PAV abrió espacios en los entornos institucionales que favorecen ciertas condiciones de posibilidad, recursos y poder sin embargo, sin las capacidades, la experiencia, la creatividad, redes y el espíritu que mueve a cada participante esto no hubiera sido posible.

## 6.5 Las PAV como experiencias de autoconstrucción y construcción social

Las PAV son producto de la interacción de condiciones de posibilidad, de recursos, de poder de las instituciones, como también construcciones de identidad y de sentido por parte de las y los participantes que sirven de soporte a las interpretaciones y acciones de y en la realidad que están experimentando y a su acción social.

Se ha comentado que los y las participantes compartieron el propósito de combatir la violencia y también las formas de abordar esta problemática fueron muy diversas. Según Dubet (1989), Durkheim, Parsons, Bourdieu y muchos otros desde perspectivas sociológicas clásicas y a su manera, admiten que hay una interiorización de valores, normas y restricciones del sistema y que los actores actúan según sus necesidades o leyes del mismo y que su actuación “libre” está fijada por el control social “ aunque admitiendo que puede haber fallos anónimos y desviadores, mecanismos de desclasificación, conflictos. De todos modos, todo ello, no pone en jaque la ecuación de la equivalencia general del sistema del actor del sistema” (p. 111) y por tanto de una fuerte correspondencia entre la situación y la acción.

Sin embargo esta correspondencia se agota y se vuelve no sólo más problemática en una sociedad cada vez más compleja sino también en situaciones que lejos de ser continuidad, muestran crisis severas.

Lo que se observa en este trabajo es un abanico de opciones múltiples de acción entre un grupo de académicos y académicas que se distinguen del resto de la sociedad, de la institución y persiguen un objetivo común, tomando posiciones diferentes de acuerdo con trayectorias, intencionalidades, papeles y posiciones en la institución, etc.

Para analizar a las PAV como proyecto de autoconstrucción y de construcción social se retoma en lugar el trabajo de Dubet quien propone dos vías. La primera que consiste en diferenciar las lógicas de la identificación social, mostrar que su complejidad y heterogeneidad lo cual lleva a diferentes niveles de acción social y por otra, mostrar que la constitución de la identidad social es inseparable de una concepción sociológica del sujeto y que esta última se encuentra en proceso de transformación. Esta propuesta integra tres niveles de identidad social relacionados con tres diferentes niveles de acción: a. de integración al orden social, b. de carácter instrumental y c. de compromiso.

La primera es la vertiente subjetiva de la integración al orden social. El autor sostiene que en la sociología clásica de Durkheim a Parsons, esta identidad resultaba inseparable de la socialización y su eficacia. Se apoya en la tradición, en la adscripción y “De Durkheim a Parsons en la sociología funcionalista, la identidad es inseparable de la socialización y de su eficacia. La fortaleza del actor depende de la asimilación de los sistemas normativos y expectativas que le son atribuidos. Hacer una movilización social en otro sentido se interpreta como destrucción de la integración y al nivel del actor como crisis de identidad. Esta noción de identidad social “está estrechamente asociada a la problemática de la modernización destructora. El cambio social es menos visible bajo la apariencia de la novedad que bajo la forma de destrucción de las creencias, de los equilibrios y de las identidades “naturales” (p. 523).

El segundo nivel de identidad y acción social se aleja de la visión clásica. Se trata más bien de una identidad empresarial y del ciudadano que no se conforma al grupo. Realiza su acción por medio de una estrategia, siguiendo valores e intereses; valora la autonomía, los recursos de poder y la influencia. La identidad es un medio para la acción. Mientras más capacidades, mejores posiciones y posibilidades de acción.

El tercer nivel, se distingue de las anteriores por que el actor no se define por su pertenencia, ni por sus intereses y recursos, sino “de manera más o menos clara y consciente por sus convicciones, sus compromisos, su identificación directa con los principios culturales centrales de una sociedad. Este nivel de acción es el que Touraine designa con el concepto de acción histórica, es decir, los valores, los principios y la relaciones sociales por las que una sociedad produce su historicidad y se representa como siendo capaz de actuar sobre si misma” (p. 530). El actor en este nivel se define como militante, porque se identifica con un sentido nuevo, por cierto olvidado o ausente de la vida colectiva. Al respecto, el autor advierte que “No hay que considerar este nivel de la identidad como exclusivo del “heroísmo” de la historia sino como una dimensión, presente pero escondida y latente en la banalidad de conductas humanas” (p. 532).

Esta acción se asocia a actores que sacrifican sus propios beneficios por una “vocación” que le lleva a identificarse como sujeto de su cultura, comprometerse a definir rumbo de la realidad social y lograr capacidades y recursos para la acción colectiva.

Con base en estos planteamientos, todas las prácticas académicas relatadas por las y los participantes en las PAV dan cuenta con diferente peso de la presencia de estas tres disposiciones a la acción a lo largo de sus trayectorias académicas. Sin embargo, puede observarse que en los momentos de crisis todos y todas, con múltiples matices podrían identificarse como actores del tercer nivel, como actores que deciden comprometerse con el rumbo de la realidad.

Lo importante a destacar aquí, es que ni las prácticas ni las acciones ni las definiciones oficiales sobre la identidad académica están dadas, sino que resultan del trabajo de actores o “autores” capaces de administrar toda la diversidad de su experiencia académica y sus identificaciones. Ninguno de ellos o ellas podría ser definido ni siquiera por los centrismos académicos que se han construido a lo largo de este trabajo. La imagen subjetivamente unificada de su identidad y su acción sólo puede realizarla cada uno a través de sus narraciones.

Las prácticas académicas aparecen así, como resultado de múltiples elementos entrelazados sus elecciones sobre pertenencias, compromisos, experiencias; sus capacidades, estrategias, así como de condiciones institucionales, apoyos, obstáculos, redes, etc. y las opciones que cada uno hace de autoconstrucción y construcción social.

Cada participante desde su propia capacidad de creación, de intercambio, narra su actuación militante y de resistencia. Según Dubet, en tiempos de crisis, las y los actores dejan de lado la búsqueda de gratificación histórica y se incrementa el interés por lo que sucede y se realiza en el aquí y ahora, lo que se puede hacer para la sobrevivencia, el combate a la violencia, en medio de una tensión que intenta superar la distancia entre la acción comprometida y la instrumental.

En las PAV se observa el carácter activo y reflexivo de las acciones. Estas no se presentaron como meras consecuencias de la estructura, de una coyuntura, ni de creación transparente. Fueron producto de sino un entramado de relaciones entre estos elementos. Con base en la premisa fundamental de la teoría de Giddens (1997) sobre la agencia, los actores o agentes son capaces de comprender su acción mientras la realizan, aunque lo hagan al nivel tácito de en la conciencia práctica, es decir, saben cómo seguir adelante, cómo continuar en la vida cotidiana a través de prácticas académicas situadas en tiempo y espacio. Estas últimas son la base para la constitución de las y los actores o agentes. La agencia se refiere al hacer. Lo que hace el agente (su participación en las prácticas académicas) es fundamental y más importante que la intención de acuerdo a este

autor. La estructura no es fija, pero existen reglas y recursos que dan lugar a prácticas sociales estructuradas por determinados periodos de tiempo y espacio, permiten en otros momentos la generación de prácticas estructurantes.

A través de las entrevistas a profundidad puede observarse que las participantes son capaces de contar sus historias con diferente grado de reflexividad, la capacidad de agencia para salir adelante: “Todos los seres humanos controlan constantemente las circunstancias de sus actividades como un rasgo de la acción que realizan y tal control posee siempre rasgos discursivos. En otras palabras, si se les pregunta sobre ello, los agentes son normalmente capaces de dar interpretaciones discursivas de la naturaleza del comportamiento adoptado y de las razones del mismo.”(p. 50)

La crisis de violencia rompe según Giddens, la seguridad ontológica que proporciona la rutina individual e institucional, su continuidad y repetición. Despliega nuevas búsquedas, prácticas emergentes, reflexivas, nuevas capacidades de agencia para salir adelante.

Las PAV son producto de tiempos de crisis pero no es una consecuencia que pueda considerarse obvia. Sólo provee la oportunidad para hacer algo diferente, para introducir novedad, para corregir rumbos, existen otras opciones como la negación, el escape o la mera victimización que no fue el caso de las y los participantes que dieron impulso a las prácticas emergentes.

Al respecto comenta Morin (1984) que los tiempos de crisis pueden convertirse en oportunidades inéditas para impactar el contexto social. El mundo que habitamos y vivimos “es imposible no concebirlo a la vez como inacabado y descompuesto, víctima de una inmensa catástrofe (...) y al mismo tiempo hallar en ésta sus gérmenes, su impulso, su esperanza, su primavera...”(p. 14).

Las PAV constituyen una evidencia de que este germen y esperanza en las instituciones de educación superior de la localidad, donde se pusieron en juego dimensiones epistemológicas, reflexivas, contextualizadas y éticas que implican como dice el mismo autor (Morin, 2011) una reintroducción de la reflexividad que requiere un retorno permanente autoexaminar y autocrítico del pensamiento sobre sí mismo (p. 142).

Un pensamiento reflexivo se expresa trascendiendo la actuación reproductiva y yendo más allá del propio beneficio propio, pensando y actuando a favor de los estudiantes, de un currículum universitario más adecuado y de las necesidades de los grupos sociales más vulnerables.

Las PAV fueron prácticas reflexivas que implicaron un análisis de las circunstancias con mayor o menor alcance para actuar en situaciones críticas, humanas y sociales concretas. Se podría decir que una característica común de las prácticas emergentes es que se arman desde una perspectiva teórica crítica o en términos de Dewey (1989) desde una acción reflexiva y no desde una acción rutinaria determinada por la tradición o la verdad de la autoridad institucional u oficial.

Las prácticas académicas como núcleo central en esta tesis no se pueden separar de sus autores y autoras. La acción sin un quién, sin un actor carece de significado...” el mundo no deviene plenamente humano más que a través de las iniciativas de sus agentes (Cruz, 1998, p.21). Pero esto no sucede como afirma Arendt (1998), si quien realiza la acción; quien se identifica como el agente no es capaz de traducir su acción en palabras.

El ingrediente creativo y ético, que fue posible capturar a través de las entrevistas de las y los autores de las PAV conforman el bucle indisociable: autor- acción-comprensión-ética, que en conjunto constituyen los fundamentos antropológico-ontológicos y axiológicos de la propuesta de Arendt. La comprensión es la otra cara de la acción. La esencia de la acción es el nuevo comienzo, es la iniciativa del autor. Según esta autora, la comprensión permite captar lo que irrevocablemente sucedió. Sólo el ser humano tiene el don divino de la acción. Esto es, de una capacidad de iniciar con un corazón comprensivo salomónico, que le permite hacer soportable la vida. Y esta capacidad es la facultad de la imaginación que es la fuente de inspiración, un destello de luz.

Sin la reivindicación de los autores y autoras como sujetos, su capacidad de iniciativa y la indisoluble relación con su acción, no es posible una articulación con el concepto de responsabilidad social y humana de las instituciones de educación superior. Las PAV no sólo refieren a autores instalados en la vida contemplativa tratando de comprender e interpretar sino cuestionándose ¿qué puedo hacer? y que se ponen en acción. Se preocupan de que su acción esté a la altura para salir adelante, que beneficie al otro y a la otra.

En otro orden de ideas, algunos académicos y académicas reconocen que el impacto de la experiencia fue la transformación personal. Si esta no se refleja en cambios institucionales es porque la masa crítica todavía es insuficiente. Aunque aparentemente algunas de las PAV no tengan permanencia visible, “la experiencia no se pierde”, quienes participan en estas experiencias se llevan consigo el aprendizaje a otros ámbitos como lo mostraron las y los participantes en sus

relatos. A través de sus trayectorias puede observarse cómo las fuentes de inspiración de hace décadas siguen siendo un motor para trabajar por el otro, para la acción social, para pasar ese mismo espíritu a las generaciones más jóvenes.

## **Capítulo 7. Conclusiones y propuestas. Las PAV y la construcción de un currículum universitario con enfoque de responsabilidad social**

El currículum universitario como proceso y producto político-académico pone de manifiesto la negociación o lucha de diferentes actores sociales desde concepciones diversas sobre la realidad social y la forma cómo vivirla desde el mundo académico.

Frente a la cadena lógica de centralismos- dependencia-autoritarismo de las prácticas académicas constituyentes del currículum en tiempos de pax, ya para resguardar o ayudar a resguardar la reproducción del sistema, las PAV se constituyen como una cadena lógica, coherente, alternativa y entrelazada o manera de cadena viviente a partir de intenciones de las y los participantes, sus conocimientos (concepciones en torno a la práctica académica, las violencias, los contextos); sus sentimientos y emociones (miedos, ilusiones y fuentes de inspiración); sus capacidades, sus relaciones y sus acciones (negociaciones y logros), enfrentando condiciones limitantes pero también de apoyo institucional.

Las PAV aparecen con una orientación construida por medio de relaciones sociales dentro de un sistema de oportunidades y restricciones como procesos de autoconstrucción y de construcción social que emergen de una situación crítica de violencia y que muestran la posibilidad de modelar estas relaciones a través de la creación de vías alternativas de inclusión-solidaridad-flexibilidad-creatividad-compromiso social y humano, que hacen posible la concreción de acciones diferentes y puesta en marcha.

Este apartado es alentado por tres importantes planteamientos de Arendt (1998): 1) la importancia de la voz de los sujetos que puede conducir a conclusiones a una mejor comprensión de las prácticas académicas en tiempos violentos; 2) la oportunidad que se abre a partir de esta comprensión y denuncia de las violencias y luchar contra ellas; 3) y la posibilidad de la acción educativa como comienzo de algo nuevo (pp. 33- 43) a partir del esbozo de un currículum con enfoque de responsabilidad social y humana.

Ya en capítulos anteriores se emprendió la tarea de comprender las prácticas académicas en tiempos violentos desde un enfoque socioantropológico donde aparecen lineamientos políticos y normativas institucionales insuficientes para dar cuenta de lo que sucede a nivel micro en el interior de los espacios educativos, de las formas de pensamiento, procesos de significación, relaciones

sociales e interpersonales y de las formas que toman las prácticas académicas. Pudo observarse cómo las y los autores de las PAV participan en la vida académica interpretando, recreando y resistiendo estos discursos y prácticas dominantes en tiempos de pax, y una mayor interpelación de las estructuras institucionales y sociales y de la relación educación-sociedad, en tiempos violentos.

La pregunta clave aquí es ¿cómo insertar conceptual y activamente los aprendizajes obtenidos a través de las PAV en una concepción del currículum universitario pertinente al contexto actual? o ¿qué proyecto político-académico es el más adecuado en un contexto que exige cada vez más una actuación responsable dada la amplitud y complejidad de las repercusiones y resonancias de las violencias en la sociedad actual?

Para lograr este cometido, en este capítulo se intentan entretelar los principales hallazgos y aprendizajes y a partir de ellos, esbozar un panorama comparativo de las principales tensiones existentes entre concepciones, procesos y prácticas que se dan en currículum de tiempos de pax, de tiempos violentos, así como una mirada prospectiva de un currículum más pertinente para lograr equilibrios en contextos sociales cada día más signados por las violencias.

### **7.1 El currículum en tiempos de pax**

Las concepciones del currículum que subyacen a la relación educación superior y sociedad, así como al despliegue de prácticas académicas y procesos institucionales en tiempos de pax permiten percibir dos posturas. Una, adaptativa que reproduce las relaciones funcionales y reproductivas de la realidad social, donde la institución muestra vínculo preferentes por la industria y en general el factor económico y otra más crítica que se da más a nivel personal y que muestra interés por lo social y los problemas locales y comunitarios. En este testimonio se hace alusión a ambas:

*“Pero tenemos que hablar de, de personas ¿verdad? emmm, se habla de vinculación pero la vinculación que se valora es la de la industria, no de la vinculación que se hace con la agencia de los mismos profesores o profesoras...pero yo creo que si hay gente que pues yo la verdad no sé cómo le hace, como por ejemplo X, o sea, verdad, gente que está siempre bien con un pie, apoyando grupos en la comunidad. Entonces, yo no hablaría de institución, ahí tampoco” (IX.157)*

Las posturas más críticas se generaron en instituciones complejas, mientras que las instituciones de menor complejidad, tecnológicas u orientadas a la docencia, dieron muestras de una relación más funcional y por tanto de una orientación tradicional del currículum universitario

Desde el posicionamiento crítico, las prácticas académicas fueron definidas como ensimismadas, soporíferas, excluyentes y academicistas, más vinculadas a proyectos económicos de grupos de poder económico, a la empresa transnacional y a la decisión política que a las problemáticas sociales más extendidas en los contextos nacionales y locales como son la pobreza, la violencia y los sectores vulnerables, y particularmente de la población juvenil pobre.

La crítica se extendió hacia los paradigmas de ciencia y conocimiento oficiales que tampoco resultan pertinentes a las necesidades de estos entornos, como tampoco las estrategias de gestión que desde una visión administrativa pragmática, que descuida la condición de la población estudiantil, de las y los académicos y de sus prácticas y la función de extensionismo comunitario.

Estas condiciones en la voz de las y los participantes, fueron expresadas de las siguientes maneras:

*“Te das cuenta, que en realidad, la cosa es diferente, que más bien y lo predominante es que persistía era la práctica académica desvinculada sin reflexividad, del por qué su práctica social, y donde estaba situada.” (I.8) “Entonces, toda mí. A partir de entonces, toda mi práctica académica, se entendió como yo había aprendido en la licenciatura y también con la conciencia de que no era la política de las instituciones de educación superior (I.10)*

*“Pues creo que es una relación....con poca presencia, con poco impacto, ¿sí? eh, y que es muy triste, porque tienen todo el potencial para tener, para realmente ser un instrumento de mejora y de cambio y de cambio a la sociedad. Entonces, si es, eh... se podría hacer muchísimo más.(II.90)*

*“...creo que las instituciones, deben definir bien la formación social para que la gente tenga, ¡vea! los problemas, los documento... A mí me parece que eso falta.” (III.72)*

*“La historia, vamos a decir de vinculación, la ha hecho presente a través de múltiples programas, pero si tú lo ves, eh, de brigadas, de la cuestión de la atención primaria de la salud, de las investigaciones. Ya cuando tú ves en un contexto más amplio y viendo a la educación superior, inclusive, este, pues los profesores estamos acá, en, ¡en las aulas! Los profesores estamos frente a los alumnos, enseñando de los libros y el conocimiento se queda en los libros. Entonces, si hay una, eh, una visión de, de distanciamiento de la academia con, con la práctica social, o la práctica institucional.” (IV)*

*“Creo que nos falta, creo que a la institución como tal, le falta todavía esteee, ah, como tender puentes... tender más puentes. Yo creo que tiene muchos tendidos, algunos, no muchos, algunos tendidos. Pero yo creo que todavía hace falta, tender más puentes.(V:54)*

Al igual que en los resultados de este trabajo, a nivel nacional según Grediaga, et. al., (2004) se advierte falta de interés del factor humano y social como una consecuencia de la aplicación de las nuevas políticas neoliberales.

A lo largo de este trabajo se pudo reconocer que la desvinculación de la institución con el contexto social está asociada con los centralismos y otros estos procesos de orden macro que merman la autonomía de las instituciones, pero también se realimenta de factores institucionales como la excesiva burocracia, el verticalismo, la saturación; la desatención al extensionismo, a la condición presente y futura de estudiantes egresados, a la diversidad académica mediante la imposición de perfiles rígidos; todos ellos procesos que abonan a la permanencia de un curriculum tradicional.

Pero también existen procesos académicos que retroactúan a favor del currículum tradicional: una discusión sobre el currículum universitario que se agota en las prácticas académicas de la docencia y la investigación y en consecuencia. Entre ellos, la existencia de una práctica institucionalizada que retoma este binomio como base del perfil académico oficial, generando obstáculos a la función de extensión.

En las definiciones sobre la profesión académica del Consejo Mexicano de Investigación Educativa se incluyen los términos de docencia e investigación, pero no la de extensión (COMIE, 2003). Lo mismo sucede en otros trabajos producidos en torno a las identidades académicas como son el de Grediaga (1999) y Remedí (2007). Si como advierte De Souza (2005) la universidad debe redefinirse en función de brindar soluciones a los problemas sociales, las prácticas académicas deberían ser más inclusivas sobre todo de aquéllas que tienen en su agenda las problemáticas locales y vitales asociadas a la función de extensión.

Al respecto Romero, J. (2008) plantea que en México desde finales de la década de los ochenta, las políticas han intentado impulsar la vinculación de la universidad con los diversos sectores sociales, sin embargo esta articulación ha sido deficiente y sigue siendo un tema de controversia. En su estudio sobre la vinculación universidad- industria, encontró que las estructuras de gestión

y administración no son lo suficientemente flexibles para favorecerla. Con respecto a la vinculación de las áreas sociales, de educación y humanidades, comenta “Incentivar la vinculación de estas áreas no se ve siquiera como posibilidad en los propósitos de las políticas gubernamentales e institucionales (Romero M., J., 2008, p. 140)

A nivel internacional la discusión sobre el profesional académico y el currículum universitario excluye igualmente la extensión (Mark Hughes, Healey y Scott, 2005). Estos autores sostienen que las dos actividades dominantes en la universidad son la docencia y la investigación. Realizan toda una disertación sobre las convergencias y divergencias entre estas prácticas académicas y finalmente, concluyen que están sostenidas en mitos que no puede generalizarse ni homogeneizarse debido al amplio número de factores que influyen en ellas. como son: el tipo, nivel y la disciplina académica donde se ubica la investigación; el enfoque filosófico, el método y la disciplina académica donde se ubica la actividad docente: el papel que se desempeña como docente, becario o investigador; el nivel de habilidad y grado de estudios del estudiante; el tipo de institución y sus estrategias; la cultura nacional y las políticas.

Otros procesos que realimentan al currículum tradicional desde la academia son el énfasis a la especialización y la monodisciplina; la ausencia o poca orientación a la educación generalista que contemple la formación humana y ciudadana, la falta de atención a la condición de académicos y estudiantes; la escasez de contenidos éticos y el compromiso social de los programas educativos en general y en la investigación; y falta de trabajo con las comunidades vulnerables.

Desde la mirada de un currículum tradicional, toda postura alternativa es considerada como un atrevimiento:

*“Me defino que rompo esquemas, rompo paradigmas, hasta cierto punto atrevida, el, el, el hacer planteamientos que, que puedan ir en contra hasta de una política pública con la intención de mejorar y te puedo decir que me defino como atrevida... con una relación muy estrecha con los estudiantes, como la parte de la formación integral, con una relación estrecha con ellos, de estar, eh, sembrando un, un espíritu de, de acercamiento con la realidad.”(IV.103)*

*“Entonces, mi práctica académica, yo la entiendo como una reflexividad, que quiere alcanzar, el pensamiento y la práctica de la gente, que es mi comunidad de referencia. Entonces, maaas queee, que pensar, que hay una política académica, que define como son las cosas, cuales son las prioridades de la Institución, y qué se yo. Esas que se definen por, digamos las intenciones de mis comunidades de referencia, de mis interlocutoras.(I.14)*

Favorecer la capacitación profesional y el potencial cognoscitivo, que la formación integral es otro proceso que abona a la permanencia del currículum tradicional. Una verdadera formación integral se basa en la experiencia y por tanto el currículum debe proveer los medios para que cada estudiante tenga esta experiencia vital, una formación ciudadana, una atención cercana de tutoría: “En una sociedad para el hacer la experiencia se limita a los contenidos de un saber, es exclusivamente cognoscitiva; pierde su esencia viva, aparta la emoción y el arte. Una formación basada exclusivamente en la técnica, empobrece a los sujetos, los esclaviza, arruina su capacidad para pensar; aleja a los individuos de la trascendencia brindándoles la sensación de la cantidad...El falso discurso de la calidad formativa reside en la cantidad de certificados. La calidad no está en la cantidad; su verdadera esencia reside en la disposición al cambio...Estar dispuesto a cambiar, ser mejor, vivir sin violencia es el resultado de una formación integral” (Zambrano, 2007, p 100)

Estos resultados guardan relación con los obtenidos por la encuesta realizada a nivel nacional por Grediaga, Rodríguez y Padilla (2004) quienes concluyen que las políticas públicas han tenido efectos inesperados, entre los que destaca el deterioro en el compromiso institucional y social en las actividades que realizan los académicos y académicas así como en la proliferación de actitudes individualistas y de competencia (p.95).

Giddens (1999) subraya en su obra *Mundo Desbocado*, que en lugar de estar cada vez más bajo control a través de la ciencia, la técnica y el pensamiento racional, los riesgos y la incertidumbre se han potencializado en el mundo global (p. 14). Al parecer como afirma Morin (2011) los progresos técnicos y económicos no son una garantía de progreso intelectual y de progreso ético. “Soy de los que piensan que los desarrollos técnicos y económicos de nuestra civilización van unidos a un subdesarrollo psíquico y moral” (p.245). Y continua, la megamáquina transnacional que no tiene cabeza sino ganglionares como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional que son instancias que se mueven por un cuatrimotor constituido por la alianza ciencia-técnica-industria-ganancia, pero sin cabeza, despersonalizada y desresponsabilizada (p.266).

Según Pérez L. (2000) los sujetos de las universidades no han sido capaces de formular estrategias frente a los cambios del mundo diferentes, mientras que las multinacionales si se presentan como actores estratégicos para definir sus intereses a nivel global (p.12). Si no se logra trascender las condiciones complejas que se están viviendo y realizar propuestas alternativas, “las relaciones

humanas y las sociedades se reducirán a espacios de intercambio, de poder y de violencia” De hecho, en todos los continentes ya encontramos estas configuraciones” (p.14).

Kent (2009) y Villaseñor (2003) sostienen que estas tendencias se ponen en evidencia en nuestro país, no sólo en la desatención de la función social y humana, sino a través del decremento de las instituciones públicas e incremento de las privadas, la disminución del presupuesto asignado a las IES. Si bien es cierto que hay un incremento de instituciones públicas, en su mayoría se trata de Universidades Tecnológicas que son una especie de baluarte o mejor posibilidad del modelo neoliberal para atender la demanda, éstas no son en estricto sentido, universidades dadas las limitaciones del centralismo, la ausencia de otras funciones sustantivas además de la docencia. La proliferación de este tipo de instituciones, de baja cobertura, se orientan con criterios lejanos al de una universidad en sentido estricto porque no contemplan la investigación, ni la extensión en el sentido social por lo que se prevén respuestas sin mediación reflexiva y más funcionales a los mercados laborales globales.

En su participación en el informe de la UNESCO, Fay Chung (1996) reconoce que el crecimiento económico tendría que ir de la mano con un cambio de las actitudes hacia la pobreza: “Mas es, sobre todo, el problema de las actitudes hacia la pobreza lo preocupante: en lugar de compasión y solidaridad sólo se observa indiferencia, temor y odio” (242). Cabe preguntarse cómo podría una institución sin sentido humano y social “formar mentes de los jóvenes a la cultura de tolerancia y diálogo, para que la aspiración legítima a conservar tradiciones y una identidad colectiva para que el mantenimiento de la cohesión social no sea jamás sinónimo de repliegue en la propia persona...” (p.243).

Dejar fuera de las agenda educativa los problemas vitales y urgentes, resulta paradójico cuando éstos debían congregar esfuerzos no sólo de los sistemas políticos sino también educativos y especialmente por parte de la educación superior (De Alba, 2007).

Peters, M, y Olssen, (2005) sostienen que en la actualidad la importancia del trabajo académico depende más de la demanda externa ya sea política o de negocios que de motivos internos de la academia. Esto implica que los resultados de la investigación puedan ser manejados a favor de quienes la financian. Este énfasis en el conocimiento útil del mercado de trabajo favorece el conocimiento instrumental y estandarizado dejando de lado el contenido conceptual de marcos de

análisis que puede ser clave en la formación de estudiantes en la creación de nuevo conocimiento, el rigor académico, las humanidades, las dimensiones éticas; la investigación a largo plazo; y en general, el trabajo crítico y creativo indispensable para que una institución sobreviva así como la construcción de una identidad intelectual que representa lo más valioso y distintivo.

El distanciamiento de las instituciones y las problemáticas sociales y humanas en tiempos de pax, es en suma un distanciamiento de las funciones académicas, de la solución de problemas que enfrentan las y los académicos y de la población estudiantil; es una actitud de desresponsabilidad hacia la solución de los problemas urgentes y vitales de la mayoría de la población y de atención a problemas locales. Las instituciones no cuentan con la capilaridad social para acercarse a los sectores más vulnerables ni para la formación de profesionistas con sensibilidad y compromiso social. Apenas algunos grupos pequeños de académicos y académicas que se preocupan por una vinculación social más adecuada.

La función social del currículum ha sido afectado por cuatro políticas específicas según Villaseñor (2003) la capacitación con base a las necesidades de la demanda laboral global a través de la docencia; la investigación encausada a la producción tecnológica y aplicada, a través del impulso al conocimiento útil; una política de vinculación y ofertas de servicios que sirvan a la integración competitiva del mercado internacional y la promoción de valores y rasgos que refuerzan el éxito individual, la calidad total, la competencia, la uniformidad, la privatización, propios de la orientación neoliberal dominante.

Los criterios externos, centralistas y autoritarios terminan mermando la solidaridad y la confianza entre los sujetos de la educación, y con ello, se pone en riesgo la eticidad, la comunicación y el trabajo colegiado que se requiere para lograr aprendizajes y actitudes autónomas, flexibles, competitivas y socialmente comprometidas para inscribirse tanto en la sociedad del conocimiento como para ofrecer respuestas más adecuadas a las problemáticas sociales de y desde la universidad.

En el fondo de este vaciamiento de lo humano y lo social, se encuentran las pautas de la racionalidad instrumental que ha sido ampliamente documentado desde las posturas críticas. Se trata de una racionalidad tiende a debilitar la acción reflexiva de la educación superior a nivel mundial en el contexto de la globalización o era de modernidad (Bawden, 2008). Una racionalidad que cosifica y mercantiliza la universidad y donde estos temas ya no encuentran lugar.

En el siguiente cuadro se distinguen las concepciones, procesos y prácticas del currículum universitario tradicional en comparación, con elementos emergentes identificados en las PAV. En la tercera columna se introducen otros elementos explicitados e inferidos de los testimonios de las y los participantes.

Cuadro 13. Cuadro comparativo del currículum tradicional, alternativo y prospectivo

	<b>CURRICULUM TRADICIONAL</b>	<b>CURRICULUM ALTERNATIVO</b>	<b>CRITICO</b>	<b>CURRICULUM PARA LA PAZ</b>
<b>CONCEPCIONES SOBRE LA SOCIEDAD</b>	<p>Círculos viciosos con tendencia al crecimiento: Pobreza-exclusión-violencia, centralismos-autoritarismo-falta de capacidades.</p> <p>Postura tradicional: no hay posibilidades de cambio.</p>	<p>Es posible interpelar los discursos que sostienen los círculos viciosos y desarrollar cadenas vivientes de solidaridad-flexibilidad-creatividad-compromiso social y humano.</p> <p>Es posible cambiar la realidad social existente.</p> <p>Las PAV ilustran esta posibilidad.</p>		<p>Una sociedad que profundiza y avanza en la construcción de cadenas de solidaridad y justicia.</p>
<b>CONCEPCIONES SOBRE RELACIÓN EDUCACIÓN -SOCIEDAD</b>	<p>Currículum funcional, adaptativo y reproductor a círculos viciosos. Currículum academicista.</p> <p>Currículum desvinculado de la realidad social</p> <p>Currículum excluyente que favorece criterios externos (élites empresariales y la dimensión políticas, centralismos) más que problemas sociales y locales de sectores amplios.</p>	<p>Un currículum que coadyuva a romper círculos de pobreza-exclusión-violencia como círculos de centralismos-autoritarismo-falta de capacidades.</p> <p>Un currículum vinculador educación-sociedad con miras a la transformación de la realidad social.</p> <p>Un currículum que incluye en la agenda problemas de las mayorías vulnerables y locales</p>		<p>Un currículum que profundiza y avanza en la ruptura de círculos adaptativos.</p> <p>Un currículum comprometido, con enfoque de responsabilidad social.</p> <p>Un currículum que prioriza problemas de las mayorías vulnerables y logra armonizar las demandas de los diferentes sectores.</p>
	<p>Predomina la reproducción del círculo vicioso centralismo-autoritarismo, discrecionalidad-falta de capacidades al interior de las instituciones. No hay otra opción.</p> <p>IES responden a centralismos. No hay espacio para la autonomía.</p> <p>Gestión prioriza credenciales como el recurso más importante de procesos de selección y promoción laborales. Se ciñe a perfiles académicos rígidos.. No hay otra opción.</p> <p>Ceñirse a perfiles rígidos de académico</p> <p>Desatiende condición de la población estudiantil</p> <p>Procesos de sobrecapacitación, burocratismo excesivo, homogeneización, competencia.</p>	<p>Las IES pueden ser fuente de conflicto, pero también alternativas de solución.</p> <p>Las políticas actuales de IES se muestran anacrónicas en tiempos violentos.</p> <p>IES adoptan procesos más flexibles y solidarios</p> <p>IES atienden condición vulnerable de la población estudiantil.</p> <p>La actuación en PAV interpela la prioridad de credenciales sobre otras características académicas: orientación ética, trayectorias académicas, experiencia, habilidades de liderazgo, visibilización de nuevas identidades académicas.</p> <p>Postura crítica frente a procesos tradicionales: centralismos, autoritarismo, discrecionalidad, falta de capacidades</p> <p>Actitud crítica y activa frente a la realidad que se presenta</p> <p>Aliento a la cooperación y solidaridad.</p>		<p>La función social y humana de las IES se refleja en todas sus áreas: académica, laboral, administrativa, condición diversa de población estudiantil y académica, vinculación incluyente con diferentes sectores sociales.</p> <p>Coordinación de esfuerzos de las tres funciones sustantivas en torno a problemáticas sociales y de comunidades vulnerables.</p> <p>Profundiza y promueve nuevas formas de conocimiento y ciencia</p>

	<p>Actitud académica pasiva y adaptativa de los y las académicas. No se percibe alternativa. Aliento individualismo y competencia.</p> <p>Predominio de criterios basados en paradigmas tradicionales de conocimiento y ciencia y la disyunción de binomios estructura-sujeto, sujeto-práctica, teoría-práctica.</p>	<p>Paradigmas alternativos de conocimiento y ciencia, supera disyunción de binomios estructura-sujeto, sujeto-práctica, teoría-práctica.</p>	
<b>CONCEPCIONES SOBRE LA VIOLENCIA</b>	<p>Interpretación de la violencia como proceso disfuncional, coyuntural, multifactorial, estructural con múltiples manifestaciones.</p> <p>Disyunción violencia-paz</p>	<p>Proceso multifactorial con múltiples manifestaciones estructural, simbólica, feminicido.</p> <p>Necesidad de conceptualizar la violencia álgida, física y abierta, del Estado, del crimen organizado, la catástrofe social.</p> <p>El concepto de paz no sólo es ausencia de guerra.</p> <p>Considerar que la paz como campo en construcción permanente.</p> <p>Posibilidad de las IES, las y los académicos para producir alternativas para la paz.</p>	<p>Profundizar lo anterior.</p>

<b>Procesos y prácticas del curriculum</b>	<b>Curriculum universitario tradicional</b>	<b>Emergentes en el curriculum universitario en tiempos violentos</b>	<b>Para la construcción de escenarios de paz</b>
<b>Caracterización general</b>	<p>Función social y humana débil.</p> <p>Procesos academicistas, especialización disciplinar</p> <p>La academia construye teoría social para luego bajarla a la práctica.</p> <p>Priorizar individualismo, competencia (arrogancia, simulación)</p>	<p>La función social y humana de las IES trasciende el compromiso con la ciencia (academicismo) y la desvinculación con problemáticas sociales.</p> <p>La academia fuente de alternativas de solución a problemáticas sociales</p> <p>Aliento a la reflexión, crítica, cooperación, solidaridad.</p> <p>El trabajo académico construye conocimiento en un dialogo de teoría-practica y sentido social.</p> <p>Procesos reflexivos, críticos frente a políticas externas y resistencias a condiciones vigentes para dar sentido social a las prácticas académicas.</p> <p>En sus prácticas, priorizan cooperación, flexibilidad, pluralidad, democracia y solidaridad</p> <p>En la tensión competencia, individualismo y sentido ético y compromiso social, predomina el segundo</p>	<p>Modelos centrados en la responsabilidad social de las IES que no se contraponen con los centrados en el estudiante y aprendizaje</p> <p>Identificar y explicitar los grupos y sectores sociales que se benefician con planes y programas inscritos en el curriculum universitario.</p> <p>Incluir la sensibilización y desarrollo de estrategias a problemáticas vitales y urgentes de poblaciones vulnerables en todas las funciones sustantivas.</p> <p>Las IES reconocen que las prácticas académicas no sólo se sostienen en credenciales, los sistemas de reconocimiento y apoyo deberían considerar las trayectorias, las habilidades, la filosofía de vida y el momento de la vida profesional del académico con miras a aprovechar de la mejor manera su experiencia.</p> <p>Formular alternativas de educación para la paz particularmente importantes en el contexto social de nuestro país.</p> <p>Adopción de modelos constructivistas para asumir una lógica común con la docencia y el extensionismo.</p>

			<p>Nuevas formas de circulación del conocimiento</p> <p>Discutir el valor de lo espiritual no necesariamente religioso, en la formación académica.</p>
<b>Prácticas académicas de docencia</b>	<p>Las IES son meramente espacios de capacitación profesional (disciplinar)</p> <p>La docencia se centra en el proceso de aprendizaje del estudiante.</p>	<p>Prácticas académicas que tienden una formación generalista, ciudadana. Creación o fortalecimiento de cursos con contenidos de: ética, la ciudadanía, valores, cultura de la legalidad, derechos humanos, competencias de desarrollo humano, etc.</p> <p>Creación de nuevos programas cuyo objetivo es contener y abolir la violencia en cinco de las nueve instituciones (De género, de acción social, criminalística, etc. )</p> <p>Incorporación de prácticas vivenciales que promueven conciencia social de la población estudiantil.</p> <p>Procesos de solidaridad en el aula con la condición de la población estudiantil vulnerable.</p> <p>Introducción de contenidos en el currículum para abatir la violencia y para sobrellevar consecuencias (resiliencia), el aula como espacio terapéutico.</p> <p>Vinculación de la docencia con la investigación y la extensión.</p>	<p>Integración de formación disciplinar y generalista</p> <p>Comprensión y atención a la diversidad de condiciones de la población estudiantil para ofrecer servicios de atención y ambientes de enseñanza-aprendizaje más adecuados.</p>
<b>Prácticas académicas de Investigación</b>	<p>La investigación de ciencias duras es más importante que la social situada. La ciencia en neutral.</p> <p>Acepta desconexión de las ciencias y la filosofía.</p> <p>Prioriza paradigmas tradicionales de conocimiento y ciencia y monodisciplina.</p> <p>Las redes académicas más importantes son con cuerpos académicos.</p> <p>Invisibilidad, naturalización de las violencias</p> <p>Apoyo de la investigación que favorece las ciencias duras y en menor medida a las ciencias sociales, contenidos de género,</p>	<p>Apertura a contenidos sobre problemáticas locales. Investigación social situada.</p> <p>Ciencia con conciencia social y humana</p> <p>Metodologías mixtas, alternativas: cualitativas, investigación-acción, enfoques interdisciplinarios</p> <p>Apertura de redes y diálogo con otros sectores sociales, particularmente sobre problemas de comunidades vulnerables.</p> <p>Proliferación de trabajos para visibilizar, medir y conceptualizar de las violencias</p> <p>Animación de la investigación sobre problemáticas locales y vinculación con el extensionismo en comunidades vulnerables</p>	<p>Profundizar la investigación social situada.</p> <p>Apertura a redes y diálogo con otros sectores sociales, sobre todo con comunidades vulnerables.</p> <p>Fortalecer y promover el ensayo de experiencias de conocimiento interdisciplinario y transdisciplinario que permitan abordar problemas desde un pensamiento de mayor complejidad.</p> <p>Investigación integrada a procesos de intervención, investigar los problemas de la comunidad de referencia</p> <p>Ciencia con conciencia social y humana</p> <p>Incorporación de pensamiento complejo y estratégico</p>

	metodologías cualitativos.		
<b>Prácticas académicas de extensión</b>	<p>Ausencia de prácticas de extensión con la participación de perfiles académicos</p> <p>Se considera una función complementaria.</p> <p>Esta función está relegada en las IES.</p>	<p>El extensionismo pone en acción la función social de la IES.</p> <p>El extensionismo con la docencia y la investigación</p> <p>Importancia de la extensión para la intervención de comunidades vulneradas por la violencia.</p> <p>Visibilización del académico-extensionista.</p> <p>Prácticas de extensión con acompañamiento de académicos-extensionistas.</p> <p>Prácticas extensionistas que crean oasis o islas de paz</p> <p>Prácticas extensionistas para desarrollar resiliencia para enfrentar situaciones de violencia, mejor manejo de emociones, estimular la valoración reflexiva de políticas actuales y alternativas pacíficas.</p>	<p>Proponer la extensión como eje central de la función social de las instituciones</p> <p>Reconocer oficialmente perfil de académico-extensionista o puente.</p> <p>Participación de académicos en prácticas de extensión</p> <p>Incorporar procesos vivenciales para la sensibilización social</p>

## 7.2 El currículum generado en tiempos violentos

La crisis de violencia disparó la discusión sobre el currículum universitario, asociada al papel de las instituciones. Las PAV ponen en evidencia que la postura crítica del currículum cobra vida. De alguna manera se rompe el ensimismamiento de la universidad y la lejanía con las comunidades vulnerables:

*“Yo creo que, en general, la universidad si ha avanzado y si avanzó en una mayor vinculación comparativamente por ejemplo con la (otra institución) ¿no? o con otras ¿no? y que sí ha tenido cierta capacidad de abrir ciertos espacios, esteee, pero me parece que, como que estamos en un momento de cierto agotamiento de eso.” (VIII: 24) Y, en ese sentido, siento que, que teníamos respuestas quizá para hace 6, 7 años, medianamente pertinentes, medianamente, porque siento que apenas se iba en ese proceso ¿no? Y fren... y entonces ahora, yo veo, mucha mayor dificultad en ese sentido ¿no? “ Y también veo, que, pues van ganando más los criterios, esteee, económicos, eh, o incluso los criterios pragmáticos para los programas de maestría, para los diplomados, para todo eso, que digamos es parte de esta política educativa que se viene implementando a nivel nacional, pero que la universidad, no está siendo como esta bisagra, para poder esteee, procesar, por un lado eso que viene, ¿verdad? que no pues tampoco se puede zafar de eso, pero por otro lado, buscar respuestas inéditas o más pertinentes, de cara al contexto en que se encuentra (VIII.28)*

*“Pero vaya, el crear esa cercanía, yo pienso, eso que vaya Rocío y me lleve a almorzar a una casa de los vecinos ¡no se imagina! lo que valoran eso, los, los vecinos y ellos mismos nos mandaban, que hijos, sobrinos, que le repito, no sé qué hacían antes pero estaban sin estudiar”.*(VI. 20)

*“Yo recuerdo esta universidad, llego aquí, maestra, no había ninguna colonia... ¿eh? Cuando se empezaron a formar estos fraccionamientos, usted los ve, de interés social lógicamente para una familia de clase media baja, están, están diseñados estos fraccionamientos y, empezamos a notar que todos los vecinos veían muy lejana la universidad, a pesar de que estaba aquí, decían, es algo que yo no, no es para mí. Entonces aquí, qué bueno que esté Rocío, porque fue una de las que ayudo con todo esto y le dimos vuelo a lo que fue vinculación social. Yo siento que ahí estuvo la, la, la clave.*(VI.9)

*“Como una recomendación a la universidad, yo aprendí, que es, es importante estar cerca de la realidad... Que es muy importante el poder hacer planteamientos desde la academia, sólidos, viables...que es importante el reconocimiento de los profesores que, que nos dedicamos al, al trabajo de vinculación, ligar la vinculación y la academia, o sea, no son dos esferas aisladas, o sea que, que esas dos esferas sean consideradas, así como se vincula la investigación y la academia, se vincule la academia de extensión, o las 3. Esteee, el, el empezar también la generación de, de la formación con este perfil...cuerpos colegiados o cuerpos académicos...”*(IV.128)

*“Me parece que el nuevo contexto que vivimos en los años pasados, este, no ha logrado tocar del todo a la agenda académica, digamos a las prioridades de la universidad y que no hemos, no se ha acusado, no se ha hecho acuse de recibo de todo lo que se vivió en la ciudad y lo que esto tiene en implicaciones.*(VIII:25) *Estee, creo que hay muchos elementos nuevos en la realidad de la ciudad que, que no están siendo suficientemente dimensionados por parte de la universidad.”.*(VIII.26)

Las PAV aparecen como procesos para abatir y abolir la violencia, pero también como posibilidades para la construcción de un curriculum universitario diferente: uno de mayor responsabilidad social. Por un momento se apartan de los valores impuestos y la estructura rígida y surgen cuestionamientos sobre la función humana y social de las instituciones. Y de esta manera generan orientaciones más críticas sobre los ambientes sociales, políticos, económicos pero también de la dimensión axiológica imperante, poniendo a prueba la capacidad de la educación para generar algo nuevo.

La triada pobreza-exclusión-violencia obtuvo particular atención en tiempos violencia, no tanto para la discusión conceptual, ni como realidad abstracta sino como un fenómeno de la realidad

concreta, que provocó un esfuerzo activo y procesos de interpelación a las prácticas académicas tradicionales. Las y los participantes en las PAV tuvieron un papel activo de liderazgo y concretaron sus realizaciones en proyectos de investigación, elaboración de planes y programas, así como en la intervención comunitaria.

Los principales procesos que destacan en el currículum universitario son el fortalecimiento de su función social y humana y ambos confluyen en la discusión sobre el *ethos* académico: a) la atención a problemáticas locales de grupos vulnerables); b) liderazgo del extensionismo comunitario y visibilización del académico-extensionista; c) desdibujamiento de las funciones sustantivas; d) la integración y fortalecimiento de contenidos en los programas y planes de estudio, e) la importancia de la investigación acción e interdisciplinaria, f) la atención a la condición estudiantil y g) visibilidad de precondiciones institucionales y capacidades académicas. Se fortalecen otros procesos transversales como son: flexibilidad, solidaridad, reflexión y diálogo plural.

Estos procesos funcionaron como analizadores de las PAV, porque fueron resultados de la reflexión sobre el contexto que se estaba viviendo y la búsqueda urgente de soluciones para salir adelante. La violencia, convocó al cuestionamiento sobre las finalidades de las instituciones y de la profesión académica, de su organización, su estructura y la altura de su funcionamiento para ofrecer respuestas los problemas vitales de una comunidad. Estos analizadores permitieron descubrir desfases en la relación de las instituciones de la educación superior y la sociedad y poner en la mesa de discusión, sus posibilidades para hacer frente a las crisis de violencia.

#### a) Las PAV y la atención a problemáticas locales de grupos vulnerables

Cuando se habla de la crisis de violencia que se vivió en Ciudad Juárez no sólo se está abordando la crisis existencial sino una crisis de vida y muerte. Se habla de sobrevivencia. A nivel social, este interés recae sobre todo de los grupos más vulnerables, más pobres, donde se registraron mayores índices de homicidios. Comprender cómo acontece lo social es tan importante como comprender el impacto en el mundo de la vida.

Las prácticas de extensión y de modalidades integradas que tienen un contacto más regular y directo con este sector de la población se abocaron a la intervención directa con comunidades vulnerables. Se registraron contactos directos con la población vulnerable desde la investigación, mediante el trabajo de campo. Hay evidencia que la producción académica sobre las lecturas de la violencia fue de gran utilidad para la comprensión y atención de las problemáticas que se estaban viviendo. La práctica de docencia, se tradujo en ajustes y creaciones de programas y planes de estudio en un formato más integral o generalista así como a un trabajo de tutoría más inclusivo. El trabajo de vinculación de la docencia se realizó a través del establecimiento de prácticas de intervención con la participación de estudiantes o bien con la atención de la propia comunidad estudiantil con condición vulnerable.

Sin embargo las posibilidades para impactar el mundo de la vida no son las mismas en todos los casos. Las prácticas de intervención tuvieron un impacto directo en las comunidades vulnerables, pero esta función estaba muy limitada por cuestiones estructurales en el seno de las instituciones por lo que implicó importantes procesos de flexibilización y coordinación que no estaban previstos. Además, las prácticas que se realizan y el servicio social por lo general no cuentan con el acompañamiento de la academia.

Las y los participantes investigadores que cuentan con el mayor reconocimiento y apoyo institucional sólo están presentes en las instituciones complejas. Además mostraron falta de claridad sobre los mecanismos para lograr que el producto de su esfuerzo pudiera convertirse en una intervención en la esfera pública, en políticas o acciones que favorecieran a los grupos vulnerables.

Las prácticas de docencia que tienen el mayor alcance en el sistema de educación superior son limitadas por procesos de exclusión social y educativa, donde sólo una pequeña parte de la población juvenil de la localidad tiene acceso.

Frente a estas limitaciones se debe reconocer que algunas de las instituciones comprendieron la necesidad de hacer investigación y emprendieron diagnósticos en comunidades vulnerables cercanas que les permitieran emprender estrategias de autoprotección. Lo mismo sucedió con la función de extensión, que cobró gran relevancia en las instituciones. Algunas de ellas se percataron de sus deficiencias en cuanto a coordinación, promoción e incluso una, integró esta función que

estaba ausente anteriormente. A través de la E TSJ, se logró un incremento de becas para ampliar el acceso de estudiantes.

#### b) Liderazgo del extensionismo comunitario y el perfil de académico-extensionista

El liderazgo del extensionismo fue el área de las instituciones educativas donde se hizo más palpable la atención a las problemáticas vitales de las poblaciones vulnerables. En esta tarea participaron instituciones orientadas a la docencia y las instituciones tecnológicas que por lo general, no realizan investigación social sobre las problemáticas sociales ni locales, ni trabajo de extensionismo comunitario. Las y los participantes de estas instituciones comentaron que en tiempos violentos no sólo se sensibilizaron sino que hicieron cambios estructurales para incorporar acciones de intervención en las comunidades más vulnerables.

La figura de académico-extensionista se hizo más visible por su liderazgo en las PAVa pesar de que esta identidad no existe en el discurso oficial ni en la literatura académica. Las PAV de extensión pusieron de manifiesto la coexistencia de académicos y académicas que trabajan con grupos sociales más vulnerables de la ciudad y por lo general con carácter voluntario. Con su actuación interpelaron la forma cómo se organiza y estructura que acompaña al currículum universitario, su tendencia a homogeneizar el perfil académico en la figura docente-investigador y a excluir el extensionista.

Una participante académica reconoce que en su institución el modelo educativo, no se consideraba la extensión ni el trabajo comunitario con poblaciones al exterior. Pero que a partir de los tiempos violentos se comenzó a integrar, con la participación de la academia y la población estudiantil:

*“Yo dije...pero siento que en extensión universitaria nos falta...y la mayoría de las instituciones nos dedicamos a cumplir con este apartado, maestra, extensión que decimos, bueno le damos una formación integral al joven, le damos cultura,, le damos deporte, le damos arte, tan,tan. Qué bueno...lo empezamos a hacer...lo hicimos aquí en la universidad. Pero paras mi ,la misma palabra extensión, ya nos lleva hacia donde, la extensión es hacia fuera. Desde ahí empecé a defender mi propuesta y dijimos, buenos vámos hacia afuera” (VI.8)*

El quehacer académico más vinculado con trabajo de intervención comunitaria es reconocido pero no apoyado por las instituciones, como lo reconoce estos participantes:

*“Pero estas becas, nosotros las tuvimos, hasta más de 90 becas para hacer trabajo en la comunidad. Entonces, eso quitaba mucho tiempo, los sábados y los domingos días de extensionismo lo hacía desde la Universidad. Esa parte, ¡es muy importante! Los jóvenes se sensibilizan muchísimo de lo que pasa.*

*-Pero, ¿no es eso lo normal, ese tipo de trabajo?*

*No. Pues obviamente que son proyectos (comunitarios, de extensión) que tienen el tinte de quien está coordinando, (risas) y luego ya se va, ya se quedó, ya no se le dio continuidad. Pero que debería de tenerse como una perspectiva. ¿No?*

*-Y ¿Por qué no se tendrá?*

*Porque, tienen, implica mucho trabajo. Implica andar, sábados y domingos, con los alumnos de Servicio Social. O sea, ¡no lo podemos mandar solos!. tenemos que acompañarlos. Implica hacer trabajo, hacer la logística, recuperar, esteee, la información, utilizarla, porque, a veces aplicamos cuestionarios, y no los llegamos a terminar de utilizar. Utilizar esa información, regresarlo a la comunidad. O sea requiere toda una metodología y eso pues implica un proyecto de investigación, muy muy fuerte.” (II. 17-19)*

*“... si, si, si, y por la acción ciudadana, si Tere, ¿no?, esteee, por eso yo he deslindado estas dos actividades, o sea, una de, una actividad es la academia, la docencia bla bla bla, y la otra, el activismo ciudadano ¿no?, porque si yo ese activismo ciudadano lo llevo a la esfera del espacio académico pues tengo que responder a unas políticas y a una normativa muy particular, en nuestra institución ¿no? Y de repente no casan... Eh, haga el trabajo comunitario, pero esteee, no cuestionen al Estado, no cuestionen la militarización, no, pues como...” (XIV. 36)*

### c) Desdibujamiento de las funciones sustantivas

En las PAV se identificó un proceso de desdibujamiento de los límites de las funciones sustantivas o ¿dónde se coloca la creación de una maestría para realizar investigación sobre violencia que implica una importante vinculación con comunidades vulnerables? o ¿la investigación participativa que se realiza con base en talleres y grupos de discusión?

El extensionismo aparece como una acción transversal a la docencia y a la investigación:

*“Yo lo tengo conceptualizado y asumido. Pero ¿cómo convences tú a, a los diversos funcionarios de que ese es un espacio que no va suelto? No es una práctica aislada de la docencia, es una práctica que lleva, eh, que es vinculación, que es, eh... lo que es extensión, de lo que es academia,*

*y lo que es investigación, porque en este proceso, ahí encuentras tú, las 3 funciones sustantivas de la Universidad, entonces...” (IV.97)*

No fueron únicamente los y las académicas con centrismo extensionista quienes se involucraron en procesos de extensión y trabajo comunitario, sino también investigadores a través de su trabajo de campo, docentes que emprenden acciones integradas o han constatado que la población estudiantil a su cargo también forma parte de las comunidades vulnerables. Las trayectorias de una gran mayoría de académicos y académicas involucrados en las PAV dieron muestras de interés por problemáticas locales no sólo en el momento que se manifiesta el periodo más crítico sino antes, durante y después.

Como en toda institución viva, la diversidad y la discrepancia es la forma que define su vida cotidiana. En este sentido es preciso aclarar que no todos los y las participantes habían realizado actividades extensionistas. Algunos de ellos y ellas se involucraron en tiempos de crisis en forma coyuntural, sin embargo, no es de menor importancia porque hubo realizaciones importantes que representaron un giro enorme en sus instituciones:

Esta es la observación de un académico en una institución de investigación que incorpora por primera vez un programa de docencia para atender la problemática de la violencia:

*“Entonces, eso fue a grandes rasgos digamos, lo que el contexto y los objetivos que teníamos en el... lo que nos establecimos para crear el programa y bueno finalmente em... después varias discusiones, de que si es un programa más enfocado al trabajo social o si es un programa más enfocado a las políticas públicas o a entender la gobernanza, bueno... Toda esa discusión se dio en el, digamos entre los colegas, estee, de aquí de la sede regional y obviamente también con un poco, el insumo y tratando de que este, de que lo que se propusiera estuviera también acorde con lo que sería el proyecto del COLEF ¿no? o la visión que tenían de lo que, lo que debería ser la institución, desde el, digamos la parte directiva, ¿no?”*

*Entonces, eh, después de, de varias discusiones se acordó eh, el post grado o la maestría en Acción pública de Desarrollo Social ¿no? Entonces, eh... digamos eh... la maestría como acción pública, es eh, digamos entender el digamos, el, el cómo y los procesos que, que este, que están inmersos en la cuestión de, de la problemática de violencia o, o digamos de cualquier este, espacio de acción pública ¿no? de... puede ser el municipio, puede ser un, un estado, es decir, cuáles son los espacios, o los contextos donde se lleva a cabo la acción pública ¿no?”(XII. 11)*

Con el desdibujamiento de límites en las funciones académicas, nuevamente las PAV interpelan la forma cómo se organiza y estructura el currículum universitario y específicamente, la tendencia a homogeneizar la actividad académica.

Hay que decir que este proceso tiene historia. Quienes trabajan las tradiciones de investigación-acción y de investigación participativa en las ciencias sociales pero sobre todo en las carreras denominadas “profesionalizantes” como el Trabajo Social y la Pedagogía. En estas carreras es donde se hace más presente el desdibujamiento de funciones académicas. Pero en los últimos años, al establecerse relaciones más complejas, se extiende a todos los campos (Scott, P., Hughes M, 2005)

#### d) Integración y fortalecimiento de contenidos en el currículum universitario

En conjunto los temas fortalecidos o introducidos por las PAV en el currículum universitario: ética, la ciudadanía, valores, cultura de la legalidad, derechos humanos, competencias de desarrollo humano, etc. Estos temas en tiempos de pax estaban desatendidos de acuerdo con los testimonios de las y los participantes, pero también con base en la revisión de literatura donde se advierte con insistencia la ausencia de estas temáticas en el curriculum universitario. Delors (1966), Pérez L. (1998), Didriksson (2007), GUNI (2008), Morin (2011) son apenas algunos de los autores que han denunciado estas ausencias desde una perspectiva crítica del curriculum así como la urgencia de integrarlos para asumir una actitud de mayor responsabilidad social de las universidades.

Adicionalmente se identificaron la creación de nuevos programas en cinco instituciones de la localidad, todos ellos diseñados ex profeso para abatir la violencia. Estos desarrollos garantizan dada su inscripción oficial cierta permanencia de las PAV bajo esta modalidad docente en el currículum universitario.

#### e) Importancia de la investigación acción e interdisciplinaria

Muy ligada a las prácticas extensionistas e integradoras están los procesos de investigación-acción identificados en las PAV, capaces de integrar procesos de formación, investigación y extensión a

través de realizar proyectos que involucran a las comunidades desde la fase de diagnóstico hasta la intervención. Salvo algunas áreas disciplinarias como Trabajo Social y Educación, estos procesos no han sido suficientemente explorados y aprovechados en otros programas al interior de las instituciones.

Este es el llamado es a saltar a la acción para dar respuestas a las demandas del contexto por parte de una académica:

*“Esteee, de... mmm que te quedas ¿no? con la producción nada más del conocimiento, que no te lo llevas (a la acción); yo considero que el que salta a la acción, pues son contados...”(IV.78)*

En el paso de paradigmas de “la” forma tradicional de conocer a “las” formas de conocer alternativas y formas de ciencia han llevado a replanteamientos epistemológicos y metodológicos muy importantes. Las aproximaciones cualitativas y entre ellas, las participativas incluyendo la investigación-acción han logrado reconocimiento a nivel de paradigma, así como a afianzar la actualidad del pensamiento ético incluso en los criterios de calidad de la investigación (Vasilachis, I. 3012).

El trabajo interdisciplinario por su parte, fue otro proceso que destacó en las PAV, ya que estas prácticas implicaron cruces de disciplinas: entre disciplinas de ciencias y cursos de humanidades, de ciudadanía, dimensiones éticas; programas educativos interdisciplinarios, prácticas de extensión integradoras, etc.

*“O sea cómo romper ese esquema de ver la cuestión social desde la mirada de todos los que tenemos interés. .. O sea, no hay un... una propiedad del espacio, sino hay una complementariedad por lo cual podemos confluir varias profesiones...desde un urbanista, hasta un psicólogo y hasta un decorador de interiores. Les digo yo, puedes hacer tu la creatividad para dar respuesta, eso, también tiene mucho que ver en mi disciplina de la práctica profesional.(IV.75)*

Las prácticas interdisciplinarias interpelan la orientación reinante de la monodisciplina. Según Morin (2011) este es un problema actual y urgente en el ámbito de las instituciones de educación superior porque la crisis de la humanidad es al mismo tiempo una crisis del conocimiento y nunca como hoy se ha estado tan cerca de una catástrofe. La forma como se nos ha educado a pensar conduce al desconocimiento. Existe una sobreabundancia de conocimientos que no se

contextualiza, organiza ni comprende suficientemente, así como un predominio de lo cuantificable sobre las dimensiones afectivas de los seres humanos y todo ello, conlleva a la pérdida de sentido.

Por tanto frente a los problemas complejos que enfrenta nuestra sociedad actual se requieren reformas en el pensamiento que abarquen las dimensiones epistemológicas, reflexivas, contextualizadas e integren las dimensiones éticas. Para Morin (2011) las formas mutiladas y abstractas de conocer, producen cegueras que obstruyen el pleno empleo de la racionalidad.

La interdisciplinariedad no sólo implica el diálogo entre ciencias, sino el diálogo entre el saber científico y humanístico, y los saberes prácticos, populares, urbanos, de otras culturas, etc. (De Souza (2005) que han sido relegados de las universidades. El extensionismo comunitario es un ejemplo de cómo todos estos saberes se integraron para proponer soluciones. No se trata de acabar con la especialización sino de encontrar espacios que las hagan confluír sobretodo en momentos de crisis.

#### f) Atención a la condición de los estudiantes

En tiempos violentos se llevaron a cabo expresiones de mayor sensibilidad hacia la población estudiantil por parte de la institución y de las y los académicos. No sólo se flexibilizaron normativas de asistencia, de pagos sino se abrieron nuevas modalidades de docencia para evitar la deserción. Además se fortaleció la tutoría y el acompañamiento, las “aulas se convirtieron en espacios terapéuticos”. Estas tareas que de acuerdo con los testimonios y la literatura revisada, son relegadas en tiempos regulares, debido entre otros factores a la cultura académica que favorece lo racional sobre lo emocional.

Esta situación contrasta con el desapego prevaleciente en los entornos educativos que en el fondo, según Zabalza y Zabalza (2011) un dilema ético que penetra en las aulas, en las decisiones curriculares y en las prácticas académicas más concretas, donde el academicismo predomina y los sujetos desaparecen. El mismo autor sostiene que la falta de interés por el estudiante por parte de las y los académicos se relaciona con la ausencia de temas cotidianos en el aula. No es común tratar asuntos relacionados con la vida, tales como relaciones interpersonales, conflictos,

depresiones; o del campo sociológico, como política, elecciones, trabajo en organizaciones; o con la economía: las crisis económica, el gasto familiar, el desempleo; o el derecho: nacimientos, defunciones, divorcios, etc. (Zabalza y Zabalza, 2011, pp. 39).

A cada docente le interesa la enseñanza de la disciplina y el avance en la generación del conocimiento. Una atención más cercana al estudiante, a su condición y a sus expectativas y problemas pueden convertirse en una molestia. ¡Nadie los mira! recordando el planteamiento que de Kent (2009) citado anteriormente: “Los estudiantes, sus familias y los empleadores no pueden saber que desde adentro de las instituciones públicas de educación superior, los directivos y los profesores no los están mirando a ellos puesto que tienen la mirada fijada arriba, en las decisiones tomadas en el gobierno federal. Por su parte, las instituciones privadas sí miran hacia fuera y no ven hacia arriba, pero generalmente lo que ven afuera no son estudiantes sino compradores de un certificado; no ven empresas con las cuales colaboren en proyectos tecnológicos sino potenciales donadores de fondo....Pensemos en una definición socialmente pertinente de un sistema de educación superior *centrado en el estudiante*” (p. 85).

Este desapego con la condición estudiantil no desaparece en tiempos violentos, pero hay evidencia de esfuerzos realizados en otro sentido. Los testimonios dejan entrever la puesta en marcha de relaciones más humanas. La violencia provocó la interrupción de las relaciones comerciales entre académicos y estudiantes y al menos por un momento, el estudiante fue considerado un sujeto en condiciones de desventaja y digno de atención especial. Con esta mirada se flexibilizaron medidas de control en las instituciones.

De esta manera, puede decirse que las PAV analizadas no respondieron puntualmente al curso y regularidades y tendencias de las instituciones. Las y las autores autoras narran procesos de flexibilización que permitieron re-significar la actividad cotidiana de las aulas y de las instituciones, como fue este interés por la condición de los estudiantes que en síntesis ofrece un sentido humanista y de responsabilidad social.

#### g) Precondiciones institucionales y capacidades académicas

Es muy importante destacar que las PAV no surgen en el vacío. Había pre-condiciones a las condiciones de posibilidad institucionales y también capacidades ya desarrolladas de las y los

actores. Estas pre-condiciones pueden considerarse como el fermento de la emergencia de las PAV. Antes de convertirse en cambios en la vida institucional o local, las y los autores y las instituciones fueron desarrollando respectivamente pre-condiciones o capacidades a través de su desarrollo institucional o trayectorias académicas y personales.

Las PAV, se construyen a partir de condiciones institucionales (perfil, recursos, poder) pero también y en algunos exclusivamente en un sentido diacrónico, a partir de las trayectorias y capacidades de las y los autores para diseñar o influir en el curso de la acción y negociar los recursos para su realización, aunque por el momento las políticas institucionales sólo se enfocan a evaluar lo primero.

En la mayoría de los casos, la estructura de las instituciones se apartó por un momento de su papel controlador, para permitir y posibilitar prácticas académicas emergentes, donde los autores y autoras pusieron de manifiesto su sensibilidad, conocimiento y capacidad para “continuar” o salir adelante y brindar apoyo a la comunidad institucional y sus entornos. Los medios y recursos de las instituciones y en suma su grado de complejidad fue un importante elemento aunque no definitorio en los logros de las PAV.

La cadena viviente que se fue construyendo en el proceso de las PAV puede ilustrarse con el macroconcepto de: inclusión-solidaridad--creatividad-compromiso social y humano fue liderada por académicos con un *habitus* académico alternativo de docentes, investigadores, gestores y extensionistas que tenían una historia de posicionamientos crítico pero también propositivo. Las PAV no fueron acciones espontáneas ni ocurrencias del momento. Queda claro a través de sus trayectorias, su postura ética, habilidades, capacidades, fuentes de inspiración, que su formación y su experiencia, más allá de sus credenciales, que las tenían, fueron claves para ejercer su liderazgo y participación en este cometido,

#### Procesos transversales de las PAV y Ethos académico

Se podría decir que es en tiempos violentos, cuando el *ethos* académico encuentra un mejor lugar, es decir, la fuerza suficiente para superar la discusión academicista, la racionalidad mercantil, los

motivos políticos, las normativas, los procedimientos rígidos. Además logra ponerse en el centro y cierto modo aplazar los demás centralismos.

Con las miradas más atentas a las problemáticas locales, a los grupos vulnerables y a la condición de las y las sujetos de educación, algunos cambios fueron posibles a través de procesos de solidaridad, autonomía, flexibilidad, pluralidad, democracia, emergencias.

Estos procesos según López (2011) son justamente los que deberían internalizarse en la cultura universitaria e integrarse en el currículum universitario para la formación de una nueva ciudadanía que incluya los derechos de tercera generación como es la aspiración a nacer y vivir en una sociedad de paz (p. 21).

### Autonomía y Solidaridad

La condición de violencia destapa la decadencia social que otrora intenta ocultarse. Las y los participantes lanzaron cuestionamientos sobre los centralismos ya sea de nivel institucional, estatal, federal y académico y demás impedimentos al ejercicio de la autonomía institucional para la toma de decisiones urgentes: ¿Qué va a pasar ni no nos autorizan el cierre de la institución?, ¿Cómo logramos un remanso de tranquilidad?:

*“nos quedamos con esa incógnita, es decir, si vamos a reanudar, el día 5, 6 de enero del 2008 Pero cual iba a ser nuestra actitud que íbamos a tener, para poder buscar un remanso de tranquilidad.” (F2. 6)*

*“Nos dimos cuenta que no nos conocíamos, ni los académicos unos con otros...Entonces muchos no se conocían, pero tampoco se conocía el personal administrativo, no se trataba, como familia el personal administrativo... Entonces ahí vimos que la tercera acción que teníamos que emprender era conocernos dentro de todos nosotros y emprender algunas acciones de autoprotección, es decir, ya no íbamos a permitir que una gente desconocida anduviera por los salones, que anduviera por la universidad sin saber o sin decir, bueno aquí anda un fulano etc. Etc. Entonces eso propicio que se generara un ambiente de solidaridad y de conocimiento entre nosotros... A veces las instituciones educativas se convierten en instituciones muy frías, muy indolentes, sin importar el conocernos como seres humanos.” (F2.7)*

Frente al centralismo la respuesta en este caso fue solidaridad. Por el momento no podemos tomar la decisión de cerrar, pero tenemos una alternativa: “vamos a conocernos”. Llama la atención que

la cohesión no es un criterio o un valor base, sino punto de llegada a partir de la violencia. Este razonamiento requirió la urgencia, un espacio de reflexión y capacidad de diálogo.

La naturalización, ocultamiento, invisibilización de las violencias no coadyuvan a iniciar el diálogo sino a su reproducción. Sólo el intercambio de experiencias y saberes permite construir un saber actualizado (Gibbons, 1995). En este caso la solución institucional no fue vertical sino que congregó actores colegiados para constituir un conocimiento y construir una estrategia de protección. Esta es según Gibbons la estrategia colectiva y dialógica que debe internalizarse para enfrentar los cambios. (Gibbons en López, 2011).

### Flexibilidad, pluralidad, democracia

Otros procesos comunes identificados en las PAV fueron la flexibilidad y pluralidad tanto en ambientes académicos como gubernamentales. Al parecer los tiempos de violencia álgida ensancharon fuerza y posibilidad para trascender normatividades y burocracias tanto institucionales como de gobiernos. En el interior las instituciones educativas estos procesos se concretaron en prácticas de educación a distancia, exención o aplazamiento de pagos, cambio de horarios, ampliación o profundización de los programas de tutoría y asesoría psicológica, programas de becas, etc.

En el siguiente testimonio se observa cómo en tiempos violentos se prioriza la problemática de la violencia sobre discusiones regulares de la academia, advirtiendo que no se siguieron los procedimientos regulares de la institución por considerarse un asunto urgente:

*“Entonces, eso fue a grandes rasgos digamos, lo que el contexto y los objetivos que teníamos en el... lo que nos establecimos para crear el programa y bueno finalmente em... después varias discusiones, de que si es un programa más enfocado al trabajo social o si es un programa más enfocado a las políticas públicas o a entender la gobernanza, bueno... Toda esa discusión se dio en el, digamos entre los colegas, este, de aquí de la sede regional y obviamente también con un poco, el insumo y tratando de que esteee, de que lo que se propusiera estuviera también acorde con lo que sería el proyecto del COLEF ¿no? o la visión que tenían de lo que, lo que debería ser la institución, desde el, digamos la parte directiva, ¿no? Entonces, eh, después de, de varias discusiones se acordó eh, el post grado o la maestría en Acción pública de Desarrollo Social ¿no? Entonces, eh... digamos eh... la maestría como acción pública, es eh, digamos entender el digamos, el, el cómo y los procesos que, que esteee, que están inmersos en la cuestión de, de*

*la problemática de violencia o, o digamos de cualquier esteee, espacio de acción pública ¿no? de... puede ser el municipio, puede ser un, un estado, es decir, cuáles son los espacios, o los contextos donde se lleva a cabo la acción pública ¿no?”(XII. 11)*

A nivel gobierno se incrementa el trabajo plural aunque no suficientemente el trabajo intersectorial:

*“Mira en la parte de la, de operación la mesa de promoción al empleo, esteee, aquí, bueno lo primero era ver los programas que tenían y los programas sujetos a la, a lo que era la política a las reglas de operación. Entonces, las reglas de operación, en ese momento de tanta violencia, no, no podía responder a las necesidades de Cd. Juárez.(II.54) “Y la mesa estaba integrado, por todos los representantes de Cámaras de Obrero Patronal, todo lo que era las instituciones de educación superior. Y entonces, aquí hay una la oportunidad, inclusive de hacer propuestas para que se cambiaran las reglas de operación como zona estratégica, como un, una propuesta de... de emergencia. Y se cambiaron las reglas de operación, para poder bajar el recurso desde la mesa.(II.55)*

Entre muchos cuestionamientos generados de estos hallazgos, una inquietud central, es si la violencia se ha convertido en la única fuente generadora de cambios hacia la responsabilidad social, si las instituciones educativas pueden generar y profundizar alternativas más preventivas que reactivas. Ya autores críticos habían planteado teóricamente propuestas de currículum con enfoque de responsabilidad social De Souza (2005) y Villaseñor (2003). Esta situación, recuerda la contradicción que plantea Morin (2011) de cara a las reformas educativas: *“el que no pueda reformarse la institución sin haber antes reformado las mentes, pero no se pueden reformar las mentes si antes no se han reformado las instituciones”* (p.147).

Al respecto, el mismo autor advierte que si bien no habría respuesta propiamente lógica, la vida es capaz de aportar soluciones a problemas lógicamente irresolubles. ¿Debemos esperar nuevas catástrofes sociales para replantear el currículum universitario o intentamos alternativas construyendo precondiciones para escenarios de paz?

Las y los autores de las PAV muestran con sus historias una clara ubicación en la segunda postura, al igual que este trabajo. Sin embargo, es importante ponderar que las y los participantes en las PAV, quienes incorporaron, retomaron y avivaron temáticas con sentido humano y social en

ambientes adversos, forman parte de una población muy pequeña dentro de las instituciones complejas según el estudio de (Grediaga, et.al, 2004), especie académica en extinción o eslabones perdidos debido a condiciones políticas, estructurales y académicas que predominan en las instituciones y en el currículum universitario.

A estas mismas condiciones que impactan desfavorablemente la permanencia y profundización de las PAV, se suman percepciones funcionalistas que asumen las violencias como asuntos de excepción o temporales y no como procesos multifactoriales y estructurales, que deben ser intencionados en forma permanente.

### **7.3 Hacia un currículum universitario con enfoque de responsabilidad social**

Los testimonios de los y las participantes en este trabajo, no se limitaron a la descripción de las prácticas académicas en tiempos violentos como una memoria del pasado. También dieron cuenta de la realidad posible, comunicando sus expectativas, horizontes, el devenir. La fuerza para salir adelante, que convierte la memoria en promesa, como diría BensShea, N. (2001), son “ las cenizas... que... “nos cuentan que alguien más ha estado en la noche, que alguien más se ha agachado a encender una hoguera y que alguien más ha seguido adelante” (p. 78).

Cuando las y los participantes cuentan sus historias sobre la realidad experimentada, sucede que la realidad se traduce al mismo tiempo en entrelazamiento y devenir (Luengo, 2014, p. 27) Esta mirada a la realidad social como devenir recuerda la filosofía del futuro de Ernest Blosh, -basada en la consideración de una antropología del hombre como “ser utópico, como expresión de una realidad aún no conclusa y que se trata de ir transformando” (p.13) y a la realidad social como un proceso donde lo posible está surgiendo de lo real, porque como plantea el autor: “el hombre que aspira a algo vive hacia el futuro, el pasado sólo viene después y el auténtico presente casi todavía no existe en absoluto”( p.27).

En este apartado se vierten propuestas explicitadas por las y los participantes para avanzar en la construcción de un currículum con enfoque de responsabilidad social, así como aquéllas producto de la sistematización y reflexión en torno a las PAV en su conjunto. Los apartados que integran esta apuesta son los siguientes: a) Organizar el currículum universitario tomando como eje la centralidad de la extensión; b) trascender la discusión académica y el perfil académico de docencia-investigación; c) coordinar esfuerzos institucionales para apoyar grupos y comunidades

vulnerables; d) generar espacios de reflexión para propiciar espacios de autonomía responsable; e) mejorar las capacidades cognitivas y emocionales de los sujetos de educación; f) atender la condición académica y estudiantil en forma más adecuada; g) integrar formas de conocer alternativas, así como h) el pensamiento estratégico y ecología de la acción, para desplegar i) procesos de resignificación pedagógica.

#### a) Centralidad de la extensionismo

Se propone la centralidad de la extensión como eje del desarrollo curricular, que implica en primer lugar el reconocimiento del extensionismo en la discusión académica y el discurso oficial, así como de los perfiles puente o académicos extensionistas como son puntos clave para comprender y analizar las problemáticas sociales y particularmente de grupos vulnerables en la localidad, aunque esto significa lograr mejores equilibrios pero no la desatención a las demandas de otros sectores sociales y académicos, lo cual resulta a todas luces inviable. Revisar la inserción de prácticas académicas extensionistas de estudiantes acompañadas por perfiles puente:

*“Pero la parte ya específica, ese acompañamiento, o sea el estudiante, cuando lo hace sin un tutor, sin un profesor, pues lo hace en, en la institución y lo hace acompañado de los profesionales que están ahí, o de la dinámica y de la operación que se realiza dentro de las instituciones, inclusive de empresas privadas. Cuando tú eres acompañante, cuando tú eres esa persona que está como docente, como académico, eh, acompañando el proceso vas retroalimentando no solamente la parte teórica en la parte práctica, sino, el cómo, el cómo desarrollar esos valores dentro de una institución. Cuál es esa parte ética, cuál es la innovación, la creatividad del estudiante.” (IV. 93-94)*

#### b) Trascender la discusión académica y el perfil académico de docencia-investigación

Trascender la discusión académica limitada a la docencia-investigación incorporando la extensión puede propiciar la reflexión crítica sobre las alianzas de las instituciones con los diferentes sectores sociales y ponderar los esfuerzos que se realizan para abonar a la solución de problemas vitales y urgentes de sectores vulnerables de la población.

Si cada época histórica exige práctica educativa específicas (Perales P., 2009, p. 162), en las instituciones de educación superior, la centralidad en la extensión aparece en este trabajo como el eje central que permite una orientación de su función social.

Si las expresiones de violencia en la sociedad, desmoronaron imágenes asumidas como reflejo de la realidad de: paz social, desarrollo estabilizador y beneficios neoliberales; también pusieron en crisis imágenes asumidas sobre el currículum universitario, de desvinculación sociedad y educación superior y visibilizaron carencias de su función social y particularmente del extensionismo en términos de estructura y funcionamiento.

Lograr la centralidad de la extensión implica cambios profundos en el interior de las instituciones de educación superior como la apertura de espacios plurales para definir reflexivamente a las poblaciones beneficiarias:

*“Y me parece muy importante, que los programas académicos si definan los compromisos con quién, porque al dejarlo lo, lo había con la iniciativa privada, con los empresarios ¿no?, cuando era redituable... pero esteee, esa digamos es una lección que yo vi en la UAM Xochimilco, ¿Por qué son tan buenos académicamente? Porque definen con quién, hacia dónde está su interés de investigación. Te dicen no, pues nosotros estamos comprometidos por ejemplo, en desarrollo rural ¡pero con los campesinos!... no con los productores, esteee... transnacionales, que ¿para qué? Esos ya tienen también en sus... ¡y pagan además! Pagan esteee... investigadores, que pues, les maquillan y les presentan las cosas.(III.71)*

El propósito de explicitar y reflexionar sobre los grupos beneficiados concierne particularmente a las instituciones públicas que para legitimarse como tales, en escenarios de pobreza y violencia cada vez más extendidos, deberán atender el extensionismo y hacerlo desde nuevos paradigmas del conocimiento como lo advierte Pérez L. (1998). Los aportes teóricos De Alba, Ladson-Billings y Donnor, J. (2012) y demás autores citados en este apartado mencionan que para lograr que el trabajo académico asuma el desafío ético se requiere de un currículum más comprometido desde el punto de vista político y social y esto no puede lograrse si las funciones de docencia, investigación y extensión no se orientan en este sentido, está ausente, incompleto y desarticulado.

El extensionismo como eje de las instituciones de educación superior debe convertirse en un eje transversal que atraviese todas las funciones académicas del currículum universitario: la docencia, la investigación y la misma extensión haciéndola más incluyente. La idea es abonar en el sentido

social para mediar todas las prácticas académicas con un sentido social y una orientación ética. No significa dejar de dotar al egresado los conocimientos y capacidades disciplinares para no obtener un título y un empleo, sino aumentar las posibilidades de un ejercicio profesional filtrando actitudes de competencia y ambición desenfrenada que nos mueve a la barbarie.

La mediación ética y social en la actividad de extensión, significa ponderar el tipo de prácticas profesionales y servicio social que la comunidad vulnerable requiere. Por otra parte, en la investigación, valorar en forma más adecuada los recursos y esfuerzos, esto es, cuidando que no se destinen exclusivamente a las demandas del consumismo occidental.

Algunas pistas para el análisis futuro para construir formas de colaboración y complementariedad de las prácticas académicas, pueden ser en primer lugar, el análisis desde el principio hologramático del pensamiento complejo de las funciones sustantivas, desde donde cada una ellas aparece como totalidad del sistema de funciones. Otra veta prometedora para avanzar es la mirada constructivista del aprendizaje. Ya que como sostienen (Brew y Boud, 1995b en Hughes, et. al. 2005 p. 17) la lógica del contexto de descubrimiento está implicada tanto en la docencia y en la investigación. Agregaría yo que también en el extensionismo.

Una idea más, propuesta es por Healey (2005) para avanzar en esta reflexión, es la realización de estudios etnográficos y discursivos donde se profundice la forma cómo los estudiantes y académicos significan estos conceptos y su relación durante su trayectoria académica y profesional. Considero que falta trabajar más estos significados y procesos, aunque habría que reconocer en este trabajo, el análisis de las voces de las y los participantes con respecto a los centrismos académicos, representan un paso importante.

Junto con otros pensadores de la educación superior (De Sousa, 2005; Barnett, 2000 ) me parece inviable el regreso a la universidad como repositorio de tradiciones y de reflexión exclusivamente, porque la universidad occidental se desarrolla entre tensiones que favorecen visiblemente la industria, la tecnología, la economía y las lógicas administrativas. Por lo que un avance conceptual implica analizar las tensiones que despliegan las diferentes lógicas, trascendiendo la expectativa de eliminar los procesos contradictorios. Atender demandas globales- locales, currículum generalista-disciplinar; violencia-paz, requiere conceptualizaciones que superan la idea de lucha

antagónica. Hacer ejercicios a manera de *continuos* como propone (Maffesoli, 2005) es una alternativa para la construcción de mejores equilibrios en la convivencia humana y social.

Entre estos procesos destaca la necesidad de impulsar la coordinación de esfuerzos, así como mejorar las capacidades cognitivas y emocionales, la integración de las prácticas de docencia, de investigación y extensión, el impulso al amor pedagógico, prestar una mayor atención a las prácticas emergentes y a la ecología de la acción.

c) Coordinación de esfuerzos para apoyar grupos y comunidades vulnerables.

En el periodo de violencia álgida, llamó la atención la tendencia de las instituciones de educación superior a desarrollar las tres funciones sustantivas aún cuando no estuvieran contempladas en el modelo institucional o no la hubieran estado desarrollando en forma integrada o regular. Es preciso comprender que las tres funciones se implican y complementan. Esto interesa especialmente a las nuevas universidades tecnológicas, porque sin investigación y únicamente vinculadas a la industria, sólo pueden producir deformaciones en el trabajo académico que obstaculizan el cauce de las prácticas académicas, pero además como lo mostraron, son incapaces con la estructura vigente de dar respuesta adecuada a las demandas sociales y menos en tiempos de crisis.

Un proceso que quedó pendiente de acuerdo con las y los participantes fue la coordinación de esfuerzos con miras a apoyar la construcción de estrategias para contender y eliminar la violencia. La falta de coordinación se concretó en acciones aisladas despegadas desde diferentes disciplinas, funciones sustantivas, campus e instancias en el interior de las instituciones y en los niveles de gobierno la escasez de esfuerzos intersectoriales e intersecretariales, aunque con la E TSJ se intentó ir en esa dirección. En primer lugar, se identificó tanto a nivel institucional y como en instancias gobierno la falta de coordinación de esfuerzos como una dificultad en el avance de las PAV. Es posible que esta dificultad emane de la falta de anclaje estructural del extensionismo en las instituciones y del trabajo intersectorial a nivel gubernamental.

Sin embargo muy recientemente se identifican dos esfuerzos que apuntan a esta problemática y que requieren mayor profundización. En primer lugar, los trabajos para la prevención de la violencia y la delincuencia por parte de la Secretaría de Gobernación a nivel federal y la agencia

USAID (2015) que intenta la formación de equipos intersectoriales a nivel municipal con académicos capacitados para atender la problemática de la violencia local. En segundo lugar, el proyecto de investigación sobre extensionismo de Pérez, D. (2015) abocado a caracterizar la problemática de esta función sustantiva en una institución superior compleja de la ciudad.

En un estudio reciente sobre el papel de la UACJ como entidad promotora del desarrollo comunitario ratifica también se vislumbra un mayor interés en la coordinación de esfuerzos. El trabajo bajo responsabilidad de Pérez, D. (2015) en el marco de las Jornadas de Investigación en la misma institución, sostiene que existe un importante potencial de esta función académica derivado de la riqueza de experiencias de prácticas de desarrollo comunitario y de alianzas con sectores sociales de la localidad tanto en tiempos de pax como en tiempos violentos. Sin embargo advierte que una de las limitaciones más graves es su desarrollo aislado derivado de la falta de un modelo integrador del extensionismo a nivel institucional.

Sin desestimar que estos logros son indicios de un germen de responsabilidad social por parte de las instituciones, la hipótesis más plausible es que en la actualidad no existen las condiciones adecuadas para crecer. Un proceso indispensable es emprender alternativas interdisciplinarias y transdisciplinarias que respondan desde un pensamiento complejo a problemáticas igualmente complejas como son los círculos de pobreza-exclusión-violencia. El eje puesto en el extensionismo facilita y promueve esta forma de acercamiento a la realidad. La idea es que las funciones sustantivas no compitan sino que se complementen y se fortalezcan con la mirada puesta en los escenarios sociales que es preciso cambiar; y por otra parte, comprender que no se pueden enfrentar las nuevas y más severas crisis si no es con nuevas ideas, estructuras y modelos educativos inter y transdisciplinarios.

#### d) Espacios de reflexión para propiciar espacios de autonomía responsable

Además de la sobresaturación en el trabajo académico habría que enfrentar dos obstáculos para emprender procesos autogestivos de reflexión en torno a los centralismos y centrismos con el fin de propiciar procesos de autonomía responsable.

El primero tiene que ver con el desconocimiento generalizado de los criterios y enfoques externos que marcan rumbo a la educación superior desde organismos internacionales, las políticas nacionales y los discursos que se debaten en este tema. Los resultados de este trabajo concuerdan con la apreciación de Villaseñor (2003) quien sostiene que esta información apenas es perceptible a los y las académicas a través del impacto que tienen en la vida académica por lo que no puede desarrollarse una crítica informada. Se dejó entrever animadversión por ciertas decisiones que producen de entrada descalificación por el efecto directo en condición laboral pero muy pocos académicos y académicas conocen los planteamientos oficiales, los problemas que enfrentan las instituciones derivadas de los diversos centralismos.

El segundo tiene que ver con la autocrítica y la auto-reflexión que implica comprender los centrismos académicos y de otros tipos que es necesario superar para lograr un desempeño más consciente humana y socialmente. Cabe destacar que sobre los centrismos académicos y su interacción, no se encontró ninguna referencia anterior en la literatura sobre educación superior. Algunos estudios a ellos en forma muy vaga. Se habla de tensiones existentes sin abordarlas (Grediaga, et. al., 2004; García, B. et al 2004). Por lo que se considera una importante aportación de este trabajo.

De lo anterior, la sugerencia que se desprende es la apertura de espacios de reflexión y crítica informada (sobre centralismos y centrismos); así como de espacios que permitan profundizar la comprensión de las prácticas académicas (integrando la extensiónista). Algunas instituciones tienen conformadas áreas de formación y actualización docente donde podrían insertarse estas actividades. Otra propuesta de mejor impacto sería los centros de estudios sobre educación superior existentes en algunas instituciones del país. Cabe advertir que ninguna de las instituciones de la localidad cuenta con uno.

#### e) Mejora de capacidades cognitivas y emocionales de académicos y académicas

En tiempos violentos las y los participantes dieron cuenta de la necesidad de avanzar a otros niveles madurez intelectual y reflexiva y emocional para aprehender las nuevas expresiones de la violencia. La recomendación que se desprende no sólo tiene que ver con la promoción de trabajos de investigación en este tema de violencia sino con la mejora de capacidades de resiliencia dadas

las dificultades que se manifestaron en la investigación, la docencia y la extensión en cuanto al manejo afectivo y emocional.

Esta dimensión también debe profundizarse en la formación integral destinada a los y las estudiantes. En este sentido, las actitudes y habilidades identificadas por las y los participantes de las PAV pueden inspirar caminos para la formación generalista: actitud relacional, empatía, trascendencia humana, ética, moral, valores, responsabilidad y compromiso por el otro; habilidades de pensamiento, comunicación, gestión, trabajo en equipo y aprendizaje, liderazgo; habilidades y liderazgo específicos frente a condiciones de violencia. Estas actitudes y habilidades son complementarias a la formación disciplinar y del ejercicio profesional ni las habilidades tecnológicas indispensables en el mundo académico actual.

Otro proceso que se hizo visible con el análisis de las PAV fue que las instituciones actualmente se toman decisiones laborales, escalafonarias y salariales desde una lógica de control administrativa, superficial e inmersa en el pragmatismo. En contraste, el desarrollo individual, las trayectorias y el crecimiento profesional que se tradujo en una participación genuina y legítima de las instituciones a través de las PAV, no son elementos reconocidos en el discurso oficial.

Esas consideraciones han sido estudiadas ampliamente por diversos autores (García, B., et al., 2004) quienes sostienen que la primera responde a una tradición hegemónica entre las instituciones mexicanas, por cuanto facilita una toma de decisiones expedita con relación a la presunta efectividad académica. La segunda postura en cambio permite acceder a la comprensión y valoración más profunda y reflexiva.

Las reflexiones que se plasman en este trabajo sugieren refinar las metodologías de investigación y evaluación de las prácticas académicas para lograr una caracterización más incluyente y adecuada, incorporando las representaciones en relación a la educación, la propia práctica académica y a las disciplinas, los conocimientos pedagógicos, etc., así como otros factores como son el momento de la trayectoria académica que son ignorados actualmente.

La experiencia que hizo la diferencia (como dice el dicho popular) es un proceso que requiere mayor discusión. Para favorecer el apoyo a personal académico más joven y con credenciales, se tiende a desaprovechar la experiencia que en todo proceso pedagógico constituye un elemento

central para lograr mayor sensibilidad humana y social y superar el predominio cognoscitivo (enciclopedismo y teoricismo) en el que se conduce la educación actual.

Por las mismas razones la didáctica vivencial y las prácticas vivenciales en contextos vulnerables debían incorporarse en todo el currículum universitario como también en la formación de académicos.

Las capacidades para el trabajo colaborativo con otros sectores fuera del entorno de cuerpos colegiados o grupos de pares, también surgió también como un proceso en el análisis de las PAV: ¿Cómo superar centralismos y centrismos para lograr un diálogo más incluyente?

Los y las académicas participantes adoptaron diferentes posiciones. Hay quienes de entrada rechazan la alianza con grupos políticos y empresariales y quienes desempeñan un papel de puente y han sido capaces de superar antagonismos para lograr puntos de convergencia y complementariedad.

De acuerdo con los estudios de López (2011) y Zabalza y Zabalza (2011) todavía la academia todavía no desarrolla las actitudes necesarias para el aprovechamiento de las redes porque sigue predominando una cultura individualista tanto en la docencia y la investigación. Se siguen privilegiando las redes académicas sobre el diálogo con otros sectores sociales.

El camino ya recorrido por académicos-extensionistas puede ser de gran utilidad para avanzar en la formación de los nuevos liderazgos en a desarrollos alternativos a problemáticas sociales; así como de otros académicos que se asumen como puentes con mercados globales en otras disciplinas.

Por último, también la revisión de las trayectorias sugiere un análisis de la dimensión espiritual en la educación superior, aunque esta no necesariamente se relacione con posicionamientos religiosos.

#### f) Atención a la condición académica y estudiantil

Un enfoque de responsabilidad social y humana de la educación superior requiere atender la diversidad académica así como las diferentes condiciones de los sujetos de educación: cuerpo académico y estudiantes.

El fortalecimiento de la tutoría y calidad del acompañamiento y soporte hacia las y los estudiantes, mostrado en las PAV es un proceso que debe seguir profundizándose. Estudios que informen sobre las características sociodemográficas podrían servir de base para tomar decisiones no sólo de control, cobro de cuotas, etc., sino también de importantes decisiones académicas en el currículum universitario.

No pueden seguirse recetas para establecer los contenidos y su organización únicamente con criterios disciplinares, programas rígidos o modelos elaborados en otros contextos. Los sujetos concretos construyen la experiencia de aprendizaje, con sus propias expectativas y problemas cotidianos. Construir ambientes de aprendizaje más humanos y sensibles y otro tipo de relaciones entre los sujetos de educación es un reto que debe emprenderse urgentemente aunque toda la inercia de la educación superior siga otro camino.

Phipps (2005) sostiene que la base de las nuevas relaciones es “faithful love”, un amor confiable y genuino, que es un constituyente de la relación pedagógica que puede desplegar nuevas energías, relaciones, identidades y comunidades académicas con sentido humano, opuestas al tipo de relaciones comerciales, competitivas, centristas que se han ido extendiendo en la educación superior. Fomentar este tipo de relaciones tiene gran valor en el trabajo académico porque trasciende a las decisiones políticas o normativas rígidas que se imponen en cualquier institución. Si se realmente formar ciudadanos o académicos comprometidos según este autor, esta sería una de las mejores apuestas.

#### g) Formas alternativas de conocer y de divulgar el conocimiento

El paso de la forma de conocer tradicional y legitimada a las diversas formas de conocer alternativas desde paradigmas de la investigación críticos, constructivistas, participativos y del pensamiento complejo abre posibilidades para integrar como eje del currículum universitario al extensionismo, sin restar la importancia de todas las modalidades que se desprenden de estos planteamientos epistemológicos, las de tipo participativo y la investigación acción ocupan un papel importante para la intervención social y comunitaria. Ejemplos de estos esfuerzos que están emergiendo en este sentido son los trabajos pedagógico-didácticos de Ma. Teresa Almada y

Miguel E. Cortés Vásquez (2013) *Jóvenes ¿Violencia o convivencia? y Una experiencia en los márgenes: Arcén* (Ares, N., V. et al., 2008).

De lo anterior se desprende la propuesta de incorporar a las y los estudiantes de las instituciones de educación superior en tareas de investigación, docencia y extensión bajo estas modalidades. Con base en una postura epistemológica que objeta la neutralidad valorativa, afianza las posibilidades de formación con un compromiso ético y el empleo de la investigación más centrado a favor de la justicia social en contextos concretos, que en su ampliación o universalización.

La incorporación y promoción de formas alternativas que congregen a las tres funciones sustantivas del currículum universitario en el interior de las instituciones puede brindar mayor dinamismo a la función de extensión. De la revisión documental me han llamado la atención metodologías identificadas por Denzin y Lincoln (2011 ) de científicos sociales preocupados por la expansión de lo que cuenta como datos sociales se basan cada vez más en las cualidades experiencias, arraigadas y emotivas de la experiencia humana, a través de formas diversas de autoetnografía y métodos de experiencia personal, tanto para superar las abstracciones de una ciencia social muy debilitada con descripciones positivistas de la vida humana como para capturar esos elementos que hacen que la vida sea conflictiva, móvil problemática. Así como quienes sugieren que la investigación social sea asumida como una filosofía práctica donde se genera crítica moral y la evaluación del éxito de un proyecto pueda realizarse por la vía de la formación o capacitación práctica del juicio humano (pp. 69-70).

También me ha parecido muy interesante la búsqueda de legitimidad hacia nuevas formas de escribir y divulgar el conocimiento: “Lo que es más importante, estos nuevos etnógrafos críticos están comenzando a escribir en forma más accesible, con menos jerga...Algunos incluso se han “cruzado” a la esfera pública y han aparecido como “expertos” en programas de actualidad y de noticias....Otros se han convertido en consejeros de políticos para políticos y ejercen un influencia directa sobre la legislación....Una minoría de activistas se involucra en movimientos sociales progresistas y en reformas basadas en la comunidad” (Foley y Valenzuela, 2012, pp.84-85) . Todas estas opciones que pueden animar el encuentro de quienes detentan centrismos académicos diversos.

#### h) Pensamiento estratégico y ecología de la acción

En los testimonios de PAV de investigación se advirtieron leves indicios de pensamiento estratégico con la flexibilización de estructuras y formas de operación en las instituciones para hacer frente a la violencia. Si bien se trata de un proceso distante de las instituciones de educación superior debido a las condiciones estructurales y a su funcionamiento marcado por una planificación programática rígida y de corto plazo, constituyó una de las más importantes inquietudes de las y los participantes con respecto a la permanencia y devenir de las PAV.

A diferencia de un programa que sigue una receta la estrategia convoca a quienes realizan una acción a permanecer vigilantes y conscientes de que una vez iniciada, escapará de sus intenciones iniciales. Intencionar una comunidad académica implicada psicológica, intelectual y materialmente bajo principios de solidaridad, interdisciplinariedad, dimensión ética en sus relaciones, etc. es el nivel óptimo para su desarrollo pero no es suficiente. Se requiere conciencia de la ecología de la acción para establecer estrategias que permitan acompañar, reforzar o corregir los rumbos que las decisiones y acciones vayan tomando. Esto es, a comprometerse con el seguimiento de las prácticas académicas que han iniciado.

Morin (2011) define este pensamiento estratégico como respuesta a la ecología de la acción: “Por ecología de la acción se entiende que toda acción, una vez iniciada, entra en un juego de interacciones y retroacciones dentro del medio en el cual se realiza, y puede no sólo desviarse, sino desencadenar fuerzas adversas más poderosas que aquéllas que la han puesto en marcha, y acabar golpeando como un bumerán a sus autores.” (p. 43). “La ecología de la acción tiene en cuenta la complejidad de la realidad, la incertidumbre y el azar, lo inesperado y lo imprevisto, las interacciones y retroacciones, las múltiples causalidades y relaciones sistémicas, las iniciativas y las creatividades, la conciencia de las desviaciones y las transformaciones. De esta manera, ninguna acción está segura de obrar en el sentido de su intención, pues puede fracasar, desviarse, pervertirse de su sentido inicial o puede, incluso, volverse contra sus iniciadores.” (Luengo, 2014 a, p. 270)

Debido a que toda acción comporta riesgo, requiere un pensamiento estratégico. “La estrategia permite, a partir de una decisión inicial, imaginar un cierto número de escenarios para la acción, escenarios que podrán ser modificados según las informaciones que nos lleguen en el curso de la

acción y según los elementos aleatorios que sobrevendrán y perturbarán la acción...” (Morin, 2011, p.113)

Arendt (1998) plantea que la acción del hombre se convierte en reacción en cadena, donde los cambios producidos tienen poco que ver en un esquema de voluntad y que por tanto hay que poner atención, tomar consciencia de que toda acción es irreversible y tiene resonancia en distintas entidades en el presente y en el futuro. La misma autora, alerta a tener cuidado de la intervención exterior porque puede dejar vacíos que se llenan después con estructuras más vacías, conservadoras y autoritarias.

Una propuesta educativa desde esta perspectiva es una apuesta que integra incertidumbre pero también esperanza y a la vez una estrategia que implica seguimiento, retroalimentación con la información disponible pero también con los azares del destino, las nuevas oportunidades que se abren en el camino. El pensamiento estratégico en las instituciones de educación superior requiere que la condición de los estudiantes egresados siga siendo un compromiso institucional, así como todos los destinos de sus acciones en el panorama amplio de la generación de conocimientos, de formación y de acciones de intervención comunitaria.

Construir una base en principios de solidaridad, colaboración, y en síntesis en el ethos académico es indispensable para dar una intencionalidad más adecuada a toda la ecología de su acción. También lo es, la construcción e implementación de estrategias de seguimiento y retroalimentación.

La centralidad en la extensión en las instituciones convoca a la ecología de la acción. Esta última implica una ecología de saberes según De Sousa (2005): “una forma de extensión en sentido contrario, desde afuera de la universidad hacia adentro de la universidad. Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que las universidades produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales que circulan en la sociedad... A la par con la euforia tecnológica, ocurre hoy una situación de falta de confianza epistemológica en la ciencia, derivada de la creciente visibilidad de las consecuencias perversas de algunos progresos científicos y del hecho de que muchas de las promesas sociales de la ciencia moderna todavía no se han cumplido “ (p.69).

Nada de esto parece posible en un sistema autoritario, donde toda comprensión se agota (Arendt, 1998) por lo que es preciso trabajar paralelamente los procesos de centralismo, autoritarismo y falta de capacidades en el interior de las instituciones. Ya que de seguir con las mismas condiciones, se seguirá minando la actividad académica y especialmente de académicos y académicas más comprometidos.

Las propuestas que se desprenden de esta reflexión son múltiples: consejos de vinculación, presentación y una divulgación con productos de investigación en lenguajes más adecuados para ampliar el acceso a resultados de otros sectores de la población para enriquecer el diálogo; introducción y fortalecimiento de metodologías inter y transdisciplinarias, de la investigación acción y participativa que facilitan este tipo de colaboración.

Entre todas ellas quisiera destacar el centro de estudios sobre educación superior como una estrategia integradora y de acompañamiento reflexivo del currículum universitario en su conjunto que permita la identificación y atención a las prácticas académicas existentes y emergentes que permiten o no avanzar hacia un esquema de mayor responsabilidad social y humana.

#### i) Procesos de resignificación pedagógica del currículum universitario

La violencia álgida en Ciudad Juárez propició la llegada de propuestas de solución generadas en diferentes niveles de gobierno, organizaciones y fundaciones externas, etc. Sin embargo, el aprendizaje fue que por más novedosas que parecieran, so siempre lograron el impacto esperado. Los testimonios de las y los participantes y sus prácticas, dejaron claro que no es lo mismo hablar de pobreza-exclusión-violencia en Ciudad Juárez que en el centro del país o en otro país, que la atención a las especificidades resulta crucial tanto para comprender, no “lo que sucede,” sino “lo que nos” estaba sucediendo, para producir emergencia y no repetición.

Recuperar la vivencia directa es fundamental como lo documentan Greco, Pérez y Toscano (2008) para construir sentido: “la experiencia-acontecimiento es aquello que produce al sujeto siendo, en proceso de constituirse siempre como un devenir que no termina ni se fija o se cierra en un sujeto terminado. Es lo que transforma, lo que nos pasa y no lo que pasa...” (p. 73). Aquí la experiencia-acontecimiento se confunde con los procesos de subjetivación: “Experiencia y subjetivación

parecen confundirse entonces, en un mismo espacio, cuando se reúnen un hacer, un pensar y la suspensión de un sentido establecido, allí donde del hacer “toca” un sentido nuevo y éste produce no sólo actividad repetida sino creación” (p. 75).

En tiempos violentos se construyeron sentidos diferentes a la propuesta política-educativa dominante. Si en un inicio hubo parálisis, conmoción y hasta falta de códigos para nombrarlos, surgieron procesos de desnaturalizaron los órdenes establecidos, mostrando procesos invisibilizados e indicios de que un currículum universitario de mayor conciencia social y humana es posible.

Con ello se demuestra que la relación currículum universitario no es una relación dada y que por tanto puede cambiar. Todas las prácticas educativas del currículum universitario analizadas en este apartado desde el más tradicional y autoritario, el reproductivo y mecánico más flexible, reflexivo y crítico, tuvieron en común, criterios que fueron construidos socialmente, aunque no siempre son explicitados.

Si para De Alba (2007) la transformación de sentido del currículum a uno más incluyente es una tarea aunque que requiere un gran esfuerzo y posiblemente un trabajo que llevará varias generaciones, se le puede agregar, que este proceso se aceleró en tiempos violentos, haciendo posible recrearlo y reinventarlo en términos pedagógicos, con un sentido de mayor responsabilidad y una posición ética de humanización.

La producción de estos horizontes a partir de las PAV tiene como base la vibración experiencial de las y los autores. Su análisis puede constituirse en un punto de arranque para iniciar la reconstrucción y re conceptualización de un horizonte nuevo para el currículum y al mismo tiempo de un nuevo ethos académico.

Sin embargo es importante ensayar otras posibilidades conceptualización dialogando con cuerpos teóricos, tales como los principios sistémicos del pensamiento complejo. De esta conversación pueden derivar nociones y prácticas muy interesantes, como fue la utilización del principio de holográfico para la producción de los centrismos académicos. La idea de que académicos y académicas llevamos en el seno de nosotros mismos los antagonismos que se presentan en la institución y en la sociedad, nos lleva a que al conceptualizar o investigar una práctica social, también nos observamos, conceptualizamos e investigamos como sujeto-observador-

conceptualizador parte del objeto-observación-conceptualización (Gutiérrez, 2003 en Luengo, 2014<sup>a</sup>).

La teoría educativa que asume su relación con el contexto y la práctica situada y reflexiva abre un campo enorme de posibilidades. En este trabajo, se analizaron las prácticas académicas en tiempos violentos, objeto de estudio, a partir de la reconstrucción de la situación donde se produce la acción (el contexto), la identificación y la interpretación que hicieron las y los académicos de su realidad (contexto social e institucional), así como los significados que les asignan, las forma cómo definieron su ser como académico, sus prácticas y el currículum universitario.

Para seguir avanzando, se propone un proceso dialógico más cercano y pertinente. De la revisión que realicé, encontré que el proceso dialógico con el pensamiento ético-pedagógico de Bellochio (2012), resultado de un análisis de la *pedagógica* de E. Dussel, se puede encontrar una interlocución de la mayor resonancia para seguir adelante.

Entre las aportaciones más destacadas están la propuesta de un ethos académico trans moderno. Enfrentar los círculos viciosos sociales y sociopolíticos de la realidad social, sólo pueden surgir enmarcados histórica, cultural e ideológicamente en el contexto situado. La pedagogía resultante no puede ser postmoderna porque la posmodernidad es eurocéntrica y esta perdió la fe en la razón y en la posibilidad de la utopía transformadora de la sociedad (p.51).

Los y las participantes en las PAV, no. Sus testimonios permiten distinguir los procesos que abonan a un currículum tradicional de pax, de uno emergente y de uno más marcado por la esperanza. Ellos y ellas han colaborado a desnaturalizar las diferentes formas de violencia entrelazadas en tiempos violentos en Ciudad Juárez así como sus expresiones en el interior de las instituciones y a emprender nuevas realizaciones que los convierte en herederos y constructores de un ethos académico emergente.

Sin reivindicaciones como sujetos que esperan salir adelante no sería posible una articulación con el concepto de responsabilidad social del currículum y el contraste con las tendencias de desresponsabilización que aparecen como signos de nuestro tiempo en las instituciones.

En las instituciones de educación superior se va normando y naturalizando prácticas con la lógica de porque es frecuente es normal. Siendo que la norma debe ligarse a normatividad a la expresión

de un juicio de valor (de humanización en sentido pedagógico). Un rasgo humano no sería normal por ser frecuente, sino a la inversa: sería frecuente por ser normal, es decir normativo en un género de la vida (Canguilhem, 1984, 143 en Cimolai y Toscano, 2008, p. 54). Si la norma o juicio de valor que da cuenta de la forma y las relaciones que establece el currículum académico en este determinado contexto y en determinado momento histórico es el frecuencia, no debería pensarse que ese criterio lo hace normal sino la enfermedad o lo patológico.

En ese sentido, el que sea frecuente que no trabaje y profundice la función sustantiva de extensión y que se desdeñe el factor humano y social, no lo hace normal (Canguilhem en Toscano, 2008). Tampoco es normal que la voz del estudiante no sea escuchada, que no se les proporcionen conocimientos relevantes para su vida y que a los académicos se les encasille en perfiles rígidos que además de obstaculizar el cauce del trabajo académico produce procesos excluyentes de voces de la sociedad en el proyecto educativo, sufrimiento, injusticia y por tanto, deshumanización

Por otra parte, a la propuesta del extensionismo social como eje del currículum universitario le sirve de base para su conformación, la pedagogía de la alteridad, porque tiene la tendencia de ubicarse fuera de los sistemas que estudia, adoptando el punto de vista de la alteridad y particularmente por los grupos y poblaciones más vulnerables. Asumir esta propuesta convoca a dejar la “torre de marfil” y el academicismo estéril para emprender una función social y humana más adecuada. Un aprendizaje doloroso de tiempos violentos fue que vivir es una condición de posibilidad y por tanto que la significación pedagógica debía convertirse ante todo en una afirmación de la vida.

Las PAV dieron cuenta que el pensamiento ético-pedagógico de las y los autores puede no estar reflejado en el sistema de educación superior ni en de gobiernos, pero que está latente en algunos grupos de las instituciones. Se trata esa riqueza de la parte del todo, que no se transfiere al sistema y que permanece invisibilizado en tiempos de pax y ante la mirada macro. Pero que sale a flote con el análisis socio-antropológico para encontrarse con autores y autoras que afirman la vida y producen procesos vibrantes y una perspectiva ética.

El planteamiento de la alteridad como criterio epistemológico es una propuesta ético-pedagógica grandiosa, porque permitiría ampliar el alcance de influencia por la vía de la formación académica y poner a prueba la transferencia de cualidades de la parte al todo.

Con esta propuesta se juzga a las diversas pedagogías en función de su relación con el Otro, el pobre, el excluido, el no necesario para el sistema, el prescindible, lo cual cobra relevancia en una ciudad donde cada día crece la “humanidad sobrante” y en instituciones educativas sujetadas a diversos centralismos con graves consecuencias de desvinculación hacia las problemáticas urgentes y vitales.

Con estas reflexiones y propuestas concluye este apartado, no sin advertir que este corte es arbitrario como en todo trabajo reflexivo. Las realidades sociales y académicas desbordan las posibilidades de conocimiento así como de los conceptos para aprehenderlas y conceptualizarlas. El propósito fue lograr al mayor grado de comprensión posible de las prácticas académicas en tiempos violentos, con los recursos y el tiempo disponibles. No así a la demostración de hipótesis. Sin embargo, consciente de estas limitaciones, como pudo observarse se tomaron numerosas medidas para sopesar los hallazgos desde una gran diversidad de fuentes, analizando convergencias y divergencias, siguiendo la metodología de la triangulación que cuenta con reconocimiento en la investigación cualitativa.

Llegado este momento, sólo resta asumir con humildad su incompletitud y al mismo tiempo, reconocer que abrigo la esperanza de que este esfuerzo lleno de retos y tensiones, haya valido la pena; que las reflexiones vertidas en este trabajo y los múltiples cuestionamientos que se desplegaron en su desarrollo, sean capaces de abrir nuevos cauces para la investigación sobre las prácticas académicas universitarias y de esta manera, seguir abonando a la resignificación del currículum con un enfoque de responsabilidad social y humana.

## Referencias

Acosta Silva, A. (1998) *Historias paralelas*. Un cuarto de siglo de las universidades públicas en México, 1973-1998. Ciudad Juárez, México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Acosta, Silva. A. (2009). *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México*. México: ANUIES.

Aguiar, J. C. (2012). Policing New illegalities. Piracy, Raids and Madrinan. En W., Pansters (Ed.), *Violence, Coercion and Stake Making in Twentieth-Century Mexico. The Other half of the Centaur* (pp. 159-181). California: Stanford University Press.

Aguirre Quiñones, L. A. (2011). Violencia: variaciones sobre un mismo tema en tono subjetivo mayor. En C. E., Rojas (Comp.), *Dimensiones discursivas de la violencia* (pp.61-77). Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Albach, P. G. y McGill Peterson, P. (Eds.), (2000). *Educación superior en el siglo XXI. Desafío Global y respuesta nacional*. Buenos Aires: Biblos.

Albach, P.G. y T. M Davis. (2000). Desafío global y respuesta nacional. Notas para un diálogo internacional sobre educación superior. En P. G., Albach, y P., McGill Peterson (Eds.), (2000). *Educación superior en el siglo XXI. Desafío Global y respuesta nacional* (pp. 21-29). Buenos Aires: Biblos.

Albach, P. G. y McGill Peterson, P. (2009). Prefacio. En N. P. Stromquist, *La profesión académica en la globalización. Seis países, seis experiencias* (pp. 7-10). México: ANUIES.

Alison Phipps. (2005) Making Academics: Faithful love. En Barnett (Ed.), *Reshaping the University. New Relationships between Research Scholarship and Teaching* (pp. 136-140). New York: SRHE & Open University Press

Almada Mireles., H. y Barraza, Limón, L. (Coords.), (2012). *La realidad social y las violencias*. Ciudad Juárez. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Almada Mireles, L. Las familias en Ciudad Juárez. En H. Almada Mireles y L. Barraza Laurencio (Coords.), (2012). *La realidad social y las violencias* (pp.53-92). Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Almada Mireles, M. T. y Cortés Vásquez., M. E. (2013). *Jóvenes ¿Violencia o convivencia? Técnicas participativas para la resolución noviolenta de conflictos*. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Ampudia R., M. L. (2012). Empleo y estructura económica en el contexto de la crisis en Ciudad Juárez: las amenazas de la pobreza y la violencia. En Almada M., H. Almada Mireles y L. Barraza (Coords.), *La realidad social y las violencias*. (pp.103-138). Ciudad Juárez. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

American Psychological Association. (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association* (3ra ed). Ciudad de México, México: El Manual Moderno.

Andréu Abela, J. La técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Recuperado de <http://metodosdos.blogspot.mx/2011/10/las-tecnicas-de-analisis-de.html>

American Psychological Association. (2010). Manual de publicaciones de la American Psychological Association (3ra ed). Ciudad de México, México: El Manual Moderno.

Arendt, H. (1998). *De la historia a la acción*. Barcelona: ICE-Paidós.

Ares, N., V. Bentacur, S. Cabrera Y., Nieto, S., Pena y M. Rosendo. Una experiencia en los márgenes: Arcén. (2008). En R. Baquero, A.V. Pérez y A. G., Toscano (Comps.), *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar* (pp. 137-152). Argentina: Homo Sapiens.

Apple, M.(1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.

Así estamos Juárez. Mis derechos: seguridad. Ciudad Juárez. Recuperado de [www.asiestamosjuarez.org](http://www.asiestamosjuarez.org)

Aikin Arluce, O. (2011). *Activismo social trasnacional: un análisis en torno a los feminicidios en Ciudad Juárez*. México: ITESO-COLEF-UACJ.

Augé, M. (2008). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.

Barnett, R, (Ed.). (2005). *Reshaping the University. New Relationships between Research Scholarship and Teaching*. New York: SRHE & Open University Press.

Barnett, R. y Di Nappoli, R. (2008). *Changing identities in higher education*. Routledge: Chapman & Hall.

Barraza L., Laurencio. La evolución de actividades ilegales en la ciudad: notas sobre la cultura de la legalidad. (2012). En Almada Mireles., H. y Barraza L., L. (Coords.), *La realidad social y las violencias*. (pp. 297-323). Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Bauman, Zygmunt (2002). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Zygmunt (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Bawden, Richard. J. (2008). El propósito de la educación superior para el desarrollo humano y social en el contexto de la globalización. En GUNI Global University Network for Innovation. *La educación superior en el mundo Educación superior: nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*. (3). (pp. 65-71). Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.

Beller, T., Walter. (2010). ¿La violencia tiene justificación?: lo que dicen la ciencia y la Filosofía. En M., Salazar y W., Beller, (Coords.), *Revista Noésis. Revista de ciencias sociales y humanidades. La violencia: una visión desde la filosofía*. (pp. 19-52) Vol. 19. Num.38. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Bellochio, Mabel. (2012). *La Pedagógica como praxis de liberación, en la filosofía de Enrique Dussel*. (Tesis doctoral de Filosofía). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

benShea, N. (2001). *Las migas de oro*. Barcelona: Grijalbo.

Bigge, M. I. (1980). *Teorías de aprendizaje para maestros*. México: Trillas.

Bleger, J. (1983). El grupo como institución y el grupo en las instituciones. En Bleger, J. *Temas de Psicología*. México: Nueva Visión.

Bobea, L. Organized Violence, Disorganized State. En E. Desmond Arias y D. Goldstein (Eds.), *Violent Democracies in Latin America*. (pp.161-200). Durham: Duke University Press.

Bolivar B., A. y Escudero, J. P. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*. México: Síntesis, S.A.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2001). *La reproducción: elementos para una teoría de la enseñanza*. Madrid: Popular.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bustillos D., S. (2012). Presentación. En M., Limas H. (Coord.), *Inseguridad y violencia en Ciudad Juárez, México*. (pp. 17-23). Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Briscoe, I. (2008) La proliferación del "estado paralelo". Recuperado de <http://fride.org/publication/511/the-proliferation-of-the->

Bowden, Ch. (1998). *Juárez the laboratory of our future*. Nueva York: Aperture.

Campechano Covarrubias, J. (2009). Elementos para interpretar los significados de las acciones las prácticas educativas. En R., Perales Ponce (Coord.), *La significación de la práctica educativa* (pp. 71-84). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Canales, A., Luna, E. Diaz-Barriga, F., Monroy, M., Diaz, M., García, J. M. (2004). Aproximaciones metodológicas al análisis y la evaluación de la docencia (pp.87-202). En Rueda B. Mario y Frida Diaz-Barriga. *La evaluación de la docencia en la universidad*. México: UNAM, Plaza y Valdés

Candela, A., Rockwell, E. y Coll, C. (2009, enero-junio). ¿Qué deminios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 8. Recuperado de [http://www.uv.mx/cpue/num8/inves/candela\\_rockwell\\_Coll\\_aulas.html](http://www.uv.mx/cpue/num8/inves/candela_rockwell_Coll_aulas.html)

Cárdenas, V. G. (sf). *Construcción de la identidad docente*. Recuperado de <http://wmvr.org/CTFD/Tema6/Antologia%20Tema%206%20F.pdf>

Casillas, M. A. (1993). Notas sobre la evaluación y la planeación de la educación superior en México. En *Planeación y evaluación de la universidad pública en México*. México: UAM-X

Castells M. (1996). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. I.* México: Siglo XXI.

Castillo, L. El papel de los medios de comunicación en la violencia social. (2012) En H. Almada M., y L. Barraza L., Laurencio (Coords.), *La realidad social y las violencias* (pp.353-384) Ciudad Juárez. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Castillo, L. y Barraza, L. (2012). Las políticas sociales en Ciudad Juárez 2002-2010. En H. Almada M., y L., Barraza (Coords.), *La realidad social y las violencias* (pp. 223-258). Ciudad Juárez. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Cimaloi, S. y Toscano, A. G. ¿atrapados sin salida? Concepciones de educabilidad y alumnos en problemas. En Baquero, Ricardo, Andrea V. Pérez y Ana G. Toscano (Comps.). (2008). *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar.* (pp. 33-60). Argentina: Homo Sapiens.

Ciudad Juárez, la más violenta del mundo. (noviembre, 2009). *El Universal.mx*. Recuperado de: <http://archivo.eluniversal.com.mx/estados/73684.html>

Clark, Burton. (1997). *La universidades modernas: espacios de investigación y docencia.* Mexico: UNAM- Porrúa.

Consejo Ciudadano para la seguridad pública y justicia social (CCSP). *Datos y numeritos. Ciudades más peligrosas del Mundo.* Viernes 14 de enero de 2011. Recuperado de <http://datosynumeritos.blogspot.mx/2011/01/las-ciudades-mas-peligrosas-del-mundo.html>

Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). (2003). *Colección: La investigación educativa en México 1992-2002) Estado del conocimiento.* Volumen: Sujetos, Actos y Procesos de Formación. (1). Recuperado de [www.comie.org.mx/portal/](http://www.comie.org.mx/portal/)

Corral, L. A. (2012). La aplicación del nuevo modelo de justicia penal en el estado de Chihuahua. En H., Almada M., y L. Barraza (Coords.), *La realidad social y las violencias* (325-352) Ciudad Juárez. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Chitnis, S. (2000). La transformación de una colonia imperial, en una nación avanzada: La India en una perspectiva comparada. En P. G. Albach y P. McGill Peterson (Eds.), *Educación superior en el siglo XXI. Desafío Global y respuesta nacional* (pp. 43-56). Buenos Aires: Biblos.

Chomsky, N. y Dieterich, H. (2001). *La sociedad global. Educación, mercado y democracia.* México: Contrapuntos.

Chung, Fay. (1996). Cohesión, solidaridad y exclusión. En J. Delors. *La educación encierra un tesoro* (pp. 239-244). México: UNESCO.

Davis, D. (2012). Policing and Regime Transition. From Postauthoritarianism in the Postrevolutionary to Neoliberalism. En Pansters, W. G. *Violence, Coercion and Stake Making in Twentieth-Century Mexico. The Other half of the Centaur* (pp. 68-90). Stanford: Stanford University Press.

De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Argentina: Miño y Dávila editores S.R.L. Recuperado de: [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM\\_De\\_Alba\\_Unidad\\_1.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_De_Alba_Unidad_1.pdf)

De Alba, A. (2002). Teoría y educación. Notas para el análisis de la relación entre perspectivas epistemológicas y construcción, carácter y tipo de teorías educativas. En A. De Alba. *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación* (pp. 19-52). México: UNAM

De Alba, A. (2007). *El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: ISSUE-UNAM

De Alba, A. (2009). El currículum universitario en el contexto de la crisis estructural generalizada. En B. Orozco Fuentes (Coord.), *Curriculum: experiencias y configuraciones conceptuales en México* (pp. 25-66). México: IIUSE-UNAM.

De los Linares, B. M. (2008). De la formación de grupos a equipos de trabajo docente mediante procesos de comunicación personal. Apuntes sobre la concepción metodológica del proceso. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/canales7/rrhh/formacion-de-equipos-de-trabajo-2.htm>

De Sousa Santos, B. (2007). *La universidad del siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. La Paz, Bolivia: Cides-Umsa, Asdi y Plural editores

De Vries, W. (1988). El contexto internacional de las políticas de educación superior en México durante los años noventa. Reformas en evaluación y financiamiento. En A. Acosta Silva, (Coord.), *Historias paralelas. Un cuarto de siglo de las universidades públicas en México, 1973-1998* (pp. 19-44). Ciudad Juárez, México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Di Napoli R. Academic identities and team management: mission impossible. *Red U.Revista Docencia Universitaria*, 4. Recuperado de: [http://www.redu.um.es/Red\\_U/4](http://www.redu.um.es/Red_U/4)

Desmond Arias, E. (2010). Understanding Criminal Networks, Political Order, and Politics in Latin America. En Anne L. Clunan y Harold A. Trinkunas (eds.), *Ungoverned Spaces. Alternatives to State Authority in an Era of Softened Sovereignty* (pp. 115-135). Stanford: Stanford University Press.

Dominguez Ruvalcaba, H. y Ravelo B., P.(2011). *Desmantelamiento de la ciudadanía. Políticas de terror en la frontera norte*. México: UAM-IXT- CONACYT- EON

Didriksson, A. (2007). *La universidad en las sociedades del conocimiento*. México: UNESCO.

Dubet, Francois. *De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto*. Recuperado de [http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18\\_1/apache\\_media/KF6CHTDTP34Y88Y7MHI66P6IY14T VTVV.pdf](http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/KF6CHTDTP34Y88Y7MHI66P6IY14T VTVV.pdf)

Dubet francois. (2011) *La experiencia sociológica*. España: Gedisa Editorial.

Ducoing Watty, P. (2003) *Colección: La investigación educativa en México 1992-2002) Estado del conocimiento*. Volumen: Sujetos, Actos y Procesos de Formación. (1). México: COMIE 2003. Recuperado de [www.comie.org.mx/portal/](http://www.comie.org.mx/portal/)

Ducoing Watty, P. (2011). *Pensamiento crítico en educación*. México: UNAM-IISUE

Dussel, Enrique. La pedagógica.

Ema L., J. E. Del sujeto a la agencia. *Thenea Digital*, 6, 1-24). Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34133/33972>

La pax romana. En *Enciclopedia Británica*. Recuperado de <http://www.lahistoriaconmapas.com/imperios-reinos/imperio-romano/la-pax-romana-o-pax-augusta/>

Enriquez Rosas, R. y López Sánchez, O. (Coords.). (2014). *Las emociones como dispositivos para la comprensión del mundo social*. México, Guadalajara: ITESO-UNAM-IZ

Fernández, J. M.(2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. Recuperado de <http://www.enlinea.cij.gob.mx/Cursos/Hospitalizacion/pdf/PierreBourdieu.pdf>

Foley, D. y Valenzuela A. Etnografía crítica. La política de la colaboración en Denzin, N. K. y Lincoln S. Y. (Comps). (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de Investigación educativa II* (pp. 79-110). Barcelona: Gedisa

Frankl, V. E. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder

Freire, P. (1985): *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997): *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios a la práctica educativa*. México: Paz y Terra.

Frías, G. y Murga, M. La construcción de la identidad del docente a partir de las prácticas institucionales relacionadas con la cátedra. Recuperado de

[http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos\\_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje8/033.htm](http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje8/033.htm)

Friedman-Rudovsky, J. Juarez children's: drugs, death and fear. En *Independent Global News*, septiembre 23, 2010. Recuperado de [http://www.democracynow.org/es/blog/2010/9/23/watch\\_juarezs\\_children\\_drugs\\_death\\_and\\_fear](http://www.democracynow.org/es/blog/2010/9/23/watch_juarezs_children_drugs_death_and_fear)

Fortoul, B. (2009). Prólogo. En Perales Ponce, Ruth C. (Coord.), *La significación de la práctica educativa* (pp. 11-16). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica

Fund for peace (2005). Indicadores de probabilidades del riesgo en la condición de estado fallido. Recuperado de <http://global.fundforpeace.org/aboutus>

García de Ceretto, J. y Giacobbe, M. S. (2009). *Nuevos desafíos de la investigación: teorías, métodos, técnicas e instrumentos*. Rosario: Homo Sapiens

García Herrera, A. P. y Dueñas García, J. L. (2009). Estrategias para el análisis, condición necesaria para significar la práctica. En Perales Ponce, R. C. (Coord.), *La significación de la práctica educativa*. (pp. 110-149). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica

García, B., Loredó, J., Luna, E., Pérez, C., Reyes, R., Rigo, M. A. y Rueda, M. (2004). Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En M. Rueda B. y F. Díaz-Barriga. (Coords.), *La evaluación de la docencia en la universidad* (pp.13-86). México: UNAM, Plaza y Valdés

García Rojas, A. D. (2011) *Violencia escolar y de género. Conceptualización y retos educativos*. Huelva, España: Universidad de Huelva.

Geertz, C.(2006) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa

Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrotu

Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península

Giddens, A.(2000). *Un mundo desbocado*. Madrid: Taurus.

Giddens, A. (2000). Las organizaciones modernas. En *Sociología* (pp. 443-446). España: Alianza Editorial. Recuperado de

[http://recursos.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/123456789/1725/1/Las\\_organizaciones\\_modernas.pdf](http://recursos.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/123456789/1725/1/Las_organizaciones_modernas.pdf)

Gil Anton, M. (1998) Mitos y paradojas del trabajo académico II: La nueva generación. En A. Acosta Silva (Coord.), *Historias paralelas. Un cuarto de siglo de las universidades públicas en México, 1973-1998* (pp.79-108). México, Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Gil-Antón, M. (2009). Segmentación o diversificación?: Una aproximación a las condiciones de la profesión académica en México. En N. P., Stromquist (Coord.), *La profesión académica en la globalización. Seis países, seis experiencias* (pp. 53-100). México: ANUIES.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Barcelona: Morata

Gómez L., F. (2005). Comparación de una propuesta pedagógica universitaria con las prácticas cotidianas en las aulas. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24. México: COMIE

Giroux, H. A. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI

Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education; A pedagogy for the opposition*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

González, Casanova, P. (Coord). (1990). *El Estado en América Latina. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI Eds.- Universidad de las Naciones Unidas.

González Velasco, L. (1990). Pero, ¿qué es lo educativo de una práctica? En Perales Ponce, R. C. (Coord.), *La significación de la práctica educativa* (pp. 141-167). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Gorostiaga S.J., X. (1998), En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo. Desafíos y retos para la universidad en América Latina y el Caribe. Managua, Nicaragua: GULERPE.  
Recuperado de [www.ausjal.org/tl\\_files/ausjal/images/contenido/Documentos/Publicaciones/Educacion superior/En Busca del Eslabon Perdido entre Educacion y Desarrollo - Xabier Gorostiaga S.J.pdf](http://www.ausjal.org/tl_files/ausjal/images/contenido/Documentos/Publicaciones/Educacion%20superior/En%20Busca%20del%20Eslabon%20Perdido%20entre%20Educacion%20y%20Desarrollo%20-%20Xabier%20Gorostiaga%20S.J.pdf)  
Goetz, J.P. y LeCompte, M. D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*.. Madrid: Morata.

Guerrero Gutiérrez, E. (Noviembre, 2010). Cómo reducir la violencia en México. En *Revista Nexos*, 395, pp 24-33.

Greco, M. B., Pérez, A. V. y Toscano, A. G. (2008). Crisis, sentido y experiencia: conceptos para pensar las prácticas escolares. En R. Baquero, V. A. Pérez y A. G. Toscano (Comps.), *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*(pp. 63-81). Argentina: Homo Sapiens.

Grediaga K., R. (1999) Profesión académica, disciplinas y organizaciones. En *Procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades de los académicos mexicanos*. México: ANUIES.

Grediaga K., R., Rodríguez Jiménez, J. R., y Padilla González, L. E. (2004). *Políticas Públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. México: ANUIES- UAM

Gruhl, M. (2009). *El arte de rehacerse: la resiliencia*. Citado en S. Terrae. y A. Melillo, et al. (2004) *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de vida*. Buenos Aires: Paidós.

GUNI Global University Network for Innovation. (2008). *La educación superior en el mundo Educación superior: nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*. (3). Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.

Hammersley M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós

Healey, M. (2005). Linking Research and Teaching: Exploring Disciplinary Spaces and the Role of Inquiry-based Learning. En R. Barnett (Ed.), *Reshaping the University. New Relationships between Research Scholarship and Teaching* (pp. 67-77). Nueva York: SRHE & Open University Press.

Hernández Márquez, V. M. (2010). Breve ensayo sobre la violencia. En M. Salazar y W. Beller, T. (Coords.). En *Revista Noésis. Revista de ciencias sociales y humanidades. La violencia: una visión desde la filosofía*. 19 (30), 75-86. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Hernández Méndez, G., Mijangos Noh, J. C. y Malpica Ichante, S. (julio 2011-junio 2012). Etnografía: su utilidad para estudiar la práctica docente en educación superior. En *Revista facultades de Pedagogía Pampedia*, (8), 15-25.

Recuperado de <http://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-8/Etnografia-su-utilidad-para-estudiar-la-practica-docente.pdf>

Herrera Robles, L. A. (2010). *Juárez: el desgobierno de la ciudad y la política de abandono. Miradas desde la frontera norte de México*. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Hooks, b. (1994). *Teaching to transgress*. New York: Routledge

Hughes, M. (2005). The Mythology of Research and Teaching Relationships in Universities. En Barnett, Ronald (Ed.), *Reshaping the University. New Relationships between Research Scholarship and Teaching* (pp. 14-26). New York: SRHE & Open University Press

Instituto Municipal de investigación y planeación IMIP. *Radiografía socioeconómica del Municipio de Ciudad Juárez* (2013). Ciudad Juárez: IMIP

Instituto Mexicano del Seguro Social IMSS. Guarderías. Recuperado de:

<http://aplicaciones.imss.gob.mx/guarderias/principal.htm>

Infante, P. The The Ethnographic Interview, James P. Spradley, Holt, Rinehart and Winston. Recuperado de <http://www2.facso.uchile.cl/investigacion/genetica/cg03.htm>

Jackson, W. (1990) *Life in Classrooms*. Nueva York: Columbia University.

Jusidman, C. y Almada Mireles., H. (2008). *La realidad social en Ciudad Juárez*. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Kemmis, S. (1993). *El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Kent Serna, Rollin. (2009). *Las políticas de educación superior en México durante la modernización*. México: ANUIES.

Knight, Al. Narco-violence and the State in Modern Mexico. En Pansters, W. G. (Ed.), *Violence, Coercion and Stake Making in Twentieth-Century Mexico. The other half of the Centaur* (pp. 115-134). California: Stanford University Press.

Kornhauser, A. Suscitar la ocasión. En Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro* (pp. 245-253). México: UNESCO.

Leiner, M. (2011). *Niñez en riesgo: el impacto de la violencia en Ciudad Juárez*. Ciudad Juárez: El Colegio de Chihuahua.

León García, R. (2010). El príncipe latinoamericano: la violencia de Estado en la novela de la dictadura a la luz de Maquiavelo. En Salazar M., y W. Beller (Coords.). En *Revista Noésis. Revista de ciencias sociales y humanidades. La violencia: una visión desde la filosofía*. 19 (39), 89-107. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Levinson, B. Para una etnografía de los estudiantes universitarios. Recuperado de [Para una etnografía de los estudiantes universitarios - School of ... profile.educ.indiana.edu/.../Una%20etnografia%20de%20los%20estudiantes%20universitarios.p](http://Para una etnografía de los estudiantes universitarios - School of ... profile.educ.indiana.edu/.../Una%20etnografia%20de%20los%20estudiantes%20universitarios.p).

Limas Hernández, M. y Limas Hernández, A. (2012). Victimización: características delictivas de la violencia y percepción de la inseguridad que sufre la población en Ciudad Juárez 2009-2010. En Limas Hernández, M. (Coord.), *Inseguridad y violencia en Ciudad Juárez, México* (pp.83-118). Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Lobrot, M. (1974). *Pedagogía institucional*. Buenos Aires: Humánitas

López Zavala, R. (2011). *Ética de la profesión académica. Valores del profesorado en la sociedad del conocimiento*. México: Juan Pablos Editor.

López, J. E. E. Del sujeto a la agencia (a través de lo político). En *Athenea Digital*, (6), 1-24. Recuperado de [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/858650.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/858650.pdf) el 18 de mayo de 2015.

Luengo, E. M. La refundación de la universidad: pertinencia y viabilidad desde América latina. En *Edgar Morin. Homenaje al amigo, 85 años* (pp. 175-209). México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.

Luengo, E. M. (2014). *El conocimiento de lo social. I. Principios para pensar la complejidad*. Guadalajara, México: ITESO.

Luengo, E. M. (2014). *El conocimiento de lo social. II. El método-estrategia*. Guadalajara, México: ITESO.

Macfarlane, B. (2005) Placing Service in Academic Life. En B. Roland. *Reshaping the University. New Relationships between Research Scholarship and Teaching* (pp. 165-177). Nueva York: SRHE & Open University Press.

McLaren, P. (1994). Introduction. En Escobar, M., et al. *Paulo Freire on Higher Education. A dialogue at the National University of Mexico*. Nueva York: State University of New York Press.

McLaren P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Buenos Aires: Paidós.

Maffesoli, M. (2005). *La tajada del diablo. Compendio de subversión posmoderna*. México: Siglo XXI.

Maffesoli, M.(2007). *Posmodernidad*. México: UAP

Magendzo A., D. P. (1999) *Diseño Curricular Problematizador: una opción para la elaboración del currículo en Derechos Humanos desde la pedagogía crítica*. Santiago de Chile. Recuperado de

[https://docs.google.com/document/d/113PAozssGj\\_57tVs45mFl.../edit](https://docs.google.com/document/d/113PAozssGj_57tVs45mFl.../edit)

Márquez, J. A. (2010). Estudio comparativo de universidades mexicanas (ecum): otra mirada a la realidad universitaria. Recuperado de <http://dgei.unam.mx/ries.pdf>

Martínez Miguélez, M. (1997). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Trillas

Martinez Toyos, W. (2012). Situación y evolución demográfica. En H. Almada M., y L. Barraza (Coords.), *La realidad social y las violencias* (pp. 21-52). Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Mayan, M. J. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Canadá: Qual Institute Press. International Institute for Qualitative Methodology.

Maycotte Pansza, E. y Acosta, D. B. (2012). Especulación del suelo, vivienda e infraestructura urbana. En H., Almada M., y L. Barraza L., (Coords.), *La realidad social y las violencias*. (139-194). Ciudad Juárez. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Medina Cuevas, L. y Guzmán Hernández, L.L. (2011). *Innovación curricular en instituciones de educación superior. Pautas y procesos para su diseño y gestión*. México: ANUIES.

Melucci, A. (1991). La acción colectiva como construcción social. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/152178967/Melucci-1991-La-accion-colectiva-como-construccion-social>

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Miles, M.B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. CA: Thousand Oaks: Sage.

Miles, M.B., Huberman, A. M. y Saldaña, J.(2014). Designing Matriz and Network Displays. Cap. 5. En *Qualitative data analysis. A Methods Sourcebook* (pp. 107-120). CA: Sage

Minikata Arceo, A. (2009). La resignificación metodológica de la práctica docente, constitutivo de la transformación de la práctica. En Perales Ponce, R. C. (Coord.), *La significación de la práctica educativa*. (pp. 85-97). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Molina, B. Y. (2008). La gobernabilidad de las Américas. En Brunelle, D. (Comp.). *Gobernabilidad y democracia en las Américas. Teorías y prácticas* (pp.59-90). Ecuador: Organización Universitaria Interamericana.

Monarrez F., J. E. (2009). *Trama de una injusticia. Femicidio sexual sistémico en Ciudad Juárez*. Ciudad Juárez: Colegio de la Frontera Norte-Porrúa

- Monárrez Fragoso J. E., Cervera Gómez, L. E., Fuentes Flores, C. M. y Rubio Salas, R. (Coords.). (2010). *Violencia contra las mujeres e inseguridad ciudadana en Ciudad Juárez*. México: Porrúa-COLEF.
- Monárrez F., J. E., Flores Simental, R. y García Salinas, D. L. (2010). La ciudad y el feminicidio en los textos académicos. En J. E. Monárrez Fragoso, Luis E. Cervera Gómez, César M. Fuentes Flores y Rodolfo Rubio Salas (Coords.), *Violencia contra las mujeres e inseguridad ciudadana en Ciudad Juárez* (pp.65-122). México: Porrúa-COLEF
- Montero M., M. T. (2003). *Critical Pedagogy in higher education: critical professors operating tensions within a non-supportive institutional context*. Conferencia presentada en Conference on Teaching and Learning, Universidad de Texas en el Paso (UTEP).
- Montero M., M. T. (2013). *Informe del Consejo de Educación. Estrategia Todos Somos Juárez*. Ciudad Juárez, Chihuahua.
- Morin, E. (2011). *La vía*. Barcelona: Paidós Estado y Sociedad.
- Morin, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. México: Gedisa.
- Morin, E. (2006). *El Método. Vol. 5. La humanidad de la Humanidad. La identidad Humana*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO
- Morin, E., Ciurana, E.R. y Motta, R. D. (2002) *Educación en la era planetaria*. Valladolid: UNESCO-Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://www.edgarmorin.org/descarga-educar-en-la-era-planetaria.html>
- Morin, Edgar (2002). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, Edgar. (1997). *El Método. Vol 1. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Morin, Edgar (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos, Editorial del Hombre. Recuperado de <http://www.edgarmorin.org/descarga-libro-ciencia-con-conciencia.html>
- Muñoz O., A. (2010). Entre el niño y el sicario. Una lotería política. En M. Salazar y W. Beller, T. Walter (Coords.). En *Revista Noésis. Revista de ciencias sociales y humanidades. La violencia: una visión desde la filosofía*, 19 (38), 155-190. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Murcia Peña, N. y Jaramillo Echeverri, L. G. ( Noviembre, 2000). Diseño metodológico de investigación etnográfica desde el principio de complementariedad. Una propuesta a partir del trabajo reflexivo. En *Revista Digital*. Buenos Aires. Año 5, (27). Recuperado de <http://Efdeportes.com/efd27/etnogr.htm>

- Naidoo, R. (2005). *Universities in the Marketplace: The Distortion of Teaching and Research*. En Barnett, R. (Ed.), *Reshaping the University. New Relationships between Research Scholarship and Teaching* (pp. 27-36). Nueva York: SRHE & Open University Press
- Naranjo, C. (2002). *Cambiar la educucción para cambiar el mundo*. Barcelona: Ediciones La Llave
- Nebbia Diesing, A. (1993). La centralidad de la educación superior en el proceso de modernización. En Chichu Amparán, A. *Modernización: sentido y contrasentido* (pp.115-132). México: UAM-IZ
- Nolan, K. (2005), Publish or Cherish? Performing a dissertation in/between research spaces. En Barnett, R. (Ed.). *Reshaping the University. New Relationships between Research Scholarship and Teaching* (pp. 119-136). Nueva York: SRHE & Open University Press
- Observatorio Ciudadano de Seguridad y Convivencia Ciudadana del Municipio de Juárez. (2010) *Boletín*. No. 4. Violencia contra las mujeres: pp. 4-7. Homicidios: pp. 8-12. Violencia contra menores: pp. 13-23. UACJ. Ciudad Juárez, 2010.
- Ochoa Contreras, O. (2007). Apuntes para una educación universitaria del siglo XXI desde la perspectiva del pensamiento complejo. En M. Santos Rego, y A. Gujillaumín Tostado (Eds.), *Avances en complejidad y educación: teoría y práctica* (pp 57-84). Barcelona: Octaedro.
- OMS. *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington D. C. 2002. Recuperado de [http://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report/es/summary\\_es.pdf](http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf)
- OMS. *Modelo ecológico para una vida libre de violencia en ciudades seguras*. México, 2009. Recuperado de [http://vidasinviolencia.inmujeres.gob.mx/sites/default/files/pdfs/sistema\\_nacional/modelos/prevencion/Modelo%20Ecologico%20ciuds%20segs.pdf](http://vidasinviolencia.inmujeres.gob.mx/sites/default/files/pdfs/sistema_nacional/modelos/prevencion/Modelo%20Ecologico%20ciuds%20segs.pdf)
- Orozco Fuentes, B. (2000). Currículum y nuevas tecnologías: retos, rasgos y contornos. En De Alba, A. (Coord.), *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación* (pp.157-170). México: Plaza y Valdés.
- Osorio, J.(2001). *Fundamentos del análisis social. Estructuras y sujetos*. México: UAMX-FCE.
- Padilla, T. (2008) *Rural resistance in the land of zapata. The jaramillista movement and the myth of the paz priista 1940-1962*. Durham, Inglaterra: Duke Univerity Press.
- Padilla, D, H.A, Olivas A., C. A. y Alvarado S., L. (2014). *Ciudad Juárez y la necesidad de política. De la ciudad real a la ideal*. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Pansters, W. G. (2012). Zones of state making: violence, coerción and hegemony in twentieth century Mexico. En Pansters (Ed.), *Violence, Coercion and Stake Making in Twentieth-Century Mexico. The Other half of the Centaur* (pp. 3-39). California: Stanford University Press.
- Pansza G., M., Pérez, J., E. C. y Morán O., P. (1986) *Operatividad de la didáctica. Tomo II*. México: Gernica.

- Patton, M Q., (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. CA: Thousand Oaks-Sage
- Perales Ponce, R. C. (Coord.). (2009). *La significación de la práctica educativa*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Pérez Díaz, A. (Septiembre, 18, 2015) *Las universidades como entidades promotoras del desarrollo comunitario. Identificación de las actividades implementadas por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez en función del Desarrollo Comunitario en el periodo 2010-2013*. Ponencia presentada en las Jornadas de Investigación. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Pérez García, M. E. (2011). *Luchas de arena: las mujeres en Ciudad Juárez*. Colección Investigación en Ciencias Sociales y Administración, 6. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Pérez Gómez, Á. (Febrero) La cultura institucional de la escuela. En *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 266, 79-82. Recuperado de [www.ict.edu.mx/acervo\\_educacion\\_cultura\\_institucional.pdf](http://www.ict.edu.mx/acervo_educacion_cultura_institucional.pdf)
- Pérez Lindo, A. (1998). *Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo*. Buenos Aires: BIBLOS.
- Pérez Lindo, A. (2000). Prólogo en Albach, P. G. y P. McGill Peterson (Eds.), *Educación superior en el siglo XXI. Desafío Global y respuesta nacional* (pp. 9-17). Buenos Aires: Biblos.
- Pérez Viramontes, G. (Coord.). (Marzo, 2014) *Construcciones de paz y regulación de conflictos: perspectivas y experiencias*. *Revista Complexus*, (3). Guadalajara: ITESO.
- Peters, M. A. y Olssen, M. (2005). Useful Knowledge´: Redefining Research and Teachin in the Learning Economy. En Barnett, R (Ed.), *Reshaping the University. New Relationships between Research Scholarship and Teaching* (pp. 37-47). Nueva York: SRHE & Open University Press.
- Phipps, A. (2005). Making Academics: Work in Progress. En Barnett, Ronald (Ed.). *Reshaping the University. New Relationships between Research Scholarship and Teaching* (pp.136-140). Nueva York: SRHE & Open University Press
- Pliego, R. (Noviembre, 2010). Vargas Llosa en el laberinto mexicano. En *Revista Nexos*, 47-48.
- Polo de Rebillou, M. (2011). Perspectivas, tendencias y retos de la innovación curricular. En L. Medina Cuervas, y L. L. Guzmán, H. (Comps.), *Innovación Curricular en Instituciones de Educación Superior* (pp. 19-39). México. ANUIES.
- Ritzer, G. (2002). Interaccionismo simbólico. En *Teoría sociológica moderna* (pp. 247-287). Madrid: McGrawhill
- Rueda B., M. y Diaz-Barriga, F. (Coords.). (2004). *La evaluación de la docencia en la universidad*. México: UNAM, Plaza y Valdés.

- Rueda B., M. (Coord.). (2011). *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades*. México: UNAM-IISUE.
- Ruiz L., E. (2009). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa*. México: UNAM-IISUE.
- Remedi Allione, E. (2004). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdés.
- Robles Ortega, R.(2013). *El (des) concierto de la violencia conyugal. Testimonios de mujeres en Ciudad Juárez*. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
- Rojas B., C. E. (2010). La violencia cultural y el discurso público de prevención de la violencia. En M. Salazar, y W. Beller, T.(Coords.). En *Revista Noésis. Revista de ciencias sociales y humanidades. La violencia: una visión desde la filosofía*, 19(38), 207-230). Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Rojas B., C. E. (Comp.). (2011). *Dimensiones discursivas de la violencia*. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
- Rodríguez, Kuri, A. ( Noviembre, 2010). La Mirada de Dukheim. En *Revista Nexos*, (395), 50-54.
- Salazar G., S. y Curiel García, M. (2012). *Ciudad Abatida. Antropología de la(s) fatalidad(es)*. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Salazar, G., S. (Enero-junio, 2014). Systemic Violence, Subjectivity of risk, and Protective Sociality in the Context of a Border City: Ciudad Juarez México. Violencia sistemática, subjetividad del riesgo y socialidad de resguardo en el escenario de la ciudad fronteriza de Ciudad Juárez. México. En *Frontera Norte*, 6 (51). Ciudad Juárez: Colegio de la Frontera Norte. Recuperado de [https://googledrive.com/host/0B0DFhRNEsQ\\_vbV9zdDMYUXFjWkU/6-FN51pdf.pdf](https://googledrive.com/host/0B0DFhRNEsQ_vbV9zdDMYUXFjWkU/6-FN51pdf.pdf)
- Sabirón, F. (2011). El pensamiento complejo en investigación educativa: del discurso crítico a la praxis emancipadora. En P. Ducoing Watty (Comp.), *Pensamiento Crítico en Educación*. México: UNAM-IISUE.
- Salgueiro, A. M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona: Ediciones OTAEDRO.
- Sañudo de Grande, L. E. (2009). El proceso de significación de la práctica como sistema complejo. En Perales Ponce, R. C. (coord.). (2009). *La significación de la práctica educativa*, (pp.19-54). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Scott, Peter. (2005). Divergence or Convergence? The links between Teaching and Research in Mass Higher Education. En Barnett, R. (Ed.). *Reshaping the University. New Relationships between Research Scholarship and Teaching*, (pp. 53-63). Nueva York: SRHE & Open University Press

SEDESOL. Estancias. Información correspondiente al mes de enero 2012. Recuperado de [http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Resource/1336/1/images/estancias\\_operacion\\_0112](http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Resource/1336/1/images/estancias_operacion_0112)

SEGOB. (2012). *Prevención Social de la Violencia*. Serie relación gobierno-sociedad. México: SEGOB- USAID-México-Nos Mueve la Paz-Programa para la Convivencia Ciudadana.

Serrano, M. (2012). State of violence. State-Crime Relations in México. Knight. "Narcoviolence and the State in Modern Mexico. En Pansters, W. G. (Ed.), *Violence, Coercion and Stake Making in Twentieth-Century Mexico. The Other half of the Centaur*, ( 135-158). CA: Stanford University Press.

Shwartzman, S. (2000). América Latina: respuestas nacionales a desafíos mundiales. En Albach, P. G. y P. McGill Peterson (Eds.), *Educación superior en el siglo XXI. Desafío Global y respuesta nacional* (pp. 77-88). Buenos Aires: Biblos.

Shirk, David. (2012) "States, Borders, and Violence. Lessons from U.S.,-Mexican Experience" en Wil G. Pansters (ed.), *Violence, Coercion and Stake Making in Twentieth-Century Mexico. The Other half of the Centaur* (43-56). CA: Stanford University Press.

Shuster F., J. *La teoría de la estructuración*. Recuperado de <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/1384/1/199387P97.pdf>

Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires. Noveduc.

Shmelkes del Valle, S. (2010). Innovación, calidad y equidad educativa. Tradición y cambio en la educación. En R. López Zárate, *Cultivar la innovación* (pp. 100-133). México-COMIE.

Spradley, J. P. *The ethnographic interview*. (1979). Florida: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Solana Ruiz, J. L. (Coord.). (2005). *Antropología y complejidad humana: la antropología compleja de Edgar Morin*. Granada: Comares/ Universidad de Jaén.

Stromquist, N. P. (2009). *La profesión académica en la globalización. Seis países, seis experiencias*. México: ANUIES.

Torres Santomé, J. (1998). La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas. En Jackson, S W. *La vida en las aulas*. Madrid: Morata

Touraine, A. (2006). *Un Nuevo paradigma para comprender el mundo hoy*. Buenos Aires: Paidós Estado y Sociedad.

Vega, G. (2008) Presentación. En Brunelle, D. (Comp.), *Gobernabilidad y democracia en las Américas. Teorías y prácticas*. Ecuador: Organización Universitaria Interamericana

Velázquez V., M. S. La situación de los servicios de salud, cultura, recreación y deporte. En H. Almada M. y L. Barraza (Coords.), *La realidad social y las violencias* (pp.195-222). Ciudad Juárez. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Vila P. (2007). El problemático discurso de clase en la frontera: el lado mexicano en su Identidades fronterizas. En Vila, Pablo. *Identidades Fronterizas. Narrativas de religión, género y clase en la frontera México-Estados Unidos*. Ciudad Juárez: COLECH-UACJ

Villaseñor E. L. (2004). Implicaciones del diseño curricular ante la nueva construcción del conocimiento. En T C. Barrón, *Currículum y actores. Diversas Miradas*, (pp. 88-114). México:CESU

Villaseñor G., G. (2003) *La función social de la educación superior en México. La que es y la que queremos que sea*. México: UAM.X.

Villegas, M. y González, F. E. (2011). Qualitative research of daily life. A way to build social knowledge from the individual case. En *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 10 (2).

Watzlawick, P. (2001). *Es real la realidad?* Barcelona: Herder. Citado en Luengo, E. M. (2014). *El conocimiento de lo social. I. Principios para pensar la complejidad*. Guadalajara, México: ITESO.

Weiss, E. (2002). Pedagogía y filosofía hoy. En De Alba, A., *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación* (pp.53-65). México: UNAM

Wittrock, M. C. (1997). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. México: Paidós Educador.

Woodward, K. (1997). *Identity and difference*. London: Thousand Oaks. Sage Publications.

Zabalza, B. M. A. y Zabalza C., M. A. (2011). *Profesores(as) y profesión docente. Entre el "ser y el "estar*. Madrid: Narcea

Zavala Trias, S. (Marzo, 2012). *Guía al estilo APA,6ta edición*. Recuperado de:

<http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/pdf/GuiaRevMarzo2012APA6taEd.pdf>

Žižek, S. (2008). *Violence*. Nueva York: Big ideas//small books. A Picador paperback original.

