

Una mirada desde lo sistémico, la complejidad y la transdisciplina a un protagonismo estudiantil

Mercedes Esmirna Ríos Bustos



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

Una mirada desde lo sistémico, la complejidad y la transdisciplina a un protagonismo estudiantil



Mercedes Esmirna Ríos Bustos

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza



Dr. Vicente Jesús Hernández Abad
Director

Dra. Mirna García Méndez
Secretaría General

Dr. José Luis Alfredo Mora Guevara
Secretario de Desarrollo Académico

CD. Yolanda Lucina Gómez Gutiérrez
Secretaría de Desarrollo Estudiantil

Mtro. Luis Alberto Huerta López
Secretario Administrativo

Dra. María Susana González Velázquez
Jefa de la División de Planeación Institucional

Dra. Rosalva Rangel Corona
Jefa de la División de Vinculación

Dr. David Nahum Espinosa Organista
Jefe de la División de Estudios de Posgrado e Investigación

Lic. Carlos Raziel Leaños Castillo
Jefe del Departamento de Diseño Editorial y Comunicación Gráfica

Datos para catalogación bibliográfica

Autora: Mercedes Esmirna Ríos Bustos.

Una mirada desde lo sistémico, la complejidad y la transdisciplina a un protagonismo estudiantil

UNAM, FES Zaragoza, agosto de 2022.

Peso:

ISBN:

Diseño de portada: Carlos Raziel Leaños Castillo.

Formación de interiores: Claudia Ahumada Ballesteros.

Este libro fue dictaminado a través del Comité Editorial de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza y se aprobó en...

DERECHOS RESERVADOS

Queda prohibida la reproducción o transmisión total o parcial del texto o las ilustraciones de la presente obra bajo cualesquiera formas, electrónicas o mecánicas, incluyendo fotocopiado, almacenamiento en algún sistema de recuperación de información, dispositivo de memoria digital o grabado sin el consentimiento previo y por escrito del editor.

Una mirada desde lo sistémico, la complejidad y la transdisciplina a un protagonismo estudiantil.

D.R. © Universidad Nacional Autónoma de México
Av. Universidad # 3000, Col. Universidad Nacional Autónoma de México, C.U.,
Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México, México.

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
Av. Guelatao # 66, Col. Ejército de Oriente,
Alcaldía Iztapalapa, C.P. 09230, Ciudad de México, México.

Índice

Prefacio	7
Introducción	9
1 Revisión literaria	21
1.1 Estado de arte	21
1.2 Revisión teórica	31
1 Objetivo General	33
2 Objetivos parciales	33
3 Hipótesis	34
2 El proyecto de la extensión universitaria	35
2.1 Desarrollo histórico de la extensión universitaria en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	37
2.1.1 Período formativo	37
2.1.2 Período de oposición entre el proyecto universitario y el proyecto cultural del Estado	40
2.1.3 Período de alianza para el progreso	47
2.1.4 Período neoliberal	56
3 Debates actuales sobre la extensión universitaria y estudio de caso	63
3.1 Debates actuales sobre la extensión universitaria	64
3.2 El área de extensión universitaria en la FES Zaragoza	114
3.2.1. Visita a las Facultades de Estudios Superiores (FES)	114
3.2.2 Facultad de Estudios Superiores Zaragoza	118
3.3 Descripción del caso	120
4 Nuevos protagonismos estudiantiles. La percepción de los estudiantes sobre la extensión universitaria en la FES Zaragoza	123
4.1 Marco Teórico	124
4.2 Descripción metodológica	132



4.2.1 El plano histórico	135
4.2.2 El plano social	135
4.2.3 El plano institucional	135
4.2.4 Plano educativo	136
4.3 Herramientas metodológicas	136
4.3.1 Características de la entrevista con preguntas abiertas aplicadas a los estudiantes que participaron en la protesta	137
4.3.2 Características de la entrevista complementaria aplicada a los estudiantes que participaron en la protesta estudiantil	138
4.3.3 Características de las entrevistas a estudiantes actualmente cursan en los talleres artísticos universitarios	140
4.4 Análisis de las entrevistas	140
4.4.1 Entrevistas a estudiantes que participaron en la protesta	140
4.4.2 Entrevistas a estudiantes actualmente cursan en los Talleres artísticos universitarios de la FES Zaragoza, UNAM	145
4.5 Discusión de los hallazgos	147
Conclusiones	151
Referencias	157
Bibliografía de la autora	171
Índice alfabético	173
Anexos	175
Anexo A. Mapa histórico de la extensión universitaria y Talleres Artístico	175
Anexo B. Entrevista 1. Para los estudiantes que participaron en la protesta	192
Anexo C. Entrevista 2. Para la Facultad de Estudios Superiores, UNAM	193
Anexo D. Tablas, gráficas, mapas e imágenes de los Talleres Artísticos de la FES Zaragoza, UNAM	194

Autora



Mercedes Esmirna Ríos Bustos

Médica cirujana, acreditación de la especialidad en Psiquiatría y Psicoanálisis. Acreditación de la Maestría en educación. PhD en Pensamiento complejo con convalidación por la Universidad de California USA. Profesora-investigadora en la carrera de Médico cirujano de la Facultad de Estudios Superiores. UNAM.

Prefacio



Hace 25 años se abrieron de manera oficial los Talleres Artísticos Universitarios en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM, con el objetivo de impartir una educación artística no formal, por no ser su finalidad la de formar profesionistas en la actividad que imparten.

En el año 2002, 9 años después de su apertura, predominó por parte de las autoridades la percepción de que existía una carencia en la utilidad real de estos espacios hacia los estudiantes que acudían a ellos, aunado a la necesidad de tener más aulas para impartir clases de tipo académico, por lo que se dio la indicación de levantar el parquet del aula donde se impartían clases de diversos tipos de danza, para ser convertida en un salón de clases convencional. Provocó la unión de los estudiantes de todos los talleres para impedirlo, con una protesta al día siguiente frente a la Dirección de la Facultad.

Este trabajo tuvo la finalidad de conocer mejor este tipo de protagonismo estudiantil, en donde no existió un móvil político o económico, así como el analizar de una manera más profunda la defensa del proyecto de extensión universitaria de la FES Zaragoza por parte de estos estudiantes universitarios.

Así como la identificación de las valoraciones de la universidad acerca de la extensión universitaria, abordada desde la complejidad, a través de un enfoque transdisciplinario y etnológico con la aplicación de entrevistas basadas en preguntas abiertas a los estudiantes que participaron en la protesta, así como a estudiantes que actualmente acuden a los talleres artísticos.

Como conclusión se ubicó este protagonismo estudiantil como la emergencia de un sistema hipercomplejo expresada como un antagonismo organizacional, Morin (2003), desde el tiempo complejo y la memoria histórica, Morin (2002,2003) se encontraron aspectos dialógicos, recursivos y hologramáticos entre el primer antecedente histórico de grupos artísticos y culturales(1900) y los alumnos de los talleres artísticos universitarios



(2002) lucharon con la misma pasión y determinación por la conservación y difusión de sus espacios.

También se observó que estos lugares simbólicamente ofrecen a los estudiantes una familia alternativa e incluso en algunos casos llega a ser terapéutico, con la adquisición de habilidades nuevas que les ayudan a mejorar su rendimiento escolar y su vida, tanto personal como social. Es de relevancia continuar con investigaciones que profundicen en esta área desde una manera integral y contextualizada, las universidades formen ciudadanos y sean palancas en la transformación de las diversas sociedades.

Introducción

Difusión cultural y talleres artísticos de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM, como actividad universitaria y campo de estudio

“...Es en la crisis donde aflora lo mejor de cada uno...”

Albert Einstein (físico).

La decisión de la autora por elegir a los talleres artísticos universitarios como su campo de estudio, se debió a la detección de la alta frecuencia de trastornos emocionales entre los estudiantes de nuevo ingreso de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en la búsqueda de algún apoyo para los alumnos además del psiquiátrico y/o psicoterapéutico pensó estos espacios también podrían llegar a ofrecer alguna forma de ayuda para esta problemática.

A manera de una breve retrospectiva, es importante que se mencione hace 42 años se inauguró este plantel, entonces: Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Zaragoza, UNAM, con la finalidad de cubrir la gran demanda estudiantil existente junto con ella también la creación del área de Difusión Cultural, la cual en un inicio ofrecía eventos culturales diversos como: conciertos, obras de teatro, exposiciones, entre otros; cuyos espectadores eran tanto de la población estudiantil, como del área académica y administrativa.

Los talleres artísticos universitarios ubicados dentro del área de Difusión Cultural se inauguraron de manera oficial en 1993 (al ser aprobados por el Consejo Técnico) aunque se realizaron contrataciones de docentes para estos lugares como: profesores de asignatura desde 1991 con contratos temporales.



Fueron abiertos con el propósito de impartir una educación artística no formal por no tener la finalidad de formar profesionistas en la actividad artística, a la población estudiantil, académica y de los trabajadores de esta Facultad, así como al público en general.

En un inicio esta área se encontró conformada por dos talleres, el éxito fue tan rotundo que actualmente se cuenta con 14 diferentes:

- ▶ Análisis y elaboración de textos.
- ▶ Apreciación musical.
- ▶ Bailes de Salón.
- ▶ Creación literaria.
- ▶ Coro.
- ▶ Danza contemporánea.
- ▶ Danza jazz.
- ▶ Danza nueva.
- ▶ Dibujo y pintura.
- ▶ Escultura, modelado y cerámica.
- ▶ Guitarra clásica, rock, jazz y blues.
- ▶ Lectura y análisis de textos.
- ▶ Narrativa.
- ▶ Teatro.

En 1983, antes a la apertura de estos talleres, se abrió el Servicio de salud mental y psicoterapia para dar atención a la población universitaria que así lo solicitase, lugar en el que la autora brindó atención tanto psiquiátrica como psicoterapéutica donde se pudo observar la poca demanda del servicio por parte de los alumnos de nuevo ingreso, en contraste con los que cursaban la segunda mitad de la carrera muchas veces ya a punto de cursar el servicio social, acudían buscando ayuda a este servicio, por tener problemas de tipo emocional y muchas veces también escolar de manera crónica.



Posteriormente, en 1998, por indicaciones de la Dirección General de Servicios Médicos de la UNAM, se comenzó con la aplicación del Examen de Goldberg, el cual fue elaborado y validado por Goldberg y cols. (1970) y adaptado a México por el Instituto Mexicano de Psiquiatría, Caraveo-Anduaga (1986); Campillo (1981) con fines tanto de investigación como del manejo oportuno de los trastornos detectados en la esfera mental, el cual se aplica hasta la actualidad en todos los planteles universitarios, incluyendo las cinco facultades de estudios superiores que existen en la UNAM:

Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán, Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, Facultad de Estudios Superiores (FES) Cuautitlán, Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala, Facultad de Estudios Superiores (FES) Zaragoza.

En la FES Zaragoza, plantel donde labora la autora, se detectó a través del examen del Goldberg: el 21% de la población total de nuevo ingreso (durante el período 1988-1993) tenían algún tipo de trastorno mental, se puede observar en la tabla 1 los resultados se obtuvieron, se encuentra en: Anexos, anexo D, tabla 1:1, se muestran los diagnósticos de tipo psiquiátrico detectados con mayor frecuencia, fueron los de tipo emocional o afectivo.

Que coinciden con el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, INEGI (2015) en tener con mayor frecuencia a los trastornos de tipo afectivo, detectaron ocurren 4 suicidios por cada 10 jóvenes entre 15 y 29 años de edad, cifra que desafortunadamente va en aumento y es ya la 2° causa de muerte entre los jóvenes de esta edad en México.

Información que lamentablemente se vio fortalecida en el año 2003 cuando se presentó el suicidio de un estudiante del primer año de la carrera de médico cirujano en una de las aulas del plantel, a quien previamente ya se le había notificado por parte del Servicio Médico el plantel, de que debía acudir al Servicio de Psicoterapia y Salud Mental del plantel por haber tenido un resultado positivo en el examen del Goldberg que se le realizó, sin haber hecho caso a la petición se le hizo.

Al observarse los trastornos psiquiátricos más frecuentes detectados por el examen del Goldberg como mencione previamente los cuales se pueden encontrar en: Anexos, anexo D: tabla 1, donde: los trastornos de adaptación con ansiedad, la depresión y la ansiedad generalizada fueron los trastornos más frecuentes detectados, los cuales se encuentran ubicados dentro de los trastornos psiquiátricos de tipo afectivo; aunado al infortunado suicidio de este estudiante de medicina de nuevo ingreso, quien no acudió al Servicio de



psicoterapia y salud mental para una atención oportuna a pesar de habersele solicitado previamente al desventurado suceso, para que acudiera y poder realizarle una valoración de tipo psicológica. Surgió por parte de la autora la idea de que: los talleres artísticos universitarios de la FES Zaragoza, UNAM. podían llegar a ser una buena alternativa para aquellos estudiantes a pesar de ser detectados, localizados y avisados por el Servicio Médico para acudir al Servicio de Psicoterapia y Salud Mental, no lo hacían sin haber manera alguna de obligarlos.

Por lo que decidió profundizar más sobre las aportaciones de estos espacios a la comunidad universitaria, se tomó la decisión de realizar una investigación de tipo cualitativo, a través de la investigación-acción Ríos (2011 a), con la aplicación de entrevistas estructuradas con preguntas abiertas, semidirigidas, donde los ejes centrales fueron: el tiempo y el espacio, su población de estudio fue: un grupo de 58 estudiantes de todos los talleres, a su vez también eran estudiantes activos de alguna licenciatura de este plantel, de ambos sexos. Las entrevistas fueron grabadas, para su posterior transcripción y análisis; los resultados la llevaron a la conclusión de que la práctica regular de los talleres provocaba en los estudiantes beneficios en los planos: cognitivo, emocional y social.

1. En lo cognitivo

- ▶ En muchos casos el rendimiento escolar mejoró.
- ▶ Se expresaron y transmitieron mejor los conocimientos.
- ▶ Se expresaron y transmitieron mejor los sentimientos.
- ▶ Mejoró la organización del tiempo.
- ▶ Hubo formación de retos.
- ▶ Se favoreció la reflexión.

2. En lo emocional.

- ▶ Brindó alegría.
- ▶ Disminuyó el estrés.
- ▶ Mejoró la autoestima.
- ▶ En muchos casos se desplazó y se canalizó la violencia.



3. En lo social

- ▶ Se favoreció la independencia.
- ▶ Ayudó a la construcción de vínculos profundos.

Posteriormente, con la intención de conocer mejor los cambios que tuvieron los alumnos a mediano plazo al asistir a los talleres, se realizó otra investigación de tipo cualitativa también a través de la investigación-acción, esta vez con un corte longitudinal Ríos (2011 b), se aplicaron entrevistas hechas con preguntas abiertas, semidirigidas, donde los ejes fueron el tiempo y el espacio, población de estudio fue: un grupo de 58 estudiantes, ambos sexos, de los talleres artísticos que asistieron durante por lo menos seis meses ininterrumpidos y que paralelamente fueron también alumnos activos de alguna licenciatura imparte la FES Zaragoza, UNAM. Las entrevistas fueron grabadas, para su posterior transcripción y análisis, se pudieron ubicar cuatro momentos semejantes en los entrevistados:

Un primer momento de introversión, en donde sobresalió la siguiente información:

“Era tímida e insegura...” (mujer, 24 años, carrera de Cirujano Dentista, FES Zaragoza, UNAM).

“Era introvertida y no tenía amigos...” (mujer, 20 años, carrera de Enfermería, FES Zaragoza, UNAM).

Un segundo momento de expresividad:

“Saco muchas cosas, el barro es muy rico y es un medio de expresión para poder descargarme...” (mujer, 23 años, carrera de Psicología, FES Zaragoza, UNAM).

“Es un desahogo interior...” (mujer, 18 años, carrera de Cirujana Dentista, FES Zaragoza, UNAM).

Un tercer momento donde se destacó la reflexión:

“Empiezo a ver las cosas desde otro punto de vista...” (mujer, 22 años, carrera de Medicina, FES Zaragoza, UNAM).

“Me hace estar conmigo misma, para regresar de nuevo a mí misma...” (mujer, 23 años, carrera de Psicología, FES Zaragoza, UNAM).



Un cuarto momento donde se percibió una mayor independencia y autonomía, entre los estudiantes:

“Empiezo a dar clases de baile para XV años...” (hombre, 25 años, carrera de Química Farmacéutico Biológica, FES Zaragoza, UNAM).

“No me causa ningún temor el ir a dar un curso...” (mujer, 23 años, carrera de Derecho, Ciudad Universitaria, UNAM).

Ante esto, las conclusiones fueron: a través de un proceso progresivo y gradual, los estudiantes que acudieron a este tipo de talleres fueron obteniendo una mayor confianza en sí mismos, con una mejor expresión de independencia. Con esta información, Ríos (2014), el objetivo posterior fue el de optimizar estos talleres con la intención de potencializar los beneficios en la esfera emocional de los estudiantes.

Lamentablemente no fue posible para la autora el hacer llegar de manera oportuna a las autoridades de la Facultad los hallazgos encontrados en los estudios longitudinal y transversal realizados, antes de su difusión, a finales de 2001, cuando ya habían surgido rumores sobre un recorte en los contratos de los profesores que impartían clases en estos talleres. Al regreso de clases, después de las vacaciones de verano, en 2002, trabajadores universitarios dieron inicio (con la instrucción indicada por los funcionarios del plantel) al levantamiento del piso de madera del aula del Taller de danza y con ello, se abrió la puerta para la expresión de resistencia por parte de los estudiantes, quienes impidieron que esta orden se llevara a cabo.

Al día siguiente, en la explanada que se encuentra justo enfrente de la Dirección del plantel, a mitad del día y en pleno calor de agosto (2002), se llevó a cabo sin micrófono, con ausencia de un maestro de ceremonias o conductor, sin previo aviso y sin ninguna introducción ni programación o difusión previa y de una manera organizada, una protesta por parte de los alumnos de los talleres, lo cual consistió en una larga exposición de lo que aprendían en esos lugares y dio fin con la exposición del Taller de danza contemporánea con la dramatización coreográfica de lo que estaban viviendo, descalzos en el adoquín candente, por espacio de 15 a 20 minutos.

Al concluir y apreciándose que los alumnos se preparaban para irse, de manera espontánea, diferentes profesores de la FES que dominaban algún instrumento musical expresaron su apoyo a esta protesta continuando con la exposición de diferentes números musicales



por un tiempo más, por cuenta propia. Al término de esta peculiar protesta, se retiraron los alumnos expresando que de seguir con la intención por parte de las autoridades de quitarles sus espacios sin proporcionarles otros ya acondicionados, tomarían el plantel y no lo regresarían hasta que les garantizaran que continuarían abiertos los talleres artísticos. Las autoridades se asombraron por esta reacción estudiantil y comentaron que desconocían el por qué los estudiantes habían armado tanto alboroto por esto.

Ante la manera tan particular y contundente de esta protesta, se realizó una revisión monográfica de las protestas estudiantiles más relevantes en la historia de la UNAM:

En agosto de 1923, la Federación de Estudiantes de México presentó a la Cámara de Diputados una iniciativa de autonomía universitaria, que perdió interés por la situación política que imperaba: la contienda por la presidencia entre don Adolfo de la Huerta y el general Plutarco Elías Calles, combate al final ganó Calles (1924-1928) durante su mandato se presentó un conflicto serio con la Iglesia Católica, que culminó con la “guerra cristera”: enfrentamiento armado surgió ante la restricción en la participación de la Iglesia Católica sobre los bienes de la nación, al igual que en los procedimientos civiles.

Con el paso del tiempo este conflicto se prolongó hasta la Universidad, donde surgieron grupos estudiantiles católicos, tomaron relevancia en la construcción de un proyecto educativo independiente al nacionalista estatalista:

A finales de los años veinte, México vivía uno de los momentos históricos más apasionantes, la persecución religiosa que provocó la guerra cristera imposición del Gral. Álvaro Obregón para reelegirse como presidente; el asesinato del manco de Sonora ligado con el conflicto religioso; la campaña “a muerte” electoral del Ing. Ortiz y el Lic. Vasconcelos... En este clima de descontento y confusión se encontraba la población cuando se suscitó el conflicto en la Facultad de Leyes (Appendini, 1981: 110).

Esta situación provocó la movilización estudiantil de la Escuela de Derecho, por unanimidad se fue a la huelga, con el logro de la autonomía universitaria, y la renuncia del rector, por primera vez, por acuerdo de los universitarios se designó a Ignacio García Téllez, quien terminó su periodo con muestras de habilidad y honestidad en la resolución de problemas (Contreras, 2002: 12). Con la autonomía y la Ley Orgánica aprobada por el Consejo Autónomo vigente en ese entonces y en ese contexto, la Universidad pudo desenvolverse de manera estable hasta 1933.



Más adelante, un segundo movimiento estudiantil relevante dentro de la UNAM surgió en 1968, movimiento estudiantil que evidenció la formación de nuevos sujetos sociales, lo que conllevó a una reacción represora por parte del estado, donde fue claro el móvil político de este movimiento.

El fracaso político (por represión) del movimiento de 68 se constituyó en una verdadera revolución de la cultura, revolución de las costumbres y los valores sociales que privaban hasta entonces [...] en el ámbito educativo veríamos aparecer [...] escuelas de nuevo tipo: escuelas activas [...] estas nuevas formas sociales trajeron consigo nuevos paradigmas y sujetos sociales [...] la primer reacción del Estado frente a la crítica radical de la educación instituida [...] fue la de intentar integrar, por institucionalización, a los nuevos sujetos y prácticas al ámbito establecido. Se establece así, el período de Reforma Educativa (Manero, 1990: 12).

Y con ello el debilitamiento sociopolítico de éste, no obstante, el fracaso de esta protesta estudiantil, la sociedad civil del país nunca volvió a ser la misma.

En 1999, seis años después de haber iniciado los talleres (1993), surgió una huelga estudiantil que duró casi un año, ante la intención de incrementar los costos de inscripción y cuotas en la UNAM, pronunciándose los estudiantes en contra de que se privatizara la Universidad. Protesta a la que se le añadió, desafortunadamente, el deceso inesperado del director de este plantel con la consecuente elección de un sucesor, quien al inicio de su gobierno mostró apertura, incluso simpatía hacia los talleres artísticos, pero con el tiempo los vio como una carga presupuestal; actitud que se vio reflejada en la indiferencia con que fueron tratados y la carencia de apoyo económico para su mantenimiento, así como la amenaza latente de una suspensión definitiva, culminó en la decisión de su cierre en 2002 con ello una protesta estudiantil, objeto de estudio de este trabajo.

Al revisarse las motivaciones de los enfrentamientos ocurridos en la UNAM por parte de los universitarios, los móviles religiosos, políticos y económicos de las últimas protestas estudiantiles descritas, fueron evidentes; lo que no sucedió así con la ocurrida en 2002 por parte de los estudiantes de los talleres artísticos, ya que en estos lugares no se tiene un reconocimiento de tipo curricular dentro de los planes de estudio de la FES Zaragoza, UNAM, sí se requiere de un costo para los estudiantes que deseen ingresar a alguno de los talleres.

Es con esta inquietud de conocer más a fondo este protagonismo estudiantil tan inmediato y firme en respuesta a la pérdida inminente de sus espacios, era un hecho ante los ojos de



muchos eran de poca utilidad, tuvo como resultado el logro de permanecer abiertos estos talleres no sólo para ellos sino también para las siguientes generaciones.

Es por esto que se presenta este tema de estudio en un trabajo de investigación se estructuró en 4 capítulos, en el primer capítulo se realizó la descripción de lo que se encontró en el estado de arte, así como lo hallado en relación a la revisión teórica encontrada con el planteamiento del objetivo general, los objetivos parciales y la hipótesis.

En el capítulo 2 se realizó un recorrido histórico con un enfoque genealógico desde la complejidad de la extensión cultural primero, en donde los talleres artísticos están insertos con la descripción desde su origen hasta la actualidad dentro de la UNAM, en sincronía con los acontecimientos históricos relevantes de México.

Para un abordaje mejor se organizó esta faceta histórica en 4 períodos: un período formativo, un período de oposición entre el proyecto universitario y el proyecto cultural universitario, un período de alianza para el progreso y un período neoliberal.

Como la prioridad en el desarrollo de este capítulo fue el de abordar el eje histórico desde su genealogía y complejidad, se complementó esta descripción con un mapa cronológico que priorizó las fechas por años de los sucesos históricos más relevantes de: la extensión universitaria y los talleres artísticos universitarios se encuentra en la sección: Anexos, anexo A. Por su extensión se decidió ubicarlo en la sección de Anexos para una mejor amabilidad al lector en la revisión del enfoque que más sea de su interés en ese momento: el genealógico desde una perspectiva compleja o el cronológico, el cual se ofrece como una lectura complementaria.

En el capítulo 3 se realizó el desarrollo de los actuales debates sobre la extensión universitaria y su descripción en diferentes instituciones universitarias como: Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala, UNAM.; Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán, UNAM.; Facultad de Estudios Superiores (FES) Cuautitlán, UNAM.; Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, UNAM., así como en Facultad de Estudios Superiores (FES) Zaragoza, UNAM., con la localización de la entrevista que se utilizó en las facultades mencionadas, en caso de querer conocerla en la sección de Anexos, anexo C, estuvo realizada en su totalidad por preguntas semiabiertas, las cuales fueron grabadas y transcritas. También en este capítulo se desarrolló la descripción del estudio de caso de esta investigación.



En el capítulo 4 se realizó tanto el marco teórico, en donde se encuentra un diagrama del antagonismo organizacional de estudio de caso, donde se observa como al romperse el equilibrio de la complementariedad organizacional, da pauta al surgimiento de una crisis con las reacciones posteriores, está ubicado en la sección de Anexos, anexo D: diagrama 4; así como la descripción metodológica del estudio de caso con un abordaje desde la transdisciplina con el desarrollo de las diferentes facetas o niveles de realidad del objeto de estudio como: el histórico descrito en el capítulo 2, el social, el institucional y el educativo, además del abordaje etnológico con la aplicación de entrevistas biográficas estructuradas con preguntas abiertas desde la investigación-acción basadas en 4 apartados: a) la historia de vida del entrevistado, b) quién es y lo que hace, c) lo que le hizo sentirse comprometido con esta protesta. En caso necesario se aplicaron entrevistas complementarias, en caso de querer conocer ésta última se encuentra ubicada en la sección de: Anexos, anexo B, la cual fue elaborada en base a preguntas semiabiertas y estructurada de acuerdo a: ámbitos, categorías e indicadores, los cuales se describen en una tablas está localizada en el área de: Anexos, anexo D: tabla 2, donde se encuentran esquematizados para facilitar la comprensión del origen de las preguntas semiabiertas se eligieron para la entrevista.

Así como la aplicación de entrevistas biográficas a estudiantes que actualmente cursan en los talleres artísticos universitarios, estuvieron conformadas por 5 apartados: a) quién es y lo que hace, b) lo que lo hizo buscar una actividad en los talleres, c) la participación en alguna actividad artística anteriormente, d) lo que le aportan los talleres, e) la opinión que tiene sobre ellos y cómo se enteró de éstos. Las cuales fueron aplicadas, grabadas y transcritas para su análisis.

La población de estudio estuvo conformada por los estudiantes que participaron en la protesta estudiantil, vale la pena mencionar fue posible su localización gracias a las redes sociales (Facebook) y los estudiantes que actualmente cursan los talleres artísticos universitarios; en el apartado de Anexos, anexo D: tabla 3 se encuentra la población estudiantil de los Talleres artísticos universitarios se presentó durante 2016 de acuerdo a cada taller. En la parte final del capítulo se realizó el análisis y la discusión de las entrevistas.

En el siguiente apartado se desarrollaron las conclusiones de este trabajo , también se puede encontrar en la sección de Anexos, anexo D: mapa 1, la ubicación de la delegación política en donde se encuentra localizada la FES Zaragoza, UNAM.; en la misma sección y el mismo anexo está el diagrama 1, en donde se esquematiza el contexto socioeconómico de la población estudiantil universitaria de este plantel; así como en la misma ubicación está



el diagrama 2 donde se esquematizaron los aspectos sociales y psicológicos que inciden en la esfera emocional de los estudiantes universitarios con la finalidad de situar la dimensión emocional de los estudiantes; con la misma ubicación también está el el diagrama 3 en donde se esquematizan las principales aportaciones de la extensión universitaria y los talleres artísticos a la población universitaria.

Las imágenes de los talleres artísticos universitarios se localizan en la sección de Anexos, anexo D. En ellas se pueden apreciar a los estudiantes de los diferentes talleres, trabajando durante las clases.

A continuación, en el siguiente capítulo se hizo el desarrollo del estado de arte después se efectuó la revisión teórica del objeto de estudio, para más adelante desarrollar el planteamiento del objetivo general, los objetivos parciales e hipótesis de este trabajo.

1 Revisión literaria

En este capítulo se desarrolla lo encontrado tanto en el estado de arte como en la revisión teórica del objeto de estudio de esta investigación, para terminar al final del capítulo con el planteamiento de: el objetivo general los objetivos específicos e hipótesis de esta investigación.

1.1 Estado de arte

En relación con la elección del tema del presente estudio, se encontraron trabajos de investigación abordaron la actual crisis por la que está pasando la educación, como el realizado por Mazorco (2010), donde el autor efectuó una revisión monográfica sobre el tema: Educación en crisis. Planteó que la crisis de la educación era estructural, por abarcar desde lo pedagógico, epistemológico, sociopolítico e incluso también lo ontológico, además señaló que estaba en juego la vigencia del paradigma básico, al tener una visión del mundo basado en la separación hombre-mundo, en una postura antropocéntrica.

Por lo que el autor planteó como hipótesis de su trabajo: la actual crisis educativa era la expresión de un sistema civilizacional ha perdido su creatividad para enfrentar sus tantas crisis cíclicas, de las que hasta ahora había salido fortalecido gracias a ingeniosas medidas de ajuste estructural en los ámbitos económicos, financieros, jurídicos y educativos.

La última de ellas fue el neoliberalismo, cual se ligó al ámbito educativo con el modelo constructivista fue descrito como otro fundamentalismo cognitivo frente al fracasado conductismo en donde la supuesta auto determinación personal, más que una forma de alcanzar la plenitud e independencia fue una manera más de control económico del individuo solo que ahora la ejercía él mismo al auto controlarse.



Con la detección por parte del autor de la presencia actual urgente de un cambio paradigmático en la educación ante la era global, la cual rebasaba con mucho las necesidades del sistema capitalista de reacondicionar al ser humano para reajustarlo a las nuevas exigencias del crecimiento económico, por estar comprometida esta vez la propia supervivencia de nuestra especie.

Después de la realización de una revisión monográfica, el autor propuso un cambio civilizacional erigido sobre nuevos paradigmas ontológicos y epistemológicos que permitiesen nuevamente una unión del hombre con la naturaleza. Donde hubiese una educación que deconstruyera la alienación y domesticación que ha venido ejerciéndose en el sistema educativo occidental y de manera simultánea, se construyese a un ser humano integral, no antropocéntrico. Con la conclusión de que era necesario un cambio epistemológico que hiciese trascender el antropocentrismo, para poder de esta manera reconectarse nuevamente con la naturaleza.

En esta línea de pensamiento, también Nussbaum (2011) abordó la crisis educativa, la cual este autor explicó como una crisis silenciosa, provocada al descartarse en la educación actual, ciertas aptitudes necesarias para que se mantuviese viva la democracia, así como por el hecho de ver erradicadas las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades. Áreas en donde se ve nutrida la faceta más humanística de las ciencias: el aspecto relacionado con la imaginación, la creatividad, la rigurosidad en el pensamiento crítico, tanto a nivel primario, secundario, terciario y universitario.

A su vez señaló, si esto se prolongaba, se producirían generaciones enteras de máquinas utilitarias en lugar de ciudadanos responsables, capaces de pensar por sí mismos, de tener miradas críticas sobre las tradiciones y en la comprensión de la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos.

El autor realizó este estudio con el propósito de tratar de demostrar que las artes y las humanidades son fundamentales, tanto para la educación primaria como para la universitaria, sin por ello decir que las ciencias exactas y las otras ciencias no lo fuesen.

Para esto utilizó como metodología la revisión monográfica de dos naciones muy diferentes: Estados Unidos y la India, esta última, señaló el autor, con la presencia de una tradición exitosa en educación para las artes y las humanidades, reflejada en la teoría y la práctica del gran Tagore, desde donde más adelante se sentaron las bases para la formación de una educación democrática, influyó de manera importante a Estados Unidos y Europa.



También analizó el papel de la educación en varios proyectos actuales de alfabetización rural para mujeres y niñas de la India, en donde estaría presente e intacto el ímpetu de atribuir poder social a las alumnas mediante las artes, con un efecto positivo en las prácticas de la democracia.

En relación con Estados Unidos, analizó diversas exposiciones educativas desde la utilización de la idea socrática del permanente auto educativo en diferentes tipos de escuelas hasta la función de las instituciones articuladas en la cobertura de las necesidades, dejarían insatisfechos los planes curriculares de la escuela pública. Su estudio se centró en el análisis de escuelas terciarias y universitarias por ser ahí donde se observaban los cambios más perniciosos a medida que las presiones económicas generaban modificaciones en los programas curriculares, los métodos pedagógicos y la financiación. Explicitó estar consciente en este trabajo de haber realizado el análisis de un solo factor que propicia el desarrollo de la ciudadanía para no generar distorsiones.

Con la conclusión de que las democracias modernas requirieron de dos aspectos: una economía sólida y de un sector empresarial próspero; también habría un segundo plano en donde ese interés económico se nutría también de las artes y humanidades, para así fomentar un clima de creatividad innovadora con una administración responsable y cuidadosa de los recursos, de esta forma al reconocer la importancia de ambos planos, concluyó no nos veríamos obligados a elegir entre una forma de educación que promoviese la rentabilidad y otra que fomentase el civismo.

Otro estudio complementa los anteriores es el de Mazorco (2010), quien refirió los jóvenes de todo el mundo en una sociedad en democracia debían educarse para ser participativos en un gobierno que ha necesitado de personas que se informen sobre cuestiones esenciales y al hacerlo consideren la heterogeneidad de la ciudadanía en la toma de decisiones como votantes.

En otro trabajo, Nussbaum (2011), hizo ver que, desde hace años, un país tan rico como Estados Unidos, presentaba una distribución vergonzosamente desigual en el acceso a la educación de calidad, sobre todo a nivel terciario y universitario. Disparidades que en los países en vías de desarrollo llegarían a ser aún más profundas, puso como ejemplo a la India, en donde la tasa de alfabetismo apenas rondaba el 65%, entre la población masculina y el 50% entre la población femenina. También encontró disparidades entre las poblaciones urbanas y las rurales, hombres y mujeres, ricos y pobres, donde resultaba todavía más escalofriante en los niveles: secundario, terciario y universitario.



Estos trabajos presentaron una postura semejante sobre la crisis actual de la educación y la importancia de la parte creativa e imaginativa que proporcionaba la formación artística y las materias humanísticas en todos niveles educativos: desde el primario hasta el universitario.

No se encontraron trabajos que abordaran el mismo tema de estudio de este trabajo; en cuanto a investigaciones con un tema cercano se encontró el trabajo de Sánchez (2000), quien lo llevó a cabo con la intención de obtener una mayor especificidad por medio de conceptualizaciones sobre el tema de los movimientos sociales con el fin de obtener con ello un mayor rigor teórico. El propósito de su estudio fue el de analizar: el movimiento estudiantil desde el marco de la teoría de los movimientos sociales, para ello fue trascendente el papel del Estado en el caso de los movimientos estudiantiles, los cuales fueron incorporados por el autor dentro de la teoría: los nuevos movimientos sociales.

En su metodología, realizó una exploración monográfica lo llevó a realizar un recorrido por los planteamientos teóricos sobre este tema desde finales de los años 60s hasta los 90s, donde sobresalieron tres corrientes teóricas:

- ▶ La teoría de la “conducta colectiva”. Era aún aceptada como uno de los primeros movimientos sociales, considerados como reacciones semi- racionales a condiciones anormales de la tensión entre la población estudiantil, la cual se entendía como el sentimiento y la expresión de una sociedad enferma. Entre los seguidores de esta línea de pensamiento estuvieron: Lewis Kilean, Talcott Parsons y Neil Smelser.
- ▶ La teoría “móvil de recursos”. Rechazó la percepción de los movimientos sociales como algo patológico, los veía como grupos de presión emergente o como partidos embrionarios. Entre los principales exponentes están: Telly, Zald, Ash y Kitschelt.
- ▶ La teoría de los “nuevos movimientos sociales”. Enfoque aportado por Habermas y Offe, principalmente, quienes percibían a los movimientos sociales como un síntoma y simultáneamente como una posible solución de las contradicciones inherentes a la sociedad moderna la cual se caracterizó por su excesiva burocratización.

El autor señaló, eran los movimientos sociales los que hacían posible una articulación entre la tensión que se produce entre la esfera en extensión de la autonomía humana y la creciente regulación implícita dentro de la lógica del desarrollo post industrial, paradoja que se veía reflejada en estos nuevos conflictos.



En el caso de México, ubicó al movimiento estudiantil dentro de los llamados nuevos movimientos sociales, los cuales estaban caracterizados por ser organizaciones sociales en donde predominaba una composición social heterogénea con una organización basada en un liderazgo múltiple y una actitud en su esencia antiestatal.

Por lo que, para América Latina, propuso los paradigmas del Enfoque de Oportunidades Políticas (EOP) y el de Nuevos Movimientos Sociales (NMS), donde en el primer caso la principal importancia estaría en el Estado y sus instituciones y en el segundo la preferencia se encontraría en los procesos de la sociedad civil sin ofrecer un marco adecuado para la comprensión de lo que sucedía con los movimientos sociales de esta última agrupación. Al no haber una diferenciación clara entre Estado y sociedad como dos ámbitos diferentes, el aparato estatal se caracterizaba por actuar con un mayor autoritarismo y violencia para con la ciudadanía.

Con el reconocimiento de que la teoría de los nuevos movimientos sociales era un eje de análisis para investigar el movimiento estudiantil en América Latina, siempre y cuando se tomase en cuenta la consideración del papel del Estado en la organización social, así como las relaciones de éste con la sociedad civil en los países que la integrasen y reconoció que el movimiento estudiantil conllevaba a una orientación política en la medida que cuestiona y demanda el uso de recursos y condiciones manejadas por el Estado.

Sin encontrar ningún trabajo abordase el tema del protagonismo estudiantil sin una causa política o económica en su protesta. En relación con la ubicación de artículos con un tema similar al de esta tesis con un interés metodológico, se localizó el trabajo de Gómez (s.f.), el cual tuvo como eje central un recorrido histórico con un enfoque genealógico desde una mirada crítica de los principales movimientos estudiantiles ocurridos en una década (1956 a 1966) en el estado de Michoacán; en este lapso el autor ubicó cuatro protestas (1956, 1960, 1963 y 1966) por las características y lógicas particulares, el autor las comparó con la conformación de una trama compleja que expone la vitalidad universitaria y de manera simultánea la disputa y la negociación de tipo político.

En semejanza con el objeto de estudio de este trabajo, este autor estuvo motivado por la necesidad de comprender lo que sucedía en su institución en relación con la parte no vista a partir del momento en que se formaban estos movimientos estudiantiles hasta su surgimiento en la escena pública, para esto el autor se centró en la acción, es decir, cuando las huelgas ya estaban presentes, sin profundizar en las causas que originaban tal movilización.



Su trabajo tuvo como objetivo el conocer un poco de la historia de la institución, pero también a los actores, es decir: quiénes, por qué y cómo lo habían hecho. Utilizó como metodología la revisión monográfica, con la conclusión: las cuatro huelgas estudiadas, la de mayor violencia provino del gobierno de Agustín Arriaga (1962-1968), quien se justificó en la defensa del país en contra del comunismo, socialismo, marxismo, desde la violencia ejercida sobre el movimiento estudiantil michoacano logró destruir este movimiento, lo que hizo incontables las relaciones institucionales, dio como respuesta la ira estatal que atropelló el movimiento, a la institución y a las normas establecidas que hicieron imposible cualquier lógica de entendimiento posible.

En otro artículo, Hoyo (2000) realizó un análisis del movimiento estudiantil de 1999 en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con el objetivo de comprenderlo de una manera más profunda, para esto, a semejanza del artículo anterior, se utilizó como metodología la revisión histórica desde un enfoque genealógico con una mirada crítica. Con la conclusión, así como los estudiantes del 68 fueron los hijos del autoritarismo social y estatal que hicieron crisis en aquel año imborrable, los hijos del 99 fueron hijos de la carencia, la frustración y el desengaño.

Se encontró estaba presente la desconfianza hereditaria de una generación ha vivido de promesas y un futuro incierto, con un aferramiento al pasado en ello el muy alto riesgo de quedar petrificados, refugiarse en los mitos, retroceder a lo que fue y finalmente arriesgarse a perder el control del presente. El autor propuso que tal vez un pacto previo entre los partidos políticos, podría conducir a un pacto por la autonomía permitiese perfilar a la universidad a una autonomía real y no solamente formal.

Otros trabajos también se ubicaron con un interés metodológico para el presente proyecto fue el de Brignardello (1978), quien realizó un artículo de tipo cuantitativo cuyo propósito fue el de estudiar los motivos de logro, afiliación y poder en líderes estudiantiles universitarios. En su metodología, el grupo de estudio estuvo conformado por líderes gremial políticos (representantes estudiantiles en el gremialismo universitario, sea por elección formal o por promoción más o menos espontánea) y por líderes deportivos (estudiantes eran jefes de equipos y organizadores de actividades deportivas), donde su condición de liderazgo varió desde presidente de un Centro de Estudios hasta de organizador de un pequeño grupo de entrenamiento de atletas.

En su metodología se utilizó un test de apercepción temática de Atkinson (prueba proyectiva análoga al T.A.T. de Murray), se aplicó a 20 dirigentes estudiantiles universitarios entre 21 y



28 años (promedio de 24) de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina, el autor prefirió a veteranos por tener experiencias previas sobre las cuales reflexionar. De los segundos estudiantes que conformaron el grupo, 12 fueron hombres y 8 mujeres; 9 fueron líderes deportivos y 11 gremial políticos, con la aplicación de la prueba de manera individual con una duración entre 90 y 120 minutos.

Las conclusiones a las que se llegaron fueron que todos los líderes mostraron un elevado motivo de poder o un elevado motivo de logro, sólo uno de estos dos factores podía darse. También se observó la necesidad de afiliación era muy baja, las puntuaciones más elevadas fueron las de logro en los líderes deportivos que en los de gremial político y en las mujeres más que en los hombres.

En la pregunta ¿qué influencia ejerció esta actividad del líder sobre usted? hubo reflexiones sobre autodesarrollo, especialmente maduración social, autoafirmación y la autorrealización. En cuanto a reflexiones de estos líderes sobre las circunstancias que favorecieron su elección, coincidieron en señalar fue: su capacidad para comunicarse.

Posteriormente, Pérez y cols. (2007), realizaron una investigación con el fin de acercarse a estudiantes con un perfil de liderazgo al tener claro que encontraron entre los principales retos en la educación superior para el actual milenio eran: el promover una cultura de paz, así como la movilización del poder de la cultura.

Subrayaron que la universidad ante los retos actuales debía desarrollar en sus estudiantes el ser, al egresar: ciudadanos comprometidos con su identidad cultural, auténticos en sus discursos y obras, flexibles al incorporar la cultura universitaria a su entorno como una necesidad para el desarrollo, así como el buscar la trascendencia en su contexto histórico-social-cultural. Subrayaron que el mundo no podía seguir desarrollándose únicamente a través de un conjunto de conocimientos científicos, desde la luz de cada disciplina científica, cuando el desarrollo de la humanidad ha precisado de valores culturales conceptuados en ámbitos inter y transdisciplinarios.

Con esta justificación para la realización de su trabajo utilizaron en su metodología utilizaron un enfoque sistémico contextualizado, con la conclusión: a través de una estrategia cultural esteto-artística-integradora-extensionista en las instituciones en educación superior se contribuía a perfeccionar las insuficiencias que presentaban los profesionistas en su desempeño en la integración con los demás procesos formativos culturales y ciencias que intervenían en el proceso formativo universitario con buenos resultados en la Facultad de



Ingeniería Eléctrica en la Universidad de Oriente, Cuba.

Más adelante, Harvey (2014) realizó un estudio sobre los fenómenos que se asociaron a la construcción imaginaria y mediática del imaginario social frente a las organizaciones estudiantiles, desde hacía varios años presentaban fenómenos de estigmatización social creciente que incluía un sin número de acciones violentas contra quienes presidían procesos de protesta, en la Universidad de Nariño, en Bogotá, Colombia.

La metodología que se utilizó fue de tipo cualitativo, con el fin de identificar la naturaleza que dio razón plena del comportamiento y manifestaciones. Para esto el autor se dio a la tarea de comprender a los individuos desde sus conexiones con la vida cultural y social.

Para ello la investigación se basó en la comprensión de las estructuras transversales de la experiencia vivida desde donde fue posible adentrarse en los imaginarios sociales en torno a la organización estudiantil universitaria a través del reconocimiento de los significados, las percepciones históricas y vivencias contextuales de los participantes en el mundo de la vida. Con la utilización del enfoque histórico hermenéutico para el abordaje de la comprensión de los imaginarios sociales a partir del reconocimiento de la emergencia sociocultural y discursiva de los participantes en la interpretación de sus vivencias históricas, psicológicas, ideológicas y lingüísticas.

A su vez se aplicó la etnometodología según Martínez (1998), autor citado por el investigador, con el fin de precisar una descripción del mundo social tal y como continuamente se construyó y emergió como realidad objetiva, ordenada, inteligible y familiar, la cual se centró principalmente en cómo se desarrollaron las realidades humanas a partir de los acontecimientos cotidianos con la finalidad de obtener un análisis comprensivo de los hechos sociales y psicológicos, emergieron en el dinamismo de las producciones sociales sobre la base de las subjetividades políticas universitarias.

El grupo de estudio se obtuvo a partir de una muestra no probabilística: 60 estudiantes de primer y último semestre de la Universidad Nariño (Colombia), con matrícula regular, escogidos aleatoriamente entre las diez facultades de la sede. Con la utilización de la observación participante, también se realizaron sesiones de grupo focal, permitieron investigar relatos de las acciones con el propósito de registrar cómo los participantes elaboraron grupalmente su realidad y experiencia, con la disposición de un formato guía para la aplicación y registro de esta estrategia, previa validación de contenido por jueces expertos.



También se realizó la implementación de la estrategia de grupo de discusión para indagar por el sentido de las palabras y a partir de ellas develar la conciencia del sujeto, sobre las estructuras semántica y sintáctica de la experiencia vivida en relación con las ideologías contextuales; para ello se diseñó un formato para dirigir la sesión del grupo de discusión con el fin de cumplir con los objetivos propuestos para la investigación, también previa validación por jueces expertos.

Con el vaciamiento de la información en categorías deductivas y se definieron categorías emergentes, en el marco del análisis de la información se cruzaron ejes categoriales y se establecieron resultados para finalmente proceder a la triangulación de la información y obtención de conclusiones.

Las cuales fueron que al comprender los imaginarios sociales frente a la organización estudiantil en la Universidad bajo el gobierno de Nariño, fue posible el identificar diversas narrativas y modelos de acción dentro del universo de significaciones imaginarias, repercutieron sobre los procesos de asociación, participación e identificación colectiva estudiada, en donde se apreció el modelo academicista reproducido por un imaginario social de racionalidad instrumental tendió a fortalecer un sujeto apolítico en la medida en que el estudiante focalizaba su atención en el cumplimiento de la responsabilidad académica, lo hacía ajeno al análisis crítico de la realidad, fenómeno que fortaleció conductas sociales instituidas como el desinterés, la estigmatización y la apatía hacia los procesos y actividades organizativas.

Por lo encontrado en estos artículos revisados, se puede decir que de manera longitudinal se apreció un proceso evolutivo en la metodología, en el trabajo de Brignardello (1978) hubo un enfoque cuantitativo para acercarse a estudiantes con un perfil de liderazgo.

Más adelante en un trabajo más reciente realizado por Harvey (2014), se observó en la metodología mayor diversidad en las estrategias, con la utilización del enfoque histórico hermenéutico y la etnología, así como la realización de grupos focales y grupos de discusión para el acercamiento a su objeto de estudio. Por otra parte, el trabajo de Malinowsky (2008), tuvo una utilidad importante por tener en su trabajo, un objeto de estudio semejante al del presente proyecto abordado desde la complejidad, al analizar el proceso de afiliación institucional por el que cursaron los estudiantes universitarios de nuevo ingreso.

Con la colocación por parte de este autor de ubicar su proceso de estudio desde un ángulo hologramático “El todo está de cierta manera incluido (engramado) en la parte que se



incluye en el todo [...] la complejidad organizacional del conjunto requiere la complejidad organizacional de las partes, la cual requiere recursivamente la complejidad organizacional del conjunto...” (Morín, 1986: 102). Desde este ángulo comprender a los estudiantes como interactuantes en un contexto tanto físico como normativo que les engloba.

Con la conclusión de que existía una forma de experiencia estudiantil más comprometida cuando se veían involucrados en actividades extraescolares propuestas por el plantel.

El autor también refirió que estas actividades al mismo tiempo de ser probablemente más formadoras y enriquecedoras desde una perspectiva social, a su vez eran más eficaces en el plano de las distintas fases por las que el estudiante transitaba hacia su adaptación. Traduciéndose en una adecuada afiliación a la institución cuando existía la presencia simbólica de la institución dada a través de estas actividades extraescolares.

A manera de resumen: se pudo observar en lo concerniente al estado del arte relacionado con la justificación del tema de estudio se encontraron varios estudios que plantearon la crisis actual por la que está atravesando la educación. (Mazorco, 2010; Nussbaum, 2011).

A su vez se encontró también la presencia de una pérdida de creatividad para enfrentar la complejidad de la crisis actual, fue señalado por el primer autor, esto era debido al neoliberalismo económico existente propiciaban el desplazamiento tanto de materias como de carreras relacionadas a las artes, así como a las humanidades, como refirió el segundo autor.

En el plano metodológico, Brignardello, (1978), en la modalidad cuantitativa analizó los motivos de logro, afiliación y poder entre líderes estudiantiles universitarios; más adelante en estudios posteriores, se encontró en el aspecto metodológico a la modalidad cualitativa con la percepción de una evolución gradual en esta estrategia de abordaje investigativo con otros autores:

En el trabajo de Harvey (2014), se utilizó a la etnometodología, la observación participante, sesiones de grupo focal, así como la organización de grupos de discusión. Los trabajos de Hoyo (2000) y Gómez (2007), eligieron como metodología la revisión monográfica.

En la investigación de Pérez, Cruz Rizo y Tordo (2012) se utilizó el enfoque histórico hermenéutico para comprender los imaginarios de su objeto de estudio. Sobresalió el trabajo de Malinowsky (2008), por su semejanza con el objeto de estudio de esta tesis y



el enfoque teórico al haber utilizado el enfoque de la complejidad; con la utilización como estrategia metodológica de la revisión monográfica.

No se encontró ninguna investigación que abordara un protagonismo estudiantil con las características de este objeto de estudio, o alguna semejanza metodológica con el de este estudio de caso.

1.2 Revisión teórica

¿Cómo explicar esta reacción de los estudiantes acuden a los talleres artísticos universitarios?

En la búsqueda de posturas teóricas acordes con el objeto de estudio de este trabajo, se encontraron: al conceptualismo histórico de Reinhart Koselleck , Svampa (2016), enfocó el término de crisis desde una postura principalmente lingüística dentro de una perspectiva histórica lineal sin considerar a la dimensión emocional de las personas y la antropología simbólica de Turner (2002), quien enfocó a las irrupciones tensionales de tipo social como “dramas sociales” sin considerar la multi dimensionalidad de estos procesos sociales, sin abordar de una manera profunda la conformación interna ni la causalidad de éstos, resulta también insuficiente para una comprensión más profunda de este estudio de caso. Las crisis estudiantiles pueden llegar a ser también multidimensionales, no sólo políticas, religiosas, de poder o económicas como puede verse en este protagonismo estudiantil en particular. (Morin, 2006).

Por lo que para este trabajo se eligió el enfoque de la complejidad dado por Morin, (2006, 1998), como postura teórica para este trabajo, en relación al conocimiento que puede llegar a darse en situaciones de crisis, plantea:

No sólo es fecundo el pensamiento crítico, sino también el pensamiento crístico, nacido de la crisis y sumergido en la crisis. Puede que sea la crisis la que, aun corriendo el riesgo de destruirlos, fecunda el pensamiento y la crítica. (Morin, 2006: 49).

El autor Edgar Morin (1998), refiere lo complejo es: un tejido de eventos, acciones, interacciones, determinaciones y azares conforman nuestro mundo fenoménico, por lo que es la perspectiva más adecuada para conocer otras razones hacen que en un momento dado pueda llegar a surgir una respuesta en forma de protesta social en este caso de tipo



estudiantil, donde no hay un móvil político o económico por lo que el conocimiento se obtenga será valioso para comprender mejor este tipo de reacciones sociales, ubicadas como nuevos movimientos sociales Sánchez (2000), con ello el poder conocer más profundamente las maneras de organización de las generaciones actuales, en este tipo de expresiones sociales.

Donde tomo a esta protesta estudiantil como un antagonismo organizacional secundario a la ruptura en la complementariedad existía, se puede ver el esquema de este antagonismo organizacional aplicado a este estudio de caso en la sección de Anexos, anexo D: diagrama 4, por su diversidad como lo son los talleres artísticos universitarios dada la composición heterogénea de sus alumnos, ya que provienen de 7 carreras diferentes del área de la salud y simultáneamente ser un espacio en su conjunto diverso, por estar integrados 14 talleres artísticos diferentes en su conjunto, se consideró a estos lugares como un sistema hipercomplejo. (Morin, s.f.:500).

En donde esta línea de pensamiento se encuentra ubicada, Morin (s.f.; 1986; 1998; 2002; 2003 a; 2003 b, 2004, 2006), en una epistemología de 2° orden al tener como referencia al sujeto, a diferencia de las epistemologías previas, consideradas de 1° orden, las cuales parten de centrar al conocimiento como algo que es producido por el ser humano, sin ninguna influencia subjetiva por parte del investigador. (Malinowsky, s.f.).

Para este trabajo se consideró a la complejidad como un tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, en donde está presente el desorden, lo paradójico, la ambigüedad y la incertidumbre. (Morin, 1998:143-144).

Como el antagonismo organizacional se entendió a la idea de que un sistema no es únicamente armonía, funcionalidad, síntesis superior, sino que lleva también necesariamente a la disonancia, la oposición, el antagonismo. (Morin, 2004:94)

La definición de hipercomplejidad para este trabajo se tomó como el incremento de aptitudes organizacionales, particularmente inventivas y evolutivas unidas a una disminución de los constreñimientos por el incremento en su complejidad, se encuentra lábil al surgimiento de emergencias. (Morin, 2002:500).

En el capítulo 4, apartado 4.1. se desarrolló con más detalle esta revisión teórica.



Preguntas

- ▶ ¿Cuál es la importancia en demostrar la trascendencia de la defensa de la formación artística y humanística desde la extensión universitaria?
- ▶ ¿Cómo se encuentra contextualizado el proyecto de extensión universitaria en los debates actuales sobre el papel de la universidad?
- ▶ ¿Cómo se ha defendido el proyecto de la extensión universitaria en diferentes universidades, particularmente la Facultad de Estudios Superiores (FES) Zaragoza?
- ▶ ¿Cuáles son las valoraciones actuales de los universitarios acerca de la extensión universitaria particularmente de los Talleres Artísticos Universitarios en este plantel?

Objetivo General

Demostrar la importancia de la defensa de la formación artística y humanística desde la extensión universitaria.

Objetivos parciales

- ▶ Contextualizar el proyecto de extensión universitaria en los debates sobre el papel de la universidad.
- ▶ Analizar la defensa del proyecto de extensión universitaria en la FES Zaragoza por parte de los estudiantes universitarios.
- ▶ Identificar las valoraciones actuales de los universitarios acerca de la extensión universitaria.



Hipótesis

La transdisciplina, la etnología y la genealogía con una mirada crítica desde la perspectiva de la complejidad abren nuevas ventanas en la comprensión de sucesos sociales únicos, originales, inesperados y complejos, provenientes de las crisis, como lo es esta protesta estudiantil.

En el siguiente capítulo se abordó el plano histórico del objeto de estudio con un enfoque genealógico desde la complejidad, se describieron los conceptos de: tiempo complejo y memoria histórica desde la perspectiva de la complejidad, para posteriormente desde este contexto continuar con el desarrollo de 4 apartados: el período formativo, el período de oposición entre el proyecto universitario y el proyecto cultural universitario, el período de alianza para el progreso y el período neoliberal, los cuales están desarrollados desde la perspectiva genealógica y de la complejidad.

2 El proyecto de la extensión universitaria

... mucho es lo que se hizo en el país al margen de las instituciones educativas, durante la segunda mitad del siglo XIX, en materia de difusión cultural. Las diversas generaciones liberales... se preocuparon por facilitar el acceso a la cultura a todos los sectores sociales. La generación... que se educó con estos hombres fue precisamente la que se dio a la lucha para fundar la Universidad Nacional.

Lic. Alfonso de María y Campos (Abogado, ex Coordinador Extensión Universitaria, UNAM).

En este capítulo se realizó un recorrido histórico con una orientación genealógica desde la complejidad Morin (1998), donde el plano histórico forma parte de un complejo tejido heterogéneo conformado por acciones, interacciones, determinaciones, restricciones, azares y también intersubjetividades del mundo fenoménico, tanto del contexto como de la protesta estudiantil que se analizó como estudio de caso. Se dio inicio con el tema de la extensión cultural, donde se encuentran integrados los talleres artísticos, con la descripción posterior de la extensión universitaria dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en sincronía con los acontecimientos históricos más relevantes de México.

Para este estudio el tiempo fue considerado desde la perspectiva de Morin (2003 a), quien toma al desorden como algo no aislado, que siempre está en relación con los procesos energéticos, interrelacionados, ya sea en eventos transformadores o dispersivos, a su vez también pueden ser múltiples e interactuantes:

...sus caracteres se modifican según estos procesos. No hay un desorden, hay muchos desórdenes enredados e interferentes. Hay desorden en el orden. Hay orden en el desorden [...] el desorden no existe más que en la relación y en la relatividad. (Morin, 2003 a: 95 y 96).



El tiempo desde esta perspectiva a su vez está presente en el desarrollo de los procesos históricos, los cuales no se desenvuelven a manera de un continuum, sino más bien como un proceso no lineal, con interrupciones, dispersiones y desorganización, donde el desorden está siempre presente, “... ningún ser organizado puede escapar a la degradación, desorganización. Ningún ser viviente puede escapar a la muerte”, Morin (2003 a: 93). La cual se encuentra articulada la característica del tiempo complejo no lineal, al 2° principio de la termodinámica y de la idea de la entropía.

Se consideró al tiempo complejo como algo irreversible, uno y múltiple, en estos discontinuos donde se presentan también rupturas y sobresaltos al romper su hilo, y de forma ocasional van a recrearse en otra parte, con otros hilos. “Este tiempo es, en el mismo movimiento el tiempo de las derivas y dispersiones, el tiempo de las morfogénesis y de los desarrollos”. (Morin, 2003 a: 107).

Señaló Morin (2003 a), había dos tiempos se encontraban escindidos con el surgimiento al mismo tiempo en la mitad del siglo XIX: a) el tiempo del 2° principio de la termodinámica, el cual conducía al desorden y a la degradación y b) el segundo tiempo, al contrario, se dirigía a la evolución ascendente o progreso, penetró en la sociedad desde 1789 en el campo de la biología, con Darwin y la evolución de las especies en ese año, ambos tiempos están presentes de manera desunida por la alternativa clásica de la exclusión.

Con la perspectiva de la complejidad, Morin (s.f.;1998), fue posible romper con esta escisión esquizofreniforme producida al desconocerse mutuamente, para convertirse en un solo tiempo que se encuentra complementándose de manera concurrente y antagonista, poseen un tronco común, sincrético, donde se encuentran en simbiosis, a manera de un parasitismo recíproco, en una lucha a muerte.

Será preciso que integremos cuando examinemos el problema de la organización este tiempo, ya muy complejo, al tiempo de las reiteraciones, repeticiones, bucles, ciclos, recomenzamientos y veremos que estos tiempos repetitivos están nutridos y contaminados por el tiempo irreversible, al mismo tiempo que están perturbados por el tiempo evenencial, su movimiento es siempre espiraloide y está sometido siempre al riesgo de la ruptura. (Morin, 2003 a: 107).

La esencia de la complejidad del tiempo real se encuentra en este sincretismo rico, surge con la aparición no sólo de lo irreversible sino también de lo complejo, existen no solo leyes de la historia, sino también la del comportamiento entrópico o desorganizativo, está



presente la degradación de lo que era anterior a él y donde no hay una evolución que no haya sido desorganizadora en su proceso de transformación o de metamorfosis.

Tiene como característica el no haber un progreso sin que esté presente un doble juego dialógico entre desorganización y reorganización, complejidad y destrucción, civilización y barbarie, donde están profundamente reunidas la una en la otra. “El doble juego eleva a menudo en sí irreductibles contradicciones, como el hecho, durante la Segunda Guerra Mundial, de que las potencias emancipadoras en Europa eran colonialistas en Asia y África” Morin (2003 a: 248). En un curso de tipo histórico la impredecibilidad se encuentra aumentada, la cual está marcada por las transformaciones permanentes y múltiples, sin estar guiada por y hacia el progreso, sino que está vitalizada por la trinidad humana: individuo-sociedad-especie, por ello Morin (2002) ubicó a la historia como una asombrosa, sombría, innoble y gloriosa aventura, la cual no es posible decir adonde nos conducirá.

Donde sus integrantes son cada uno, una efímera memoria, se encuentran dotados de géneros, de aparatos computantes, de memorias y de conocimiento, “... en este sentido este eco-ser-máquina posee memorias por miradas, bulle de conocimientos, es policéntrico y poligenético [...] tiene millares de cabezas precisamente porque es acéfalo”, Morin (2002: 64), el tiempo complejo no sólo es historia, sino también memorias policéntricas.

Desde este contexto teórico es que se describió el recorrido histórico de los talleres artísticos universitarios, en 4 períodos: el período formativo, el período de oposición entre el proyecto universitario y el proyecto cultural del estado, el período de alianza para el progreso y el período neoliberal. De manera complementaria se encuentra el mapa histórico cronológico en el apartado de Anexos, Anexo A: 1-21 de este documento.

2.1 Desarrollo histórico de la extensión universitaria en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

2.1.1 Período formativo

Durante la segunda mitad del siglo XIX, tras el cierre de la Universidad Mexicana, al decretarlo así Maximiliano de Habsburgo en 1865, la educación superior quedó principalmente compuesta por escuelas profesionales desarticuladas entre sí.



Con el surgimiento a nivel cultural de generaciones de intelectuales, los liberales, quienes principalmente se preocuparon de una manera comprometida por facilitar el acceso a la cultura a la sociedad en general, cuyos alcances fueron difíciles de ser evaluados, casi siempre su abordaje se realizó a través de la cultura impresa o de veladas literarias y musicales en donde se integraba la difusión cultural con la intención de hacerla llegar a todos los sectores sociales.

La presencia de estas generaciones de intelectuales que se abocaron a la desdogmatización de la cultura fue el primer indicio de la extensión cultural en el país, donde una de sus características fue lo agradable de las convivencias y las reflexiones que se alcanzaban a través de éstas, esencia que querían transmitir y expandir al resto de la sociedad, "...extenderla, expandirla y compartirla ya con ellos mismos, o dentro y fuera de las aulas". (Pérez San Vicente, 1979, Tomo I: 18).

Algunos de estos extensionistas fueron: Manuel Altamirano, Justo Sierra, Ángel del Campo, Luis G. Urbina y Guillermo Prieto, cuyos esfuerzos por provenir de una fuente personal, llegó a ser inevitable que con el tiempo surgiese una pérdida de fuerza y proyección. Por lo que, esta generación liberal de orientación positivista comenzó la lucha por fundar la Universidad Nacional, con el logro justamente del profesor Justo Sierra, joven extensionista, quien se convirtió en diputado para poder hacer llegar la propuesta de reabrir nuevamente la Universidad, con la aceptación por parte de la Cámara de Diputados y del propio Porfirio Díaz. (De María y Campos, 1983)

Al aprobarse el proyecto por la Cámara de Diputados, Ezequiel A. Chávez, Subsecretario de Educación, junto con Justo Sierra, tomaron los beneficios de la extensión de la cultura y de la investigación como ejes primordiales para convertir a la Universidad en un instrumento de desarrollo integral del país. Se puede decir que el linaje de la extensión cultural es casi el mismo el de la propia universidad. Con el anteproyecto para crear a la Universidad Nacional, se incluyó claramente no sólo el concepto sino la palabra misma de extensión. En el Proyecto de Ley Orgánica de la Universidad Nacional, Ezequiel A. Chávez dijo:

Art. 1°: La Universidad Nacional tiene por objeto realizar en sus elementos superiores la educación del país, ensancharla y perfeccionarla por medio de labores de investigación científica, por trabajos de extensión universitaria y contribuir al desarrollo de la cultura en todos sus grados." (De María y Campos, 1983:12).



Al ser inaugurada la Universidad Nacional en 1910, estos intelectuales mantuvieron el mismo impulso y sentido de responsabilidad para con la cultura y el pueblo, estableciéndose como objetivo primordial en la educación nacional, un objetivo tan amplio pudo llegar a incluirse la idea de extensión universitaria, sin necesidad de tener que hacerlo de una manera explícita.

Así en el marco de las fiestas del centenario de la Independencia, hace un siglo que se inauguró la Universidad de México; se puede decir fue reabierto, si se considera su antecedente novo hispano, donde Justo Sierra su fundador, quien fue claro al afirmar: “¿tenemos una historia? No. La universidad mexicana que nace hoy no tiene árbol genealógico; tiene raíces [...]”. Además de raíces, la universidad se fundó sobre la base de varias escuelas profesionales: Jurisprudencia, Medicina, Ingeniería y Bellas Artes, todas con la misma relevancia, Rodríguez (2009); fue hasta 1929 en que se conformó el reconocimiento legal y formal a la extensión universitaria. Se observó como el grupo de extensionistas, junto con Justo Sierra, continuaron la lucha aún en plena contienda revolucionaria:

El conspicuo grupo de intelectuales que da vida a la Sociedad de Conferencias primero, y más tarde el Ateneo de la Juventud, con una actitud siempre crítica y constructiva se dio a la tarea de facilitar el acceso a los conocimientos por medios extracurriculares ... es de destacarse su fervor por llevar la cultura superior a sectores más amplios de la sociedad mexicana, aun en medio de la lucha revolucionaria con: Antonio Caso, J. Vasconcelos, Pedro Henríquez Ureña, Julio Torri, Enrique González Martínez, Manuel M. Ponce, Julián Carrillo, Joaquín Méndez Rivas, Alfonso Cravioto, etc. (De María y Campos, 1983: 12).

Con el presidente Venustiano Carranza y la promulgación de la Constitución de 1917, el profesor Antonio Caso, junto con algunos de sus discípulos, realizaron el primer intento por conseguir la autonomía universitaria con el apoyo del Rector Don José Natividad Macías, quien fue uno de los integrantes del Comité que había redactado el proyecto de la Constitución de 1917, hizo llegar la propuesta de Antonio Caso al Congreso, la cual fue rechazada y se etiquetó a la Universidad como “reaccionaria”, diciendo que con esto lo único que se conseguiría era tener: “un Estado dentro de otro Estado”.

Con el tiempo la perspectiva del ya rector Antonio Caso difería cada vez más de la sujeción planteada por la política oficial, la cual sentiría como totalitarista lo que condujo a su destitución. Ocupó su lugar Ezequiel Chávez, las partidas presupuestales fueron cada vez más estrechas.



Con Antonio Caso, de extracción ateneísta, no hubo registros escritos de difusión cultural porque la Universidad misma era difusión cultural, el conformar un área como tal salía sobrando, cabe agregar de acuerdo con la época, las corrientes artísticas vigentes en ese entonces eran las europeas, al igual que las intelectuales, adecuando la Universidad su contenido académico y artístico al estilo vigente.

Por consiguiente, se pudo observar la influencia de los modelos educativos europeos tradicionales en el plan educativo universitario y la gran influencia de la cultura universal y europea en el aspecto cultural, Cosío (1999: 1070); cuyos modelos no estaban en sincronía al momento histórico presente del país, por lo que la crítica estatal no dejó hacerse esperar pues consideraba a la Universidad elitista.

Desde su ley de 1910 se le responsabilizó como la encargada de los elementos superiores de la educación, debiendo “contribuir al desarrollo de la cultura en todos sus grados” y “difundirlos por trabajos de extensión universitaria”, Pérez San

Vicente (1979, Tomo I: 18 y 66), existió la percepción desde el poder ejecutivo de que el alcance académico y cultural de la Universidad no llegaba hasta la base poblacional.

2.1.2 Período de oposición entre el proyecto universitario y el proyecto cultural del Estado

Ya en el ocaso del Porfiriato, al finalizar el año de 1909, hubo dos partidos políticos en lucha: el Reeleccionista y el Antirreeleccionista, donde Francisco I. Madero era el candidato presidencial para el segundo partido, por lo que Porfirio Díaz, considerándolo un rival débil lo encarceló en San Luis Potosí, para así tener garantizada su siguiente reelección. No obstante, Madero escapó con otros anti- reeleccionistas a San Antonio Texas, en donde prepararon todo lo necesario para hacer estallar la lucha armada el 20 de noviembre en diversos lugares de México, con Francisco I. Madero como caudillo y el Plan de San Luis Potosí como bandera. Con este Plan, en su artículo 3, Madero sometió a revisión las resoluciones y los fallos de los tribunales de la República e hizo despertar en el estado de Morelos la posibilidad de recuperar las tierras que durante el Porfiriato les fueron arrebatadas. En 1911, se unieron al movimiento maderista los contingentes de Pascual Orozco y Francisco Villa.



Más adelante, con la aparición del Tratado de Ciudad Juárez realizado el 21 de mayo de 1911, aconteció por fin la renuncia y el exilio del dictador, con la realización de las primeras elecciones democráticas, el 1 y el 15 de octubre de ese año, en las que triunfaron Francisco I. Madero y José María Pino Suárez.

El 6 de noviembre Madero asumió la presidencia, desde un principio exhibió una conducta conciliadora ante todas las diferentes fuerzas políticas existentes en el país, especialmente con las predominantes tanto del sector conservador, como del revolucionario, sin lograr conseguirlo:

La revolución exigía reformas inmediatas para que los campesinos tuvieran tierras; los obreros, salarios altos; los desposeídos, justicia; los necesitados, abundancia [...] Resolver todos estos problemas en tan corto tiempo, era una empresa casi imposible, y más para Madero que, idealista generoso y confiado, menospreciaba los ataques, las conspiraciones y las rebeliones, ya que su meta principal fue la de darle al país un gobierno estrictamente apegado a la ley que uniera a todos lo mexicanos. (Cosío Villegas, 1999: 1088).

Como consecuencia, los problemas tanto laborales como agrarios fueron tan serios los llevó varias veces a la huelga, conformándose la Oficina de Trabajo en 1911; no obstante, las rebeliones contra el gobierno Maderista no se dejaron y junto con ellas la de Emiliano Zapata, por lo que Madero para llegar a un acuerdo, se levantó en armas el 25 de noviembre con la proclamación del Plan de Ayala.

Esto conllevó a una prolongada guerra civil por todo el país, con la participación de: José Inés Salazar, Pascual Orozco y Francisco Villa, quienes encabezaron la rebelión en la zona norte del país. Sumándosele la sublevación militar de Victoriano Huerta, quien asestó el golpe definitivo a Madero en enero de 1913.

Huerta, se instaló en el Palacio Nacional, 20 de febrero de 1913, implantando un gobierno totalmente dictatorial con el empeoramiento de la situación económica del país, que ocasionó la continuación de la guerra civil.

En Morelos el movimiento zapatista continuó cobrando fuerza a principios de 1914 y, por otra parte, el gobernador de Coahuila, Venustiano Carranza, se proclamó en armas el 26 de marzo de 1913, con el Plan de Guadalupe, casi al mismo tiempo del regreso de Francisco Villa de Estados Unidos para proclamarse en armas contra Huerta desde Chihuahua.



El movimiento zapatista, se caracterizó por mantener una independencia con el movimiento constitucionalista de Carranza y Villa, para el 23 de septiembre de 1914 rompieron relaciones los villistas y los carrancistas, con esto se vino a agravar aún más la economía del país, lo que provocó que cada facción emitiese su propio papel moneda, de circulación forzosa, provocándose con ello conflicto y caos. Agregándose a esto de manera inevitable las sucesivas ocupaciones de una misma población por diferentes facciones, con el surgimiento de uno de los daños más graves al país.

Más tarde, Venustiano Carranza promulgó la Constitución el 5 de febrero de 1917 y anunció que las elecciones presidenciales y del Congreso de la Unión, se efectuarían el 11 de marzo del mismo año.

Tiempo después, en el año de 1915, se habló de la necesidad de fundar un partido político de carácter nacional, conformándose en 1916 el Partido Libertador Constitucional (PLC), sin llamar a Carranza (quien ganó la presidencia el 11 marzo de 1917) a ninguno de estos miembros para formar parte del Congreso por no sentirlos de confianza, durante todo este período el país sufrió las consecuencias de esta prolongada guerra civil.

Por otra parte, desde 1914, en el sector religioso, los enfrentamientos entre católicos y carrancistas no fueron pocos, ya que la iglesia sufrió la confiscación de sus bienes, con el destierro de sacerdotes y monjas, así como la emisión de leyes y decretos persecutorios, los cuales se recrudecieron en 1918. En 1919, el arzobispo de México José Mora y del Río tuvo una conferencia con Carranza, mostrándose ambas partes más conciliatorias.

El 1° de diciembre tomó posesión como presidente Álvaro Obregón y con él terminó el período de la lucha armada, la cual duró aproximadamente 10 años, entre 1910 y 1920, durante este período la Universidad vio reducidas sus actividades, pero sobrevivió a la Revolución, aun después de haber sido inaugurada pocos meses antes. Tuvo grandes limitaciones, no obstante, nunca dejó de funcionar, hasta la muerte de Carranza habían sido ocho los que habían ocupado la rectoría.

Como se mencionó antes, de acuerdo con la época, las corrientes artísticas vigentes en ese entonces fueron las europeas, al igual que las intelectuales, adecuando la Universidad su contenido académico y artístico a ese estilo, con la consiguiente influencia de los modelos educativos europeos tradicionales en el plan educativo universitario, así como la gran influencia de la cultura universal y europea en el aspecto cultural.



Además de ser un reducto del esquema educativo positivista, fue también un reducto católico, tanto académico como estudiantil, producto de la persecución católica vivida por el sector religioso, entre 1914-1919. (Contreras, 2002).

Bajo este contexto no encuadraron los proyectos universitarios con los estatales, los cuales fueron duramente criticados por parte del Estado, con la concepción de ver a la universidad como elitista y de no cubrir los aspectos prioritarios en ese momento para el poder ejecutivo, los cuales eran el de hacer llegar la educación y la cultura hasta las capas populares, que por diez años habían estado bajo una guerra civil.

Entre 1920 y 1935, el poder personal de Obregón primero y de Calles después, constituyeron el eje central del escenario político, con la obtención en 1929 de la autonomía universitaria, si bien este fue un logro de trascendencia crucial para el desarrollo institucional de la universidad, también es importante el recordar que estuvo posicionada por un importante grupo católico.

Por ese entonces, las principales organizaciones estudiantiles fueron: la Federación Estudiantil Universitaria, la Confederación Nacional de Estudiantes y el grupo conocido como “Los Conejos” (llamados así, porque de pronto parecieron estar en todos lados, a toda hora, en todas las actividades) de extracción católica, donde cada grupo tenía características y posturas propias. (Contreras, 2002).

Con este contexto, el 1° de octubre de 1933 fueron expulsados miembros de la Confederación Nacional de Estudiantes, lo que provocó una huelga y junto con ello, la represalia por parte del estado, así, la Universidad dejó de ser Nacional y debió circunscribirse al presupuesto asignado por parte del Estado, por tener un proyecto educativo independiente al nacionalista estatalista.

En estas condiciones continuó la universidad manteniendo su autonomía, a pesar del señalamiento de que no había en ella una producción de importancia para la sociedad y donde además se atrincheraba el catolicismo”. El período conocido como “los años católicos”, abarcó de 1933 hasta 1944, la presencia de la difusión cultural estuvo matizada por todo este contexto histórico, la generación de 1929 realizó una significativa labor de acercamiento a la comunidad, a pesar de las limitaciones financieras existentes.

Con la llegada del rector Ignacio Téllez, se dio el informe ante el H. Consejo Universitario en 1930, donde manifestó su preocupación en torno al área de extensión universitaria “...



es través de ella como la Universidad puede realizar un aporte social inmediato y directo, al propio tiempo que recibe la impresión viva de las necesidades colectivas”, Pérez (1979: 19), con esto, se aprobó por parte del Consejo Universitario: el Reglamento en Extensión Universitaria.

También se creó el Centro de Acción Social de Extensión Universitaria, con su Secretaría de Difusión Cultural, con la intención de poder realizar un aporte social inmediato y directo con la comunidad.

En 1932, durante el fuerte período de austeridad vivido por la universidad por la reducción de presupuesto, fue inevitable que fuese golpeada también esta área, junto con otras, desencadenándose una fuerte crisis interna. “El cambio en la política educativa fue radical [...] al humanismo cristiano de Vasconcelos sucedió el pragmatismo de estirpe protestante estadounidense, impreso por las nuevas autoridades, por el ideólogo y promotor de la educación del Callismo: Moisés Sáenz”. (Pérez San Vicente, 1979: 69).

Ante esto, con hechos, la Universidad reasumía su papel generador y difusor de cultura, destinado a complementar la labor que la Secretaría de Educación Pública, la cual iniciaba con la enseñanza primaria y secundaria recién creadas (1925), separándolas del bachillerato universitario, al igual que del modelo tradicional europeo que había sido el sistema existente en la Universidad.

Con un presupuesto muy bajo, la universidad sirvió a la clase obrera en la medida de sus posibilidades con la voluntad generosa de estudiantes y maestros, que con imaginación y talento suplieron los bajos recursos económicos.

Más adelante, en 1928 murió Álvaro Obregón y el Lic. Portes Gil fue elegido presidente por ser un elemento aceptable tanto para los Obregonistas como para Calles. Ése mismo año Calles anunció la creación de un partido político que agrupaba todas las corrientes políticas: el Partido Nacional Revolucionario (PNR), para así terminar con el caudillismo y con esto dar inicio a la construcción de un mecanismo que permitiera resolver pacíficamente la sucesión presidencial.

El nuevo partido era el primer paso, aunque ni aún con esto se logró que la crisis producida por la desaparición de Obregón se resolviera en paz, la designación final para la presidencia recayó en Pascual Ortiz Rubio, por obedecer a la necesidad de conciliar a Callistas y Obregonistas.



Con la rebelión de José Gonzalo Escobar se presentó la última gran revuelta del período postrevolucionario y con ella su derrota, más la creación del PNR, se logró la aceleración en el proceso de la concentración del poder en el centro del país, el cual no iba a residir en el poder ejecutivo, sino en Plutarco Elías Calles, de ahí que al período comprendido entre 1929-1935, se le denominó Maximato.

En abril de 1936, Calles fue expulsado del país por el presidente Lázaro Cárdenas y con él, el presidente volvió a ser el verdadero eje del proceso político, en este período los obreros y campesinos se afirmaron como la nueva base del gobierno cardenista y fue entre 1835 y 1938 cuando el programa cardenista se desarrolló plenamente. (Cosío, 1999).

En lo referente a la educación superior, en 1934, el rector electo en la Universidad fue: Fernando Ocaranza, en diciembre de este mismo año tomó la Presidencia Lázaro Cárdenas, quien, desde un inicio, en relación con la enseñanza superior decidió impulsar al socialismo, con la desconfianza de los estratos conservadores de la sociedad mexicana.

Ante esto, la postura del rector Fernando Ocaranza fue la de propiciar un acercamiento con el gobierno, a pesar de la reserva de los grupos que se oponían a una socialización educativa; sin un buen resultado, ya que provocó protestas a la imposición de ese sistema, por lo que el rector se vio obligado a renunciar. El 24 de septiembre de 1935 se instaló un nuevo Consejo Universitario que elegiría al Lic. Chico Goerne como rector.

Durante 1936 y 1937 surgieron algunos proyectos y organizaciones, los cuales fueron transitorios y otros lograron trascender con éxito en el tiempo: como los Centros de Divulgación Cultural para Trabajadores, la Orquesta Sinfónica Universitaria (hoy OFUNAM), la Revista Universitaria Mensual de Cultura Popular y la colección: Biografías Populares. (De María y Campos, 1983: 15).

De manera paradójica, el campo de acción de la influencia universitaria y estudiantil en esta década parecía muy extenso, pero a la vez aparecieron los controles políticos del estado que precisaban de su consolidación, no sólo a través de la cimentación del partido político oficial, sin olvidar también el elemento disperso, inasible y antagónico que eran “los estudiantes”. “En busca de ese equilibrio se coaccionó la vida institucional universitaria, cercándola por vías económicas y mediante la creación de nuevas instituciones” (Pérez San Vicente, 1979: 93).



Así, el presidente Cárdenas tomó la decisión de detener la reforma a la Ley Orgánica Universitaria y paralelamente encauzar sus esfuerzos en abrir lo que en 1937 sería el Instituto Politécnico Nacional.

Fue así, en 1938, cuando pareció darse la conciliación entre la Universidad y el Gobierno, el presidente Lázaro Cárdenas reconsideró posiciones y, si se tomase el aspecto económico como el único imperante, podría decirse que había llegado el mejor momento. Así, el cambio del proyecto universitario a pesar de no estar acorde al proyecto estatal, inició en 1932, se consolidó y armonizó, al fin con el estatal.

Entre 1939 y 1952, hubo dos momentos que marcaron una huella en el desarrollo de la idea y la realidad de la extensión universitaria, el primero: que surgió como producto de una crisis interna y que se centró en “La Ley Caso de 1944”, en donde se conceptuaron en una triada los fines de la Universidad: docencia, investigación y extensión de los beneficios de la cultura, con la creación en el Estatuto General la Dirección de Extensión Universitaria a fin de acercar la universidad al pueblo, con la conservación de los Centros Obreros.

El segundo en 1947, bajo la rectoría de Salvador Zubirán, el dr. Alfonso Pruneda, se convirtió en director de Difusión Cultural y se creó el Servicio de Educación Popular, con el objetivo de: “extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura, de acuerdo con un sentido ético y de servicio social con: conferencias, exposiciones, proyecciones cinematográficas, excursiones culturales, publicaciones, festivales, conmemoraciones, brigadas universitarias, etc.”, De María y Campos (1983: 16). Y entre estos dos momentos, en 1945, se inauguró la conformación del grupo llamado: Teatro Estudiantil Autónomo de México, el primer taller artístico universitario que inició su primera temporada radiofónica a través de Radio Universidad, donde se dieron a conocer obras de la cultura universal a estudiantes y a las clases populares.

Con esto se dio el primer antecedente de un grupo estudiantil que realizó actividades culturales, complementariamente a su formación académica, sin ser el objetivo el realizar actividades artísticas de una manera profesional.

El broche final fue la fundación de la Dirección General de Actividades Académicas y Difusión de la Cultura, con las siguientes áreas de acción:



1. La centralización de las actividades de difusión cultural (bibliotecas, radio, orquestas, concentración de las actividades de difusión popular de la cultura, escuelas de verano, intercambio y becas).
2. Otorgamiento de premios y estímulos universitarios, y mantenimiento de comunicación interna.
3. La labor editorial a través del control de la imprenta universitaria.

Por otra parte, en el ámbito externo a la universidad, el proceso de modernización se planeaba hacer teniendo como base la creación de nuevas comunidades agrarias más un complejo industrial descentralizado, subordinado a aquéllos que de preferencia estuviesen bajo la forma de cooperativas.

Cómo se construiría y funcionaría este sistema económico, nunca se aclaró, el plan en sí mismo no llegó muy lejos. Las reformas que llegaron a darse desaparecieron o terminaron por ser aprovechados por los regímenes posteriores para construir un sistema más acorde con el capitalista ortodoxo. (Cosío, 1999).

Este nuevo enfoque no era posible llevarlo a cabo sin una Universidad Moderna y ésta a su vez no podía empezar a funcionar con un Ateneo, había que actualizarse.

2.1.3 Período de alianza para el progreso

En diciembre de 1940, el presidente Cárdenas dejó el poder al general Manuel Ávila Camacho, en ese momento las estructuras centrales del nuevo sistema ya habían tomado forma y solidez y fue posible sentir una notable estabilidad política y un ritmo veloz de crecimiento y diversificación de la economía. Con el contraste entre un gran dinamismo en el país y la persistencia de la misma organización y hábitos políticos.

De esta manera, el proceso económico iniciado en 1940 llevó a México de ser un país agrícola a uno industrial, en la década de 1950 era un hecho aceptado internacionalmente que la economía mexicana había entrado a un proceso cualitativamente irreversible: la industrialización, el cual era el proceso dominante en la economía del país.



Más adelante, la política económica de los años 50s continuó con los lineamientos prevalecientes de la década anterior, en esta etapa histórica la simbiosis que había empezado a darse entre la élite política y la economía se suavizó un poco, con la disminución de la inversión estatal dentro de la economía global, con esto el empresario privado empezó a cobrar fuerza.

A continuación, cuando la administración de Adolfo López Mateos tomó la presidencia, aumentó la inversión pública, percatándose de que para entrar al modernismo era imprescindible contar con una universidad. Junto con la industrialización, se presentó el fenómeno de la inmigración interna, con el incremento subsecuente de una demanda en educación por lo que el poder ejecutivo se vio obligado a cambiar sus políticas, en vez de ver a la universidad como un opositor, como ocurrió en antaño, ahora concilió para contener la demanda con cuadros adecuados de educación.

Así, los problemas de la UNAM en esta década se vieron centrados en la construcción de Ciudad Universitaria en el Pedregal y la mudanza de las antiguas escuelas a las nuevas instalaciones, cambio que aisló inevitablemente a la comunidad universitaria por la localización geográfica, del entorno popular, y por lo mismo retrasó involuntariamente las acciones de extensión universitaria.

Más tarde, la presencia de diferencias entre el régimen político y algunos círculos empresariales, así como el agotamiento inevitable de la primera fase del proceso de industrialización, condujo al país a una recesión política de 1960-1961. Con la llegada de la industrialización se requirió de un ingreso de divisas cada vez mayor, para poder importar los bienes de capital y algunos intermedios, indispensables para el sector manufacturero; con el aumento gradual de la importación de bienes de consumo de tipo básico, que por ser de primer nivel impedía la disminución de las importaciones, sin provocar una crisis en la producción industrial por falta de insumos.

Esto vino a situar a la economía del país, en un punto donde si bien su crecimiento económico no se detuvo, sus bases ya no eran del todo firmes, ahora el desarrollo del país dependía de variables imposibles de controlar: las de la economía internacional.

Este fue el motivo de la ironía histórica, de que después de un sobresaliente proceso de industrialización, no era más independiente que en la etapa anterior a 1940. Ya no se volvería escuchar del sobresaliente “socialismo mexicano”, pero tampoco los círculos políticos dieron a conocer mucho de la inclinación puramente capitalista del desarrollo.



Con este panorama, el presidente Miguel Alemán dejó el poder, durante su régimen, en manos de su Secretario de Gobernación, el Lic. Adolfo Ruiz Cortines, estrategia política que volvió a repetirse en 1964, cuando tomó la presidencia el Lic. Gustavo Díaz Ordaz, el cual decidió continuar con la misma tendencia de desarrollo, sin intentar abandonar la ortodoxia desarrollista del régimen anterior.

Mientras tanto, en la Universidad, durante los años 50s se popularizaron diferentes manifestaciones del arte y de la ciencia que tomaron relevancia y fueron consideradas por el Rector Nabor Carrillo como el primero de los servicios generales que debía prestar la UNAM.

Con la observación de que el proyecto inicial de la extensión universitaria empezó a olvidar sus orígenes y más acorde a un capitalismo secundario, se inició el manejo de bienes cultos y bienes incultos.

Se estructuró una nueva Dirección General de Difusión Cultural, cuyos contornos se irían delimitando gradualmente. A través de esta Dirección se renovó la expresión plástica con: exposiciones, conferencias, visitas a murales, junto con ello se produjo un amplio sentido de extensión universitaria.

Por otra parte, se fundó la Gaceta de la UNAM, por el lic. Henrique González Casanova, la cual dejó de ser responsabilidad de la Dirección General de Difusión Cultural en 1955, para ser parte de la Dirección General de Publicaciones, recién creada.

El apoyo a la expresión teatral también fue otra línea de apoyo por parte de Difusión Cultural, la cual se expresó a manera de conferencias, representaciones teatrales y otras líneas de expresión, como la realizada por estudiantes universitarios.

Desde los primeros números de la gaceta aparecieron ya anunciadas, las actividades de los Talleres Artísticos, como una actividad proveniente de la Dirección General de Difusión Cultural:

El departamento de teatro de la Dirección General de Difusión Cultural de la UNAM, está preparando la primera temporada de Teatro Estudiantil Universitario. (Gaceta Universitaria, 6 de septiembre de 1954).

Un grupo de Ciencias Políticas presentó la obra teatral “El hacedor de dioses” de Miguel Barbachano:



Este grupo es especialmente interesante por tener un mayor número de elementos universitarios, y a que la obra misma pertenece a un alumno de Leyes. (Gaceta Universitaria, 6 de septiembre de 1954).

Estas actividades continuaron durante todo el período de gestión del dr. Nabor Carrillo, agregándose la conformación de un coro. También fomentó la danza, el ballet, las actividades musicales y los servicios de radiodifusión en esta década.

El esquema de organización de la Dirección General de Difusión Cultural estuvo formado por ocho secciones: artes plásticas, cine, conferencias, excursiones, literatura, música, teatro y radio, además de la Casa del Lago, adscrita en 1959, y el Museo Universitario de Ciencias y Artes, a partir de 1960. Jerárquicamente fue estructurada con jefes de sección adscritos a la Dirección, la cual se formó por un director y un subdirector. (Pérez San Vicente, 1979: 203).

También se detectó que tenían la misma importancia en este momento histórico esta área, la académica y la investigación:

La Universidad no puede ser ajena y nunca lo ha sido, a los problemas que plantea el arte en los aspectos de investigación, práctica, enseñanza y difusión. Tampoco ha sido olvidada nunca la función educativa de las manifestaciones artísticas, y es por eso que ha incorporado, de manera definitiva tales aspectos de la cultura a su vida institucional [...] la Universidad cuenta con diferentes instituciones dedicadas, ya sea exclusivamente, ya sea de modo tangencial a los estudios y actividades artísticas [...] Es así como nuestra Casa de Estudios trabaja para cumplir sus tareas, demostrando en forma patente que considera que la cultura artística tiene en ella importancia básica, tanto en su manifestación exclusiva como en su vinculación con las demás disciplinas que en sus instituciones tienen cabida (Gaceta Universitaria, 8 de agosto de 1955).

La Universidad ha visto con especial beneplácito el desarrollo que, en sus diversas dependencias docentes, ha cobrado el interés por las actividades teatrales. Como ya se ha dicho, la Universidad está íntimamente ligada a los problemas del arte en sus aspectos de investigación, práctica, enseñanza y difusión, y considera que es uno de sus propósitos el de fomentar la función educativa de las actividades artísticas y cuyo motivo las realiza y las estimula. (Gaceta Universitaria, 31 de octubre de 1955).

El rector hizo referencia a estos años como la “Etapa de renacimiento”. En los años 60s, durante el gobierno de Adolfo López Mateos, época donde las relaciones del Estado con la UNAM fueron buenas el siguiente rector sería el dr. Ignacio Chávez, eminente cardiólogo se abocó en aumentar el nivel académico de la institución, a su vez hizo reformas en los planes de estudios y también en los programas.



Durante su rectoría, la tarea de la difusión cultural siguió cumpliéndose casi exclusivamente en el ámbito de las artes a través de la misma Dirección General de Difusión Cultural, dotada ya de mayores recursos y sin modificaciones sustanciales en su estructura.

Su finalidad principal la resumían en tres puntos esenciales:

1. Estimular la difusión cultural en todos los campos, incluyendo la actividad de los propios estudiantes en este ámbito.
2. Presentar ante un público esencialmente universitario, en la medida de lo posible, las corrientes más significativas de la cultura y el arte contemporáneos.
3. Llevar la misión de la Universidad hacia mayores núcleos de público.

De acuerdo con el contexto anterior, se apoyaron las actividades artísticas tanto a nivel de presentaciones y exposiciones por artistas profesionales, como a nivel de los talleres artísticos, donde se observó cómo se fueron ampliando estas actividades, con presentaciones de tipo musical, como por ejemplo con el grupo “Juan Sebastián Bach”, conformado por estudiantes, actividad que se agregó a las corales y de teatro estudiantil, ya existentes. El apoyo continuó de una manera sostenida todos estos años, con la mejora expositiva gradual de los alumnos, que los llevó a obtener el reconocimiento internacional:

La Compañía de Teatro Universitario que el año pasado resultó ganadora del Gran Premio del Festival Mundial de Teatro Universitario de Nancy, Francia, saldrá mañana 27 de abril para presentarse nuevamente en el mencionado festival, en esta ocasión como invitada de honor. (Gaceta Universitaria, 26 de abril de 1965).

Este hecho fue uno de los logros más sobresalientes fuera del país por parte de los talleres artísticos.

Para mediados de 1965, se empezaron a sentir cambios en la buena relación que había prevalecido por parte del estado para con la UNAM, durante los mandatos de los presidentes Ruiz Cortines y López Mateos, lo que provocó un incremento en la tensión Universidad-Estado que culminó con la renuncia del rector Ignacio Chávez, fue aceptada por el Consejo Universitario el 27 de abril de 1966, cuando se encontraba en la presidencia de la república el lic. Gustavo Díaz Ordaz. (Pérez San Vicente, 1979: 205).



Posteriormente, el 5 de mayo de 1966, el ing. Javier Barros Sierra fue nombrado como rector por la Junta de Gobierno, con la apertura del año de 1968 la expectativa de la Olimpiada, había de inaugurarse el 12 de octubre, hasta este momento las actividades de la universidad se desarrollaron de manera normal. La Gaceta de la UNAM, correspondiente a enero de 1968, anunciaba al número de estudiantes universitarios que habrían de recibir a los visitantes de todo el mundo: 94,000 extranjeros aproximadamente.

En el mismo número también se anunciaba que para 1970 la UNAM contaría con uno de los observatorios más potentes de Latinoamérica. En la misma revista del mes de marzo notificó también que el presupuesto asignado para ese año sería de 506 millones de pesos, todo se desarrollaría de una manera normal.

Las actividades culturales en este período se observaron poco relevantes y sólo hubo una publicación sobre el taller de teatro estudiantil, Gaceta Universitaria (15 de enero de 1968), otra sobre un curso de danza moderna, Gaceta Universitaria, (15 de enero de 1969), conciertos con la orquesta universitaria y nada más.

Más tarde, el 2 de octubre de 1968, aconteció el evento histórico más violento en la historia de la UNAM, con la matanza de un gran número de estudiantes, que se encontraban realizando un mitin en la explanada de la plaza de las Tres Culturas, por el ejército nacional.

A continuación, los estudiantes, días después de haber sido satanizados y masacrados ese fatídico 2 de octubre de 1968, a menos de 10 días de haber sucedido este atentado, respondieron así:

Las Olimpiadas de 1968 fueron realizadas en gran parte por esa generación estudiantil (acribillada). De 15,000 personas en nóminas en el Comité Olímpico Internacional, el 80% eran estudiantes. Estaba en su alcance el sabotear o el destruir [...] Más sin embargo no lo hizo [...] después de esa victoria, todos los logros en Difusión Cultural y Extensión Universitaria se antojan mínimos ante esa lección de gallarda autoafirmación democrática. (Pérez San Vicente, 1979: 222).

Esta fue una muestra clara de que los estudiantes a los que se masacró pertenecían a una generación noble y constructiva.

En este tenor, el rector Barros Sierra también dio una lección de soberanía universitaria, una de las medidas que se realizó antes de dejar su mandato fue la aprobación por parte del



Consejo Universitario (13 de febrero de 1970), del Reglamento General de los Centros de Extensión Universitaria, de esta manera, al dotarlos de estructura jurídica, responsabilizó, y a su vez brindó un mejor control, a la UNAM de la institucionalidad de estos otros medios de extender los beneficios culturales, Pérez San Vicente (1979: 222). Con ello se protegió la extensión universitaria de caer en manos ajenas a la UNAM, la inocencia de los años 50s se había roto en esta década, al escribirse uno de los capítulos más violentos de la historia de la UNAM desde su fundación.

Dos años después del atentado ocurrido a los estudiantes, en septiembre de 1970, tomó posesión de la rectoría el Dr. Pablo González Casanova, con la aparición del nuevo directorio en la gaceta con los nuevos funcionarios y una renovada forma de numeración, omitiendo el membrete de Nueva Época (NE), Gaceta Universitaria (27 de noviembre de 1970). En ese mismo año, el Lic. Luis Echeverría Álvarez tomó el cargo de: Presidente de la República, desde el inicio, el Dr. González Casanova se dedicó a trabajar por igual en la educación, la investigación y la difusión cultural a nivel nacional.

En 1971 se conformaron los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCHs) para dar educación media a la población estudiantil cada vez más creciente, por otra parte, el Consejo Nacional de Difusión Cultural se planteó como un organismo coordinador de las instituciones en el país encargado de hacer actividades de difusión cultural.

Entre sus funciones estuvo la de estimular el desarrollo cultural, promover el intercambio de información y servicio, así como los métodos y sistemas; coordinar los programas de trabajo, interactuar activamente con otras instituciones en el extranjero y también convertirse en promotores de cultura al apoyar las manifestaciones artísticas de los estudiantes:

El teatro estudiantil ya para este momento estaba constituido por el preparatorio, el estudiantil universitario y la Compañía de Teatro Universitario, con coordinadores entre los grupos, maestros y administradores [...] Los universitarios a través de sus órganos deben propiciar que las expresiones de cultura, propias de las bases estudiantiles sean consideradas por las mismas con una actitud crítica y las convierta en actos verdaderamente valiosos y dotados de sentido para la comunidad. (Pérez San Vicente, 1979: 240 y 266).

Gradualmente, en el transcurso del tiempo se observó cómo fueron tomando fuerza las actividades artísticas para estudiantes, sin llegar a la internacionalización alcanzada en la época del dr. Ignacio Chávez:



Jóvenes alumnos de oratoria, arte dramático, pintura, grupos corales, de danza y de música se presentaron anoche con gran éxito” (Gaceta Universitaria, 27 de noviembre de 1970).

En la gaceta se publicó el siguiente artículo:

La cultura es usada con fines enajenantes [...] de ahí nuestra insistencia en ofrecer una amplia gama de expresiones culturales en tal forma que cada uno de los individuos [...] tenga posibilidades de elección [...] Hace lo mismo el anunciante comercial que el militante político, que ven en la difusión cultural un instrumento para uniformar criterios, enajenando la libertad de los receptores [...] se reafirmen los derechos del pueblo a la cultura universal y nacional sin negación de la libertad con que deben contar sus miembros, sus inclinaciones para elegir y al elegir para crear y recrear esa cultura. (Zea, Gaceta Universitaria, 27 de octubre de 1972).

Estableciéndose así la misión de la Difusión Cultural en esta institución universitaria, que estuvo vigente hasta la salida de la rectoría del dr. Pablo González Casanova, con el consiguiente fracaso del proyecto.

Poco después la UNAM se mostró sensible a una nueva expresión cultural fuera del ámbito universitario:

En ciclo de otoño, será analizado por 25 destacados profesores: “La anticultura como expresión de una cultura [...] la anticultura no es la negociación sino la expresión de una cultura. Y detrás de ella se perfila una afirmación de otro mundo que se quiere realizar, o se conoce con claridad y, por lo pronto, es expresada como inconformidad. (Gaceta Universitaria, 27 de noviembre de 1970).

Este Movimiento Contracultural, movimiento social y cultural que surgió como respuesta a la represión brutal se vivió en 1968, con la sinergia de haber sido rememorado ahora por nuevas generaciones sociales, lo que provocó una verdadera revolución de la cultura, se hizo inevitablemente extensiva a las costumbres y los valores sociales que habían existido hasta entonces, así se pudo observar en el plano educativo algo que no había ocurrido antes, un sin fin de escuelas de recién apertura con nuevas propuestas sociales: escuelas activas, métodos críticos frente a las escuelas tradicionales, nuevas concepciones acerca del estudiante deseado por los procesos de formación, principalmente:

Estas nuevas formas sociales trajeron consigo nuevos paradigmas y sujetos sociales: paradigmas como la autonomía del sujeto, la autogestión social y escolar, la educación



liberadora, estaban a la orden del día y proliferan grupos de todo tipo: se inician nuevas experiencias de alfabetización concientizadora, se cuestionan los perfiles profesionales en función del compromiso social frente a clases sociales desfavorecidas, aparecen vanguardias políticas, artísticas e intelectuales de nuevo cuño. (Manero, 1990: 12).

Mientras tanto, en la universidad, en octubre de 1972, surgió una huelga administrativa que paralizó todas las actividades, el rector Pablo González Casanova, en medio de todo este movimiento laboral presentó su renuncia el 17 de noviembre de 1972. Tres meses después, el 10 de enero de 1973, tomó posesión de la rectoría el Dr. Guillermo Soberón Acevedo, con una duración en su período de 7 años.

Le correspondió a este Rector resolver entre los problemas administrativos: la resolución de la huelga administrativa y el primer Convenio Colectivo de Trabajo y dio muestras de tener una política universitaria más acorde con las estatales.

Bajo este contexto, en 1973 se observaron actividades teatrales por parte de los alumnos, aunque en menor número de presentaciones. A nivel profesional, hubo funciones de danza, música, así como de numerosos artistas, por enumerar algunos: Julio Iglesias, Alberto Cortez, Chabela Vargas y Los Calchakis, entre otros. Hubo un predominio de presentaciones de los principales exponentes de otros países tanto de España, como sudamericanos; en 1974 y 1975 no aparecieron publicadas actividades artísticas para alumnos.

Muy probablemente el temor de que el movimiento contracultural reinante a extramuros de la universidad pudiera llegar a provocar focos de crítica política (como había venido sucediendo en otros puntos de Sudamérica como Chile y Argentina) hizo que como estrategia política estatal se encubriera este movimiento.

Con muestras principalmente sudamericanas e ibéricas, se intentó disminuir en lo posible una identificación nacional profunda para, de esta manera, prevenir factibles brotes de tipo político en la población de difícil acceso para el estado, como lo es la estudiantil universitaria.

Más adelante, en 1979, se realizaron actividades conmemorativas por el aniversario de la autonomía universitaria, presididas por el presidente de la república José López Portillo y el rector Guillermo Soberón Acevedo, Gaceta Universitaria (14 de junio de 1979). No se observaron programaciones de recitales de música no comercial de canto nuevo, proveniente del movimiento de contracultura.



Un año después, en 1980, apareció una convocatoria para conformar grupos de teatro estudiantil, Gaceta Universitaria (3 de enero de 1980). El movimiento contracultural que se inició a partir del ataque dirigido a la UNAM en 1968 y que duró en los años 70s, fue una etapa que se caracterizó por la presencia de una intensa fuerza creativa, propulsora de nuevos proyectos sociales, lo que ocasionó una reacción por parte de estado, quien empezó a promover una desconstrucción gradual y progresiva de este movimiento, para después implantar el modelo neoliberal.

2.1.4 Período neoliberal

Durante este período, en las décadas de los 80s y 90s, ante la tajante crítica hecha a la educación prevaleciente, el estado comenzó a realizar estrategias dirigidas a la disolución paulatina del movimiento de contracultura, con el fin de realizar una institucionalización:

Se establece así el período de la Reforma Educativa, marcada por una transformación matizada del sistema nacional de educación, a partir de los elementos aportados por las nuevas corrientes, prácticas y sujetos educativos, previamente trabajados para “limar” la radicalidad de sus acciones y presentar así una versión más o menos desnaturalizada del proyecto contracultural. (Manero, 1990: 13).

Con la percepción de ser una estrategia política estatal defensiva, a todo este movimiento social que lo rebasaba. Este período estuvo caracterizado por la presencia de varias crisis económicas, con el impacto consecuente en la universidad:

Con una restricción importante presupuestal por parte del estado [...] el poder adquisitivo del presupuesto institucional, entre 1974 y 1990, cayó en más del 50% en términos reales en algunas de las universidades más importantes. (Marsiske, 2006:29).

En sincronía, se pudo observar durante este período un notorio incremento de noticias en la Gaceta Universitaria sobre algunos de los presidentes de la República encabezando eventos universitarios importantes:

El Lic. José López Portillo recibe de manos del Rector de la UNAM la medalla Conmemorativa del Bicentenario del Natalicio de Don Valentín Gómez Arias (Gaceta Universitaria, 4 de enero de 1982).



Reunión de la Hermandad Puma en el Casino Militar presidida por López Portillo, presente: Rivera Serrano (Gaceta Universitaria, 11 de marzo de 1982)

El Presidente de la República entregó la medalla al Mérito Jurídico, Rivera Serrano, presente (Gaceta Universitaria, 23 de septiembre de 1982).

El gobierno seguirá apoyando a la Universidad: Ernesto Zedillo. Recibió la UNAM el Premio Nacional de Exportación 95; el presidente lo entregó al rector José Sarukhán (Gaceta Universitaria, 13 de noviembre de 1995).

Así, continuó esta estrecha relación Estado-UNAM, durante la presidencia del Lic. Ernesto Zedillo Ponce de León, hasta el año 2000 que duró su mandato.

De forma sincrónica, La Dirección de Difusión Cultural continuó con las actividades culturales permanentes de expresión artística profesional, con la aparición en 1980 de una convocatoria para que se conformasen grupos de teatro estudiantil, así como un seminario de danza folklórica, y para la preparación de integrantes para el ballet clásico (Gaceta Universitaria, 3 de enero de 1980).

Con ello, dieron inicio los de programas de actividades culturales y artísticas cada vez más alejadas de una significancia profunda, la cultura apareció de aquí en adelante como una aculturación de los estudiantes y de la población en general, y con esto se facilitó una culturización hegemónica.

Esto propició la presencia cada vez mayor de presentaciones culturales más acordes a las que se ofrecían a los padres de familia que van a ver a sus hijos a escuelas de educación básica en alguna programación de tipo artístico escolar. De esta manera, amortiguaron de forma sutil, cualquier pensamiento crítico, tanto individual o grupal, que favorecieran de nueva cuenta posibles brotes de tipo político inconvenientes para el estado, al mismo tiempo preparaban sujetos más adecuados para el sistema económico capitalista vigente, estrategia política que habría de imperar en el área cultural y artística en la universidad, de aquí en adelante.

Así mismo se observaron programaciones profesionales con la intención de promover la cultura y de entretener como: exposiciones, recitales de música clásica, jazz, blues, etc., en una menor frecuencia a los años anteriores. También comenzaron a aparecer actividades culturales en las ENEPs, aunque con poca frecuencia.



En 1981 tomó posesión como rector el Dr. Octavio Rivera Serrano, en el segundo semestre se inauguró la II Temporada de Danza estudiantil en el Teatro de Ciudad Universitaria, el grupo de danza de la ENEP Acatlán inauguró la temporada.

Aparecieron actividades culturales como música clásica y barroca, y exposiciones, sin alejarse de la tendencia a lo superficial.

Entre 1982 y 1984 sólo se presentaron dos eventos de actividades artísticas con estudiantes, con actividades semejantes al año anterior (Gaceta Universitaria vol 1, no. 67, 5° época, 23 octubre 1982; Gacetas Universitarias, 1983-1995).

En 1985, el Dr. Jorge Carpizo tomó posesión como rector de la universidad, en el mismo mes se publicó una invitación a inscribirse a los talleres de: danza folklórica, movimiento y expresión, ballet infantil y ballet contemporáneo (Gaceta Universitaria, No. 3, 10 de enero de 1985).

En el resto de las gacetas de ese año se observaron presentaciones de teatro, música clásica, cine, danza y exposiciones de una manera regular. En 1986 continuaron estas mismas actividades en Ciudad Universitaria (CU) y con menor frecuencia en las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales.

En septiembre, se realizó el I Encuentro de Cultura Universitaria, inaugurado por el Rector, donde participaron 36 instituciones: Instituto Politécnico Nacional (IPN), Colegio de México, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Universidad Autónoma Chapingo, Universidad de Sinaloa, Universidad del Estado de México y la Universidad Veracruzana, entre otras (Gaceta Universitaria, No. 63, 29 de septiembre de 1986).

En 1987 y 1988 se observaron sólo actividades culturales y artísticas en CU y en las ENEPs, no se anunciaron actividades de talleres en todo el año. (Gacetas Universitarias 1987-1988).

En 1989 aparecieron actividades culturales, con la participación de algunos artistas como: Eugenia León, Música Latinoamericana, Margie Bermejo y Alfredo Zitarrosa, con una mayor inclinación hacia el entretenimiento. En las ENEPs sólo se llevó el XIV Aniversario de la ENEP Iztacala con funciones de música clásica y latinoamericana (Gaceta Universitaria, 26 de junio de 1989).



En 1990 se anunciaron actividades de talleres artísticos en la ENEP Acatlán Gaceta Universitaria (30 de abril de 1990) y en CU (Gaceta Universitaria, 25 de junio de 1990), no hubo programaciones con artistas profesionales como ocurrió el año anterior.

De 1991 a 1993 prevalecieron las actividades culturales de cine y música, tanto en CU como en las ENEPs, no se observaron invitaciones para inscripciones a los talleres artísticos.

En agosto de 1994, existió una invitación para inscribirse a los talleres artísticos de la ENEP Acatlán, Gaceta Universitaria (22 de agosto de 1994), las actividades culturales estuvieron presentes como en los años anteriores.

En mayo de 1995 el Consejo Universitario aprobó el presupuesto anual otorgándole un 64.6% a la docencia, 27.1% a la investigación, 5.5% a la extensión universitaria y el 2.8 % para apoyo, Gaceta Universitaria (2 de mayo de 1995). En noviembre se publicó el siguiente encabezado: El gobierno seguirá apoyando a la universidad. Ernesto Zedillo (Gaceta Universitaria, 13 de noviembre de 1995).

En enero del siguiente año aparecieron invitaciones a talleres artísticos en las ENEPs de Acatlán y Aragón, Gaceta Universitaria (22 de enero de 1996) y sólo en Acatlán en agosto, Gaceta Universitaria (5 de agosto de 1996). Surgieron presentaciones artísticas en CU el resto del año y en las ENEPs se anunciaron funciones de cine a finales de 1996.

El proceso de institucionalización del movimiento contracultural que se había iniciado con la Reforma Educativa en los años setentas se había consolidado. Con ella el regreso a una educación fraccionada, una educación no dirigida a la obtención de una transformación social a mediano plazo, sino más bien abocada a las demandas de mercado, con grandes cargas de trabajo, tanto para el docente como para el estudiante, que dejaron poco o casi nada de tiempo a la recreación y la gestión autónoma del tiempo libre, teniendo un fuerte impacto en los dispositivos para la formación a partir de la cooperación en grupo, con el reemplazo de nuevos métodos de enseñanza que impactarían fuertemente la educación media y básica. Con esto, se observó que el nuevo modelo estatal de desarrollo tenía éxito en la reducción de cualquier resistencia posible, a través de la incidencia en el vínculo grupal y social.

Con el manejo de la cultura y las actividades artísticas como bien culto del sistema capitalista, se le unió al mismo, el trato de des homologación salarial (que tiene como eje el control presupuestal, la eficiencia y la productividad), la implementación de pocas



y estímulos académicos, la exigencia de certificaciones de calidad requeridos por el Tratado de Libre Comercio, con la solicitud de nuevos perfiles de egresados, entre otros requerimientos. A la cultura se le trató igual que a una mercancía industrializada, que se compra y se vende al menor costo, con la mayor calidad y cantidad posible, con el olvido de que el arte no tiene los mismos tiempos que los campos fabriles. Los procesos culturales tienen tiempos y condiciones diferentes de desarrollo, y condiciones de productividad, no obstante, se convirtieron en una mercancía susceptible de ser tratada como un artículo propiamente económico.

Lo mismo pasó con la producción intelectual y científica, que también se le trató y evaluó con tiempos fabriles, presentándose un impacto adverso en el contenido y forma de los trabajos obtenidos de esta manera.

Ante la exigencia y los tiempos que se manejaron en estos círculos de evaluación y recertificación, y la insensibilidad para un ajuste de cualquier tipo, se hizo ineludible el pensar en la guerra de baja de intensidad como estrategia para mantener bajo control de poblaciones que pudiesen ser inconvenientes para el sistema hegemónico reinante. (Rodríguez, 1995).

Esto dio como resultado trabajos que en su mayoría fueron superficiales, y al no haber una espera para una producción nueva, con el manejo de una caducidad acelerada de las formas posmodernas, fue inevitable la repetición de muchos de estos productos. (Mier, 2004).

En este contexto, continuaron las actividades culturales y de los talleres artísticos en la universidad hasta la actualidad, donde ya afianzada la maniobra de favorecer lo superficial en todo lo concerniente a lo cultural y lo artístico, se observó una consolidación institucional en el Departamento de Difusión y Cultura, así como en los talleres artísticos universitarios.

Este fue el panorama hasta 2002, en que se presentó una protesta estudiantil en la FES Zaragoza, por parte de los alumnos de los talleres (ver el mapa histórico en el apartado de Anexos, Anexo A: 1-21), en caso de desear complementar la lectura, con fechas y eventos específicos de tipo cronológico como una lectura complementaria.

A manera de resumen, se puede decir en el propósito de ubicar el origen de los talleres artísticos universitarios, se localizaron los primeros antecedentes históricos de la extensión universitaria tiempo después del cierre de la Universidad Mexicana, decretado por Maximiliano. Debido a esto el nivel superior se tuvo que organizar por escuelas profesionales



desarticuladas entre sí. Con las generaciones de intelectuales, principalmente liberales, preocupados por defender la cultura a todos los sectores sociales, a principios del siglo pasado, estas generaciones estuvieron dedicadas a la desdogmatización cultural, fueron el primer indicio de la extensión cultural. Algunos de ellos fueron: Manuel Altamirano, Ángel del Campo, Luis G. Urbina, Guillermo Prieto y Justo Sierra, entre otros. (Pérez San Vicente, 1979).

Lo anterior habló de un linaje de la extensión universitaria, la cual dió lucha para reabrir el nivel de educación superior, esta vez como la Universidad Nacional, como un logro de Justo Sierra, en 1910, con la responsabilidad de mantener la cultura y hacerla llegar al pueblo, se estableció como objetivo principal el de la educación nacional.

En una forma tan amplia de concebir a la Universidad, se encontró incluida la idea de extensión universitaria en el propósito mismo de su reapertura, sin estar estructuralmente explícita. El reconocimiento legal y formal de la extensión universitaria se dio en 1929, con la presencia de una gran influencia de los modelos europeos tradicionales en el plan educativo universitario. (Cosío, 1999:1070).

La universidad tuvo grandes limitaciones en el período de la Revolución Mexicana, la cual surgió a los pocos meses de haber sido inaugurada, sin nunca dejar de funcionar. Hasta la muerte de Carranza, ya habían ocupado rectoría ocho personas, el logro de la autonomía en se realizó en 1929. (Contreras, 2002).

En el marco legislativo existió el reconocimiento de las tres funciones que rigen hasta la actualidad a la Universidad Nacional Autónoma de México: docencia, investigación y extensión universitaria, con un período sobresaliente de esta tercera función en el periodo de 1961-1966, durante la rectoría del Dr. Ignacio Chávez.

No obstante, los percances vividos, la universidad tuvo reconocimiento internacional gracias a los talleres artísticos universitarios, por su calidad escénica, Gaceta Universitaria (26 de abril de 1965), con un declive progresivo posterior al movimiento estudiantil de 1968.

En 1972 se dio a conocer la Misión de la Difusión Cultural, desarrollada por el Dr. Leopoldo Zea, Director General de Difusión y Cultura, UNAM, en la V Reunión Nacional de este organismo, en Hermosillo, Sonora. (Gaceta Universitaria, octubre, 1972)

La misión estuvo vigente hasta la salida de la rectoría del dr. Pablo González Casanova, ha ido diluyéndose con el tiempo; es posible percibirse desde la perspectiva de Morin,



no es sólo historia lo que transita por el tiempo, sino también memorias policéntricas, en esta discontinuidad y complejidad existe también una memoria latente, policéntrica de la extensión universitaria, Morin (2002; 2003). Complementa Loureau (2008), al señalar en el plano institucional se encuentra el efecto Mühlmann, es la presencia del fracaso de la profecía o mito, proveniente de un grupo, para de esta manera poder hacer posible su institucionalización.

Se entiende como profecía o mito, al planteamiento etnológico y antropológico donde los movimientos sociales son generadores de una temática, un espacio imaginario (en el sentido antropológico), en adelante los acompañará y simultáneamente se constituirá como su mito o profecía (Desroche, 1976, citado en Manero, 2012). Con una negación del orden existente y su sustitución por otro tipo de orden al que hay que hacer llegar, aun así siempre habría algo de este deseo colectivo, un impulso de negación (negatividad) que se subsume y desplaza en las nuevas formas sociales., su institucionalización supone un éxito y un fracaso al mismo tiempo. (Anta, s.f.; Manero, 2012). Posteriormente, en el período 1973-1990 la extensión universitaria se caracterizó por presentar una participación más orientada a colocar a los estudiantes como espectadores de eventos culturales.

Se inició la apertura de los talleres artísticos de la FES Zaragoza, UNAM, en 1991, de manera informal. En 1993 se realizó la contratación de los profesores como Asignatura A, para impartir clases en los talleres artísticos universitarios de este plantel (Fuente: Lic. Inés Mendoza Monterrubio. Coordinadora fundadora de los talleres. Entrevista realizada el 19 de noviembre de 2015).

A finales de 2001, se rumoraba sobre un recorte en los contratos de los profesores. En 2002, las autoridades dieron indicaciones de retirar el parquet del aula del taller de danza, con ello, se abrió la puerta para la resistencia estudiantil, la cual impidió que se llevara a cabo esta orden, seguido de la realización de una protesta estudiantil enfrente de la dirección del plantel. En el siguiente capítulo se expuso el desarrollo que han tenido los actuales debates sobre la extensión universitaria, para continuar con la descripción del desarrollo de esta área en las distintas Facultades de Estudios Superiores (FES), UNAM: Iztacala, Acatlán, Cuautitlán, Aragón y Zaragoza. La entrevista que se aplicó se encuentra localizada en la sección de Anexos, anexo C:1, fue estructurada de acuerdo a preguntas semiabiertas con el fin de focalizar la información obtenida hacia la el origen, desarrollo y situación actual de la extensión universitaria en ese plantel.

3 Debates actuales sobre la extensión universitaria y estudio de caso

No pretendamos que las cosas cambien, si siempre hacemos lo mismo.

Albert Einstein (físico).

En este capítulo se efectuará la descripción que ha tenido el desarrollo de los actuales debates sobre la extensión universitaria, a partir de su surgimiento, así como su situación actual. De la misma manera se realizó una búsqueda sobre las investigaciones que se han efectuado sobre el protagonismo estudiantil en la población universitaria se encuentran relacionados con la extensión universitaria. Más adelante, se continuará con la descripción de la extensión universitaria en las FES, UNAM.: Iztacala, Acatlán, Cuautitlán, Aragón y Zaragoza. La entrevista se aplicó en las 5 facultades (Anexos. Anexo C, pág. 1), la cual fue estructurada de acuerdo a preguntas semiabiertas, focalizan la información hacia el inicio, desarrollo y situación actual de la extensión en sus planteles, las cuales fueron grabadas y transcritas para su revisión posterior, más adelante se prosiguió la descripción del estudio de caso de esta investigación, así como del marco teórico, utilizado en la realización del abordaje para el análisis.



3.1 Debates actuales sobre la extensión universitaria

Después de haber realizado una revisión sobre los trabajos publicados acerca de la extensión universitaria y del protagonismo estudiantil en los movimientos sociales, se detectó que éstos fueron muy pocos; Muñoz (2002) tuvo el objetivo de conocer a fondo la historia de las organizaciones juveniles en Chile, se percató a través de su trabajo de una constante motivación de estos jóvenes por la autogestión cultural:

Talleres artísticos literarios, festivales y múltiples espacios para la expresión han sido instancias para que diversas agrupaciones juveniles dieran cuenta de su identidad tan intensa como la vida de los jóvenes y sus incertezas, tan diversas como un mundo que se vive a partir de las particularidades sociales y epocales. (Muñoz, 2002: 41).

Con esta inquietud, el autor realizó a través de la investigación monográfica un análisis de dos acontecimientos en la etapa de reconstrucción del movimiento social, en la conclusión señaló como fue incluida en forma notable la acción cultural como eje en su proceso de desarrollo.

Otras publicaciones encontradas por este autor describieron las protestas tras momentos de quiebre de los movimientos juveniles, el 1° ocurrió en 1973, fue posterior a la violencia que se ocasionó por el golpe de estado y el 2° en la última década del siglo XX (1989-2002), en donde la transición política ocasionó desconcierto y despertó procesos de autocrítica y crisis estructural de un movimiento social carente de la suficiente autonomía para poder sobrellevar el cambio de los contextos, tanto nacional como mundial, en la última década del siglo. Simultáneamente, señaló que comenzó la reconstrucción con la aparición de nuevas formas de organización y apuestas que mostraron el nacimiento de nuevos proyectos de construcción histórica.

En el primer movimiento destacó la tendencia sociocultural en las universidades, las cuales lograron articular una serie de talleres, conformándose la Agrupación Cultural Universitaria (ACU) en 1977, desde una forma velada, a través de las canciones se logró expresar el dolor que significó el golpe militar.

En el segundo movimiento nuevamente se apreció en la reconstrucción social, una generación intermedia que sirvió de puente, la cual estuvo conformada de memoria y crítica histórica haciendo posible a través del aprendizaje la obtención de nuevas formas organizativas. Con el surgimiento en la Universidad de nuevas colectivas culturales relacionadas entre sí,



lograron trascender el espacio universitario para seguir organizándose más allá de lo que proporcionaban las carreras académicas.

Con la alternativa de desarrollar fórmulas más autónomas, alejadas de redes articuladas ya sea por partidos o instituciones, con la aparición de grupos de *Break dance*:

Operan como centro de constitución del “nosotros”, en la identidad que en idioma inglés mira a un mundo global, con una globalidad diferente al internet, los malls y las multinacionales, el break dance habla de una globalidad cultural de los pobres, son identidad no en cuanto las heridas, sino en cuanto la construyen. Se comparten las tensiones existenciales propias del joven y las formas de enfrentar estas tensiones queda plasmado en el accionar sociocultural. (Muñoz, 2002: 59).

Con este planteamiento: los jóvenes, hasta sus organizaciones más estructuradas, eligieron realizar el trabajo sociopolítico desde el eje cultural, como las expresiones culturales barriales mencionadas, desde las cuales les fue posible impulsar un nuevo movimiento social-juvenil, algo definitivamente innovador para Chile. Concluyó el autor desde los centros culturales poblacionales que se generaron durante la dictadura chilena, la agrupación cultural universitaria y más adelante las organizaciones culturales conformadas desde los más diversos ámbitos sociales “han visto en la gestión cultural un fin y un medio en la búsqueda de una sociedad más humana” (Muñoz, 2002: 63).

Por otra parte, Báez (2010) hizo una investigación con el objetivo de insertar tanto a estudiantes como a docentes de la carrera de Estudios Socioculturales, en las actividades de extensión en la Sede Universitaria Municipal (SUM) de San Cristóbal, con el fin de contribuir al desarrollo sociocultural tanto universitario como local. Para ello utilizó como metodología la aplicación de entrevistas a estudiantes y docentes que participaron en el diseño, ejecución y evaluación de la estrategia, y fueron sometidas a una validación por el método de criterios de expertos(as), con la utilización del método histórico-lógico, el teórico de análisis de la síntesis y la inducción-deducción en la evaluación de criterios, con el fin de comprender mejor el proceso de la extensión universitaria; también se utilizó el método etnográfico con dos de sus técnicas: grupo de discusión y la observación participante, así como el método de análisis documental.

En sus resultados se detectaron fortalezas como: el reconocimiento de los estudiantes de sus propias necesidades de preparación para enfrentar las diferentes actividades de extensión que desarrolla la SUM, el protagonismo del claustro de docentes en las actividades de la



extensión universitaria, como un proceso primordial de la Universidad en el municipio, el reconocimiento por parte de los profesores del potencial artístico y cultural que representan los estudiantes de diferentes años de la carrera, como promotores culturales.

Dentro de las debilidades, se encontró que la mayoría de los estudiantes no estuvieron motivados en participar en estas actividades, aunque tanto el diseño como la aplicación del programa de capacitación permitió que fuesen capaces de realizar un trabajo efectivo de intervención sociocultural y de promocionar actividades culturales, animarlas y ser gestores de proyectos socioculturales para el desarrollo, tanto universitario como local.

Al comparar ambas investigaciones se observó en la motivación de los jóvenes un factor esencial para el desarrollo o no de nuevas propuestas de expresión social y con ello nuevas fuentes de identidad. En ausencia de éstas, simplemente son cubiertas las indicaciones por parte de los estudiantes, las cuales estuvieron previamente señaladas de acuerdo con un diseño preestablecido e indicado por los docentes.

Por otra parte, en cuanto a la revisión monográfica realizada sobre específicamente la extensión universitaria, se encontró: Labrandero y Santander (1983) hicieron referencia: desde la Grecia clásica ya se había reconocido a la educación como un proceso que llegaba a trascender la formación reconocida como “edad escolar”.

Se observó que en los países anglosajones, los autores antes mencionados junto con Cubilla (2001), Báez (2010), Ortiz (2011) y Herrera (2012), reconocieron que en la Unión Británica (1867) y en Estados Unidos de Norteamérica (1885), a través del Acta de Morrill (1862), se promovieron las acciones de formación y actividad con las comunidades rurales, como un antecedente previo a la aparición de la extensión universitaria en Inglaterra, país pionero, en donde se dieron las primeras acciones en el mundo para situarla de manera formal.

Con ello, el surgimiento de la aparición de la educación para adultos con un énfasis mucho mayor que en cualquier otra parte del mundo, como una consecuencia en el aspecto político de la expansión de los ideales de la Revolución Francesa, en lo social se dio como producto de la Revolución Industrial, con la necesidad de organizar al proletariado como clase, con toda esta transformación también se presentó el desarrollo de movimientos de vanguardia en el ámbito de la creación artística. Actualmente las actividades de extensión se centran primordialmente en la realización de cursos, conferencias, talleres dirigidos a los adultos, donde la extensión en estos países, tanto Inglaterra como Estados Unidos, está centrada en actividades docentes que vayan más allá de las formas y de los espacios originales.



Por otra parte, Tünnermann, (2000) y los autores antes mencionados coincidieron que, en América Latina, a partir del Movimiento de la Reforma Universitaria en Córdoba, Argentina, en 1918 fue que se incluyó a la extensión universitaria y la difusión cultural entre las actividades normales dentro de la universidad latinoamericana. En comparación con los países anglosajones, en donde la extensión latinoamericana se mostró más amplia en su contenido social, por sus propias características de desarrollo económico y político, la cual fue propuesta como un compromiso social de la comunidad universitaria el extender la cultura hacia la comunidad.

Se apreció en esta primera visión realizada en Argentina, estaba caracterizada por ser principalmente de carácter asistencialista y paternalista, modificándose en la II Conferencia Latinoamericana de Extensión y Difusión Cultural (1972) en México, al reconocerse que la educación era un subsistema social que a su vez formó parte de otro global, con la característica de contar con la suficiente autonomía para llegar a influir en la sociedad y promover su cambio.

También se subrayó era de gran relevancia que las tres funciones universitarias: docencia, investigación y extensión universitaria debían estar presentes en las políticas y estrategias de las instituciones, apoyándose, interrelacionándose y enriqueciéndose recíprocamente dentro de un diálogo constante entre ellas y a su vez con la comunidad, de las que se deben conocer sus principales problemáticas.

Por otra parte, Montemayor (2004) resaltó que tanto la creatividad científica como la artística, son primordiales para el cambio y la renovación social.

El trabajo de Tünnermann (2000), de manera complementaria al autor anterior, destacó la importancia de establecer equipos interdisciplinarios por ser la única manera para acercarse a una realidad por su naturaleza era interdisciplinaria.

Por otra parte, Ortíz y Morales (2011), adicionaron la postura que subraya la importancia de obtener conocimientos pertinentes a través de realizar una combinación adecuada entre los conocimientos abstractos (universales) y los más contextualizados (las culturas locales).

También se encontró el planteamiento realizado por Palencia (s.f.), quien subrayó la pertinencia de repensar a la extensión universitaria desde la manera en que la Universidad lo hacía: de una manera integral, ayude a revalorar su papel hoy. Incluso refirió, que es importante pensar en la extensión universitaria como el punto desde donde es posible



el articular las otras dos funciones universitarias y desde ahí obtener mecanismos de comunicación e integración tanto intra como extramuros.

Herrera (2008), complementó los trabajos anteriores y habló sobre la responsabilidad social universitaria (RSU), la cual encontró estaba enfocada como un espacio que vincula a el conocimiento generado (científico, tecnológico, humanístico y artístico) con el contexto de su aplicación, cuyo fin era de satisfacer las necesidades locales, nacionales y globales, y con ello promover la utilidad social del conocimiento y contribuir a la mejora de la calidad de vida. El objetivo de su trabajo señaló, fue el de realizar una investigación monográfica sobre las actividades de RSU se han efectuado en América Latina. Destacó la autora otra vertiente de la extensión universitaria en la Universidad de Honduras, en donde se implementó un programa para brindar atención a niños huérfanos en pobreza extrema, personas de bajos recursos económicos, así como adolescentes y mujeres en condición de vulnerabilidad.

En cuanto al ámbito universitario en México, en las Universidades de: Puebla, Sinaloa, Guadalajara y la Universidad Nacional Autónoma de México, Herrera (2008) señaló que se cuenta con programas de enlace directo con las comunidades marginadas de actividades de investigación, formación profesional y divulgación científica.

En Argentina, la Universidad Nacional de la Plata, junto con el Banco Interamericano de Desarrollo pusieron en marcha el Programa de apoyo a iniciativas de responsabilidad social, ética y de desarrollo, cuyos objetivos eran el de facilitar y asesorar la implementación de iniciativas de responsabilidad social, ética y desarrollo en las universidades latinoamericanas. (Herrera, 2008).

Las Universidades de Costa Rica, la Habana y la UNAM, a su vez, han realizado acciones abocadas a la construcción de espacios que han contribuido a la formación profesional, la investigación y a la difusión del conocimiento y uso sustentable de la biodiversidad. (Herrera, 2008).

También la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la UNAM destacaron en la proporción de atención que ofrecen a pueblos indígenas, cuyo objetivo fue que estos grupos lograsen una formación académica integral, para así ayudar a concluir sus estudios. (Herrera, 2008).

Por otra parte, la Universidad de Costa Rica, en otra vertiente de la extensión universitaria, abrió un espacio académico a personas mayores de 50 años, consultorios jurídicos,



trabajos comunales, entre otras actividades, con la conclusión de que era importante que las Instituciones de Educación Superior (IES), coparticipen en la construcción de una sociedad más solidaria y justa, lo que implicó realizar múltiples tareas como: el estimular las estructuras para que se transformen en redes, favorezcan la formación integral, fortalecer la interacción entre los diversos agentes y sectores sociales, y profesionalizar la estructura académica hacia la vinculación con el entorno. (Herrera, 2008).

Así como el diseñar nuevas experiencias de aprendizaje que favorecieran la apropiación crítica del conocimiento, además de la generación de nuevos modelos conceptuales y metodológicos que faciliten el acercamiento a los problemas de la realidad, traducir la RSU en: la búsqueda de bienestar integral del desarrollo humano sostenible y de sustentabilidad, entre otras medidas. (Herrera, 2008).

Actualmente hay un buen número de universidades latinoamericanas que exponen las diferentes vías abordadas, así como sus principales conflictos. (González, Machado, 2011; González, s.f.; Herrera, 2008).

En otro plano Colombia, Huertas (2010), tras una investigación de tipo monográfico, expuso el cambio tan drástico sufrido por la enseñanza del arte, del siglo XX al XXI, ya que anteriormente el campo del arte y el de la educación se habían unido para formar uno sólo dentro de una organización disciplinar.

En el siglo XXI, señaló el autor la llegada de dos problemáticas importantes a este ámbito: la primera en relación con el propio saber y el gran auge de la tecnología de la información, la segunda con el discurso que manifestó la idea de que la misión de la universidad ya era otra, la función crítica se desplazó para dar paso a otra más pragmática con el fin de proveer al sistema económico predominante, tanto en el ámbito de los recursos humanos calificados, como en la producción de conocimientos.

Desde esta línea, la educación artística se encontró en un lugar muy difícil, con la disminución de su oferta educativa reducida a sólo tener una posición meramente instrumental, desde donde sólo se le pidió fuese útil, cuando el único acercamiento posible a este campo era aquel que lo considerase en su complejidad. Concluyó el autor sobre la importancia de ver a la educación artística como un campo propio “capaz no sólo de aportar al debate sobre el presente y el futuro de las disciplinas, sino fortalecerse en tiempos de crisis de pensamiento crítico.” (Huertas, 2010: 175), con la comprensión de la gran importancia de la presencia del pensamiento crítico en la educación superior.



Con respecto a Venezuela, se localizó el trabajo de Sánchez (2004), quien realizó una investigación monográfica exhaustiva sobre la extensión universitaria, el autor mencionó los movimientos de reforma que hubo en este país y estuvieron bajo la influencia de la Reforma Universitaria de Córdoba, Argentina, en 1918, observó que se direccionó a la extensión hacia un importante papel de tipo social, con el compromiso de difundir al pueblo de cultura universitaria y también de dar atención a los problemas nacionales. Con la actual tendencia de superar el enfoque inicial de tipo paternalista, por el de una interacción recíproca, dialógica entre la universidad y la sociedad, y a su vez integrar a la extensión con las funciones de docencia e investigación universitaria.

Así mismo, señaló Ángeles (1992), el desarrollo de la extensión universitaria se ha dificultado por carecer de un marco conceptual que lo fundamente, por lo que hay que fortalecer la sistematización teórica a través de la investigación- acción de las tareas que realizan las instituciones, para de esta manera conformar el perfil de la función de la extensión en contextos específicos y con esto colaborar en el bienestar social, calidad de vida y los más altos intereses, tanto culturales como espirituales del país.

Subrayó que el marco legal para la extensión estaba conformado en primera instancia por la Constitución Nacional, así como por la Ley Orgánica de Educación y la Ley Universitaria, en este contexto debía darse respuesta a las necesidades sociales, la formación y al pleno desarrollo de la personalidad del educando (artículo 109).

Por otra parte, se encontró la Ley orgánica de educación (1980), art. 27, punto no. 3, la cual señalaba que la difusión de los conocimientos tenía la finalidad de elevar el nivel cultural, al ponerlos al servicio de la sociedad y del desarrollo integral del ser humano. Tanto la ley orgánica de la educación, como su reglamento, resaltaron el papel de la educación, la educación superior en especial, para la formación integral del ser humano, así como también para atender las necesidades del país, donde la extensión presentó un papel relevante en la contribución a la formación integral del estudiante y en la ampliación de la cobertura de la educación, a través de diferentes modalidades: educación continua, alterna o de ampliación de conocimientos.

Dentro del currículum, se percibió fueron más bien consideradas como actividades de extensión las de tipo práctico, las que desarrollaron y promovieron los estudiantes como labores en las comunidades en el marco de la asignatura, no en la extensión por no atender un proyecto o programa específico institucional, éstas rara vez tuvieron continuidad en tiempo y espacio, por lo que el impacto social se perdió.



Dentro de las propuestas, el autor señaló las siguientes: la incorporación de proyectos de integración de la docencia, investigación y la extensión en los diseños curriculares, adscripción de programas de pasantías al área de extensión, que las actividades de extensión estén acreditadas y se les confiera carácter de obligatorio.

Dentro de las limitaciones destacó que la estructura académica por asignaturas fragmenta con la limitación no sólo del objetivo fundamental de la educación superior de contribuir en la formación integral del ser humano sano, sino también de cualquier enfoque multidisciplinario, más aún el transdisciplinario, tanto la formación profesional como el abordaje y resolución de los problemas institucionales y sociales.

Con la conclusión de que en los últimos años las Instituciones en Educación Superior, se dieron cuenta de la necesidad de resaltar y rescatar como función sustantiva universitaria a la extensión en Venezuela, para con ello dar un mejor cumplimiento de la función social y a su vez contribuir al desarrollo económico, social y cultural del país.

Se indicó también la importancia de desarrollar bajo diversas modalidades, con un objetivo común: el compromiso social de la universidad con el entorno, para con ello además de contribuir a la formación integral de los estudiantes cuando participen en ellas, también mostrar a su vez alternativas educacionales y mecanismos de actualización o perfeccionamiento de conocimientos, tanto de los técnicos como de los profesionales. Fue posible decir que la extensión universitaria presentó un carácter multidisciplinario, participativo, democrático, crítico, integrador y contextual.

Con respecto a Bolivia, no se localizó un trabajo de investigación concerniente específicamente a la extensión universitaria, aunque, sí en relación con una de las actividades de ella: el taller de teatro universitario, en la investigación realizada por Saavedra (2015), se encontró que este taller no ha sido un elemento central en la educación superior, sino más bien un componente más de la extensión universitaria. Cuya trayectoria histórica no ha sido homogénea, en consecuencia, presenta diferentes formas e intensidades de gestión.

Dentro de los primeros diez años del taller estudiantil universitario hubo un predominio de puestas en escena de textos dramáticos de vanguardia europea.

En los años ochenta predominó la creación y la dirección colectiva, en los años noventa la dramaturgia latinoamericana y en el año 2000 no hubo un predominio de algo en particular



sino más bien una preferencia por textos dramáticos clásicos de vanguardia europea y latinoamericana, costumbrismo bolivariano, creación colectiva y dramaturgia de autor.

Señaló el investigador, que actualmente se tiende a ver y conceptualizar al teatro como canal de expresión o canal de transferencia, en tanto como un saber corporizado, lo cual es algo mucho más complejo, incluso es además un estrato de poder o contrapoder; paradójicamente, aunque se reconoce la urgencia y la validez del teatro, éste sigue sin contar con una carrera oficial en donde un estudiante pueda llegar a formarse como actor, actriz, técnico profesional de teatro o teórico profesional de teatro, subrayó la importancia de que se cuente con una universidad que ampare y apoye al teatro en toda su complejidad.

En Argentina, Herrera (2012) hizo un análisis histórico de la extensión universitaria a través de una revisión monográfica, donde señaló que al crearse la Universidad Nacional de la Plata (1905), Joaquín V. González incorporó a la extensión en el estatuto con la misma jerarquía que a la investigación y la docencia, la cual se desarrolló al interior a través de acciones que en esencia se caracterizaban por ser espontáneas, voluntaristas, impulsadas por las asociaciones docentes de reconocida trayectoria de la Universidades de Cambridge, Oxford, Bruselas, Pennsylvania, Columbia y otras, otorgándole en 1907 a las actividades de extensión legalidad y permanencia.

Por lo que se consideró a la extensión no sólo como una preocupación del ámbito docente, sino también del estudiantil, lo que se vio reflejado en su participación con una ponencia en el Congreso Internacional de Estudiantes Latinoamericanos realizado en Montevideo, República Oriental de Uruguay, en 1908, en donde se señaló que la difusión de la extensión universitaria por toda América Latina se dio al surgir el movimiento reformista de 1918 en la Universidad Nacional de Córdoba, con una manifestación de predominio paternalista.

Fue en la II Conferencia Latinoamericana de Extensión en México (1972) cuando surgió la extensión como una actividad interactiva de ida y vuelta con la sociedad. En la actualidad en la mayoría de las universidades argentinas se entiende a la extensión como una función dialógica y de interacción.

Cuenta con un reconocimiento legal en la Ley de Educación Superior, no. 24 521, artículos 28 c) y e); 44 y 73, donde se reconoce a la extensión como una función sustantiva al igual que a la docencia e investigación, aunque sus fondos son dispares y en algunos casos exiguos, y se llega a atentar contra su reconocimiento y jerarquización. Hasta 1999 que se caracterizó por



estar enfocada en la vinculación con la tecnología, fue tal su desarrollo que se desprendió de este ambiente para seguir su propio desarrollo, algunos especialistas, señaló el autor, lo entendieron como otra manera de hacer extensión.

A partir de 1999, la extensión se encontró relacionada con la dimensión social, fue en 1996 cuando hubo acciones de incorporación por parte de los universitarios de manera obligatoria, a través de la realización de prácticas solidarias, sin alcanzar el efecto deseado, hasta 2001 en que la mirada fue sectorizada. En 2002 la perspectiva cambió volviéndose más integral, multidimensional, considerándose a la extensión como una función: subsidiaria, asistencialista, desjerarquizada, desfinanciada, sin un renglón especial en el presupuesto nacional, donde cada institución universitaria tuvo su propia percepción y concepto de extensión.

Con el resultado final de ver a la extensión como un área con diferentes facetas: el trabajo continuo a través de talleres organizados por la Coordinación General del Área de Extensión, los cuales permitieron el acercamiento; presencia de debate y acuerdos sobre temas como la caracterización, perfil, relación con la investigación y docencia, conceptualización, así como su alcance; la capacitación fue otra faceta importante había que considerar para mejorar la calidad de la extensión.

A su vez, reconoce el autor, que la puesta en marcha de la feria UNIART para todo el sistema universitario, fue y ha sido un modo de revalorizar la cultura de las disciplinas artísticas, que en cierto modo habían sido postergadas. Otra preocupación fue la de trabajar sobre criterios para su ponderación en concursos docentes, en el entendido de que el reconocimiento académico conforma una parte de la jerarquización de la extensión.

En relación con Cuba, Vega (2002) realizó una revisión monográfica sobre la extensión universitaria en este país, refirió que los primeros antecedentes históricos datan de las ideas de la Reforma Educativa de Córdoba, Argentina, en 1918, con el fortalecimiento de la función social de la universidad.

En los años cuarenta comenzaron a desarrollarse en la Universidad de La Habana acciones extensionistas mediante charlas, ciclos, conferencias, presentaciones artísticas, escuelas de verano y algunas publicaciones. En 1950, se estructuró la Comisión de la Extensión, con el objetivo de crear un ambiente propicio para la superación tanto espiritual como cultural del pueblo, las cuales fueron disminuyendo hasta desaparecer al cerrarse la Universidad.



Con el triunfo de la revolución en 1959, en 1961 existió la primera prueba de carácter extensionista al luchar contra el analfabetismo. En 1962 se estableció la Comisión de la Extensión Universitaria, la cual sería fundamentalmente un organismo de integración entre la universidad y el pueblo, proporcionó respuesta a la gran demanda de profesionistas.

En 1992-1993 se empezó a tomar conciencia sobre la necesidad de ampliar la concepción de la extensión universitaria, con la difusión de programas culturales en la TV de este país, el incremento del campo de acción con un sentido más humanístico, científico, técnico, profesional y deportivo, entre otros aspectos.

Con la señalización por parte del autor de que todavía se percibía como un verdadero reto para las universidades cubanas la consolidación de la extensión, la cual continuó subestimada en comparación a la investigación y la docencia, donde la escasa bibliografía sobre el tema juega un papel importante en esta dinámica.

Se detectaron varios obstáculos para su desarrollo como la diversidad para su designación (extensión universitaria, extensión cultural, interacción social, acción social, entre otras), la existencia de una insuficiente capacitación para el trabajo extensionista, la presencia de una incongruencia entre el discurso optimista de las autoridades y la prioridad real.

También se observó la falta de integración universitaria en la labor extensionista, pues el contenido era muy variable, ya que iba desde lo que abarcaba toda la función social, hasta lo que la restringió a la expresión artística, además de ser poco comprendida por profesores, estudiantes, dirigentes universitarios, y fue vista sólo como un complemento con carácter asistencial, sin haber una integración de las tres funciones universitarias. Sus principios eran la producción mediante la actividad y la comunicación, dentro y fuera de la universidad; con el propósito la promoción de la cultura, lo que le da su carácter de función, y su cualidad bidireccional intra y extramuros.

Algunas de estas funciones fueron: favorecer diferentes disposiciones organizativas de la formación profesional de los estudiantes para apoyar la profundización de los conocimientos históricos, desarrollo de una ética y un sentido de identidad nacional, para que se apropiasen de la cultura de su profesión, también se obtuviesen conocimientos de cultura general y a la vez fuesen promotores culturales en las diferentes etapas de estudio en que se vinculan con la práctica social. Así como el organizar y coordinar cursos de educación permanente, también de extensión universitaria, además de difundir



resultados científicos, programaciones variadas y sistemáticas de opciones culturales y recreativas, así como la promoción de la interacción universidad- sociedad para la difusión de diversas expresiones.

En relación a la integración de la investigación con su inserción social en este país, Cubilla (2001) analizó cualitativamente la labor que han realizado los Campamentos Universitarios Multidisciplinarios de Investigación (CUMIS), en la contribución de la formación académica y de investigación de los estudiantes, en un ambiente de colaboración multidisciplinaria en el que de manera simultánea se intentó ofrecer un servicio de calidad para apoyar el desenvolvimiento de las comunidades involucradas, a través de la investigación documental. Con la conclusión por parte del autor de que la extensión universitaria era importante, no prioritaria, cuando los fines esenciales universitarios no se cumplen como ocurre en este medio, no obstante, fue un requisito para el éxito del programa de la reforma y modernización de las universidades.

Posteriormente Gainza y Paz (2011), profundizaron en la relación de la extensión universitaria y ciencias pedagógicas, plantearon que el rol de la gestión extensionista en este campo era importante, debía de tenerse una perspectiva histórica, sistémica y dialéctica al determinar y modelar las relaciones esenciales y la dinámica de la interacción universidad-comunidad, en el desarrollo cultural y sociocultural de las personas.

Vista desde este contexto, desde el siglo XIX, la extensión se ha ido transformando bajo el imperativo del desarrollo económico social y de la humanidad, con la conclusión de que en el modelo de la Universidad Cubana, la extensión universitaria debe de tener la misión de promover y difundir el desarrollo cultural en la sociedad, así como el estar presente en la reflexión creadora de debilidades y valores para dar solución a los problemas que se presentasen en su esfera de actuación, con la presencia de una alta capacidad científica, de investigación y ética. Al redimensionar a la extensión, los autores señalaron la importancia de potenciar con ello el desarrollo sociocultural de las comunidades, sin importar cual fuese el método utilizado que se emplease siempre y cuando tuviese como eje central la dialéctica y la reflexión-acción de la propia comunidad. Complementando este estudio, González y Machado (2011), realizaron un trabajo con el objetivo de ofrecer referentes teóricos a partir de la antropología de la educación, en especial de la pedagogía intercultural. Para esta perspectiva, era importante la formación integral de los egresados, no su ubicación en el mercado de trabajo, pues más bien era prioritario a través de la extensión universitaria la promoción de una cultura general de tipo holístico.



La apuesta de los autores estuvo en la interculturalidad, suponían una relación respetuosa entre culturas, donde su interacción e integración era una forma de entender y vivir la educación. Lo más importante fue la presencia de un carácter inclusivo, donde estaba la diversidad como un ingrediente indispensable y positivo para una educación integral, enriquecido a través de valores como el respeto y la tolerancia hacia los demás.

En la metodología, este trabajo realizó una revisión monográfica del tema de la interculturalidad, con la conclusión de que el modelo que existía no se ajustó a las demandas de la formación integral de las nuevas generaciones, donde la extensión universitaria era un proceso formativo que requirió de la reconceptualización de su gestión en condiciones de universalización, así como en la atención a la diversidad cultural existente en el nuevo contexto de la universidad cubana. Además, señalaron a la pedagogía intercultural como una vía para contribuir a una mejor gestión de la extensión universitaria en condiciones de universalización, ofreció puntos de partida para modelar la gestión de la extensión en este nuevo contexto.

En otro trabajo, Ramos y Ramos (2010) estudiaron las limitaciones de la extensión universitaria en la Universidad de Las Tunas, Cuba, a través de la investigación cualitativa, la cual utilizó el análisis de un sistema de categorías como son la universidad y la extensión universitaria, los autores señalaron que existe una estrecha relación entre ambas. Concluyeron que había una insuficiente participación de la comunidad universitaria en las actividades culturales, los problemas de divulgación, promoción y programación mostraron limitaciones en las acciones que se programaron para la comunidad universitaria, además de no dar respuesta a sus necesidades.

En lo concerniente al vínculo de la extensión universitaria con el campo médico, del Huerto (2007) hizo un trabajo en donde se analizó la labor médica bajo un nuevo modelo de tipo social, con el surgimiento de los Centros de Educación Médica Superior (CEMS), trajeron consigo cambios en los perfiles de salud, a su vez requirió de una respuesta que trascendió lo biológico para transformar los factores ambientales, las relaciones sociales en las que se suele desenvolverse el ser humano, estilos de vida e incluso la organización de servicio de salud. El autor refirió que actualmente, se reconocía que la promoción de la salud era una parte esencial de la extensión universitaria médica cubana, la cual suele estar centrada prioritariamente más en lo importante que en lo urgente, por lo que se subrayó la relevancia de tener una visión integradora, para poder ampliar percepciones sustentadas en un sentido estratégico de la jerarquía.



Con el resultado final de ver a la promoción de la salud como el eje central de la labor extensionista en la Universidad de Ciencias Médicas de la Habana, favoreciéndose con ello la mejora en el nivel de conciencia y la capacidad de acción, tanto individual como colectiva, a través de sus proyectos en vertientes fundamentales, en la comunidad intra y extrauniversitaria, con la identificación de las principales necesidades en el ámbito de la salud.

En esta línea de investigación, Vélez y cols. (2011) realizaron un trabajo con el objetivo de, a través de un análisis documental, poder establecer una estrategia para favorecer la atención primaria de salud por medio de la labor extensionista universitaria médica a la comunidad.

En la Universidad de Pinar del Río, Cuba, se realizó este análisis documental en forma conjunta con la aplicación de encuestas con el fin de realizar un diagnóstico sobre el trabajo de extensión en esa institución. También se observó que la extensión universitaria tenía un doble carácter: de función y de proceso consustancial a la esencia de la actividad universitaria, la cual está ubicada en el proceso formativo, en la comunidad y para ella.

Dos dimensiones importantes debían estar presentes en la relación dialéctica con el desarrollo extensionista: la dimensión tecnológica y la dialéctica. Donde tanto la promoción de la salud, como la atención primaria, debían considerar a la labor extensionista como el eje central, en la Universidad Médica Cubana, pues estas eran un importante apoyo para el mejoramiento en el nivel de conciencia y también en la capacidad de acción, tanto individual como colectiva, se observó fueron impactadas a través de proyectos en sus vertientes fundamentales: comunidades intra y extra universitarias, donde se encontraban presentes la identificación de las principales necesidades de salud, según el análisis hecho sobre la situación prevaleciente en este ámbito.

El trabajo de Menéndez y cols. (2012), en forma complementaria, también profundizó sobre el papel de la extensión en la promoción de la salud en la Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara, Cuba, donde señalaron los autores que el Programa de Extensión estaba concebido con una máxima flexibilidad en su diseño y aplicación para poderse adaptar a la dinámica y condiciones de su entorno. También refirieron que la búsqueda de un equilibrio coherente entre las demandas supuso el desarrollo de este proceso en la educación superior y las necesidades que demandaban cada uno de los contextos de transformación por las universidades para dar cumplimiento a su objetivo estratégico; con el propósito de describir la historia y las proyecciones actuales de esta función sustantiva, se encontró los



autores realizaron metodológicamente un estudio de tipo descriptivo y retrospectivo de la historia universitaria desde 1966 a la actualidad, con la utilización como métodos teóricos: el histórico lógico y empírico (análisis documental de programas, actas, informes, entre otros). La conclusión fue que el trabajo extensionista realizado en este plantel se ejecutó a través de proyectos y acciones comunitarias en función de solucionar problemáticas sociales, y con el desarrollo también de programas integrales para la promoción de salud, con resultados satisfactorios.

En otro trabajo, se abordó de igual manera el papel de la extensión dentro de la promoción de la salud, con un objetivo más específico. Pérez y cols. (2007) trabajaron la temática de la educación sexual a través de un programa que garantizó el entrenamiento de los estudiantes como futuros educadores para la prevención en los diferentes lugares.

Previamente a esto se detectó la falta de educación sexual, por lo que se realizaron acciones de prevención comunitaria y se evaluaron los efectos producidos, con el propósito de insertar la educación sexual dentro de la perspectiva del trabajo de la extensión universitaria en la comunidad, con la participación de estudiantes de la Facultad de Ciencias Médicas de Pinar del Río, como agentes de cambio social. Para ello se utilizaron métodos teóricos y empíricos, complementándose con la aplicación de entrevistas a dirigentes y docentes de ese plantel, con el fin de indagar sobre las particularidades de la extensión universitaria.

En relación con los alumnos, se identificaron las necesidades de los conocimientos sobre educación sexual y a partir de estas necesidades se planeó preparar un taller sobre esta temática y actividades sobre creatividad, para impulsar estrategias de desarrollo en sintonía con el tiempo actual. Este estudio constituyó una propuesta de estrategia del Departamento de Extensión Universitaria del plantel, para abarcar un mayor terreno en el trabajo comunitario relacionado con el tema: prevención y promoción de la salud en la formación del sujeto como agente de cambio social.

También colaboraron con el Departamento de Estadística de Salud y el Centro de Higiene y Epidemiología del Municipio, para valorar la función del médico y la enfermera de la familia, en su rol como decidor social, agente conductual de cambio y promotores culturales por excelencia. Se señaló que era trascendente que se formen profesionales con una visión dinámica y totalizadora de la atención de salud, como resultado de todos los procesos biológicos, sociales y culturales, las acciones de urgencia, preventivas y curativas, así como las emocionales.



En lo concerniente a España, Huerta (2003), coordinó un trabajo con otros autores sobre la educación artística en este país. García-Sípido (2003) describió los beneficios que proporcionó el aprendizaje plástico entre los cuales estaba: una mejor adquisición de capacidades favorables para el resto de las áreas, el fomento al desarrollo de la curiosidad exploratoria, la capacidad referencial, la descarga de energía y tensiones en una acción libre y la reflexión sobre la propia experiencia. También hizo ver que este aprendizaje se construyó y se desarrolló en varios estadios, con un ritmo diferente en cada persona e impactó de manera favorable tanto las opresiones formales como las reflexiones mentales, estos beneficios también fueron observados por Ríos, B. (2011 a y b).

Como propuesta metodológica, García-Sípido (2003), planteó que el aprendizaje plástico y visual debía ser reconocible e identificable por parte del alumno como una consecuencia del profesor y poder valorarlo. Por esto sugirió que era importante que la enseñanza se encontrara basada en propuestas pertinentes que buscaran la obtención de aprendizajes específicos, observó un cambio en donde el aprendizaje plástico actuó como un catalizador del proceso enseñanza-aprendizaje, así como la definición de una currícula orientada hacia la integración de este proceso.

Otro trabajo fue el de Agirre (2003), quien señaló que existe una escasa valoración social del arte y la educación artística, y también una escasa flexibilidad de la escuela, como institución, para adaptarse a los cambios que la educación actual requiere. Detectó existía una falta de contacto de los alumnos con el arte, sobre todo, contemporáneo, así como la dificultad para disponer de espacios adecuados a la gran diversidad de estas actividades.

Por lo que surgió el Prácticum en Educación Artística dentro de la Diplomatura Maestro en Educación Infantil, con el objetivo de sustituir la “presencia” del alumnado en el aula y como una forma de experimentar prácticas que hacían suponer una mayor implicación de los alumnos, con un cambio real de las actividades y el conocimiento desarrollado en la Diplomatura, quienes no eran espectadores pasivos de las prácticas docentes del tutor.

Con la conclusión ante la carencia de datos precisos provenientes de investigaciones rigurosas sobre el tema, se constató en los alumnos, hoy maestros, mantuvieron dinámicas de trabajo en el aula, análogas a las que pudieron experimentar durante el desarrollo del Prácticum, diferenciándose claramente quienes siguieron sus prácticas por la vía convencional, de los que no. En los egresados de la diplomatura se encontró que: ofrecían a los niños (as) asomarse de forma crítica a un universo visual estéticamente rico y variado, donde la



creatividad debía estar presente en todos los ámbitos de la formación educativa, con el reclamo de una mayor intervención en los planes de estudio actual de la especialidad en educación musical. Hizo ver que el prácticum podía llegar a ser una excelente oportunidad para introducir ese cambio y reducir la distancia entre escuela y la universidad, la práctica y la teoría, que propicia el mostrar un mayor interés en integrar las artes y la nueva tecnología.

Sobre la formación artística en el nivel secundaria, Maeso (2003), después de haber realizado una revisión monográfica, encontró que la formación inicial del profesorado de educación artística en la etapa secundaria estaba en el momento oportuno para debatir sobre el futuro de estas enseñanzas, percibió que había un abandono absoluto en la formación de estos educadores, con la señalización de hacer urgente la responsabilidad de las sucesivas administraciones educativas para con esta área.

El autor señaló que se trataba de hacer presión y llevar a cabo acciones dirigidas a conseguir: calidad, seriedad y eficacia en la formación del profesorado de educación artística, fundamental en la conformación de un futuro profesional.

De manera complementaria, Sánchez, Hernández y cols. (2003), por su parte, señalaron que ante el desprestigio de la figura del profesor de secundaria en general, y del arte en particular, era importante que se avivase la figura del intelectual transformativo.

Frente a la pérdida de contenido propio del área, estos autores propusieron un fuerte apoyo en su recuperación, para más adelante ser relacionados con el arte en general y con el arte contemporáneo en particular, con el fin de poner en práctica un modelo mixto, expresado en la inclusión de la educación artística integral (EAI), con el fin de desarrollar personas competentes, a nivel artístico, personal y social, como una opción deseable.

En el nivel bachillerato Seguí (2003) señaló, tras una revisión monográfica, que la educación en España estaba delimitada por el descenso del gasto público a lo largo de los últimos años, concluyó haber encontrado un sin sentido y desorientación de la educación estético-artístico-plástico y visual, desafortunadamente observó que esto se repitió en todos los tramos y niveles del sistema educativo español.

En el plano de la educación artística no formal, en el ámbito de los talleres de tiempo libre, Uria (2003) describió que esta área estaba caracterizada por una larga historia de enseñanza marginal, donde se practicaba en espacios casi privados, en muchos casos de manera casi precaria, situación que al parecer llegó a impregnar de forma más o menos consciente el



pensamiento como docentes en la universidad, del mismo modo posiblemente también llegó a impregnarse en el profesorado de los talleres, refiriéndose al interior de estos lugares.

Con la hipótesis genérica: estos lugares son un ámbito de trabajo al que difícilmente llegan las innovaciones educativas y en el que se perdió o desdibujó enormemente cualquier reflexión actualizada sobre arte y también se encontraron problemas importantes en su infraestructura y precariedad laboral del profesorado que no ayudaron a su desarrollo, a su vez hizo la invitación de conocer un poco mejor estos espacios de lo que se les conoce, apreciándoles como un lugar de trabajo aún por desarrollar.

En cuanto a México, Labrandero y Santander (1983), realizaron un trabajo en donde se hizo una revisión monográfica proveniente de las experiencias y reflexiones se han producido en la práctica profesional de la Dirección General de Extensión Académica de la UNAM, con apenas un lustro de su formación

Señalaron los autores en sus bases, funciones y políticas de su labor a partir de 1981, se consideró a la extensión universitaria como una parte integral de la docencia y la investigación, su práctica permitió participar en la solución de problemas, tanto nacionales como intra universitarios. El objetivo del trabajo, debido a la presencia de una gran variedad de concepciones y prácticas de la extensión universitaria, fue el de transmitir su experiencia y reflexiones con el deseo de que a partir de esto iniciara un proceso de intercambio de criterios.

Indicaron la extensión en México se estipuló en el marco legal dentro de la Constitución, la Coordinación Educativa Superior, también destacaron que se pretendía que las funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura, realizadas en las instituciones de educación superior, guardaran entre sí una relación armónica y complementaria.

A su vez subrayaron dentro de este marco jurídico, se delimitaron las características de extensión universitaria, en su vínculo complementario con la docencia e investigación, y de la racionalización de recursos, que fueron las demandas del proceso de desarrollo. Con la observación de una continua insuficiencia conceptual como un reflejo de la insatisfactoria situación de la actividad, se guardó en el sistema nacional de educación superior de México.

También encontraron la Extensión Académica de la UNAM estaba estipulada en el Art. 1 Ley Orgánica de Desarrollo y expone tres fines básicos: docencia, investigación y la extensión, tanto en su propia comunidad como en el resto de la sociedad nacional. Con este



antecedente desde los años treinta la extensión realizó un aporte social inmediato y directo, al mismo tiempo recibió la impresión viva de las necesidades colectivas.

En 1973 se realizó un esfuerzo por obtener una mayor precisión conceptual de la extensión y se establecen Radio UNAM, Servicio Social, Orquesta Filarmónica de la UNAM y la Dirección General de Difusión Cultural. Posteriormente, en 1977, se formó el Subsistema de Extensión Universitaria, con un mayor presupuesto por parte de la UNAM entre 1973 y 1980. Más adelante, en los 80s se presentó el desafío de responder a los requerimientos de una sociedad tendiente a la modernización dentro de un ámbito tecnológico complejo, se trató de acoplarla a los cambios externos.

La extensión evolucionó en las últimas décadas ajustándose cada vez más a los aspectos artísticos y humanísticos y en menor grado académicos. Ante la realidad actual de la expresión cultural en nuestro país, la cual se encontraba dentro de una pluralidad y diversidad de temas de importancia universal, la educación integral mostraba un requerimiento para la formación profesional y social del estudiante universitario.

Al final, Labrandero y Santander concluyeron la extensión era una de las funciones básicas del sistema universitario, donde sus labores son acciones múltiples y variadas se encontraban en diversos niveles y con diferente orientación. Una vertiente fue la difusión de manifestaciones artística y otra la proyección de la docencia e investigación, más allá de su espacio original.

En la UNAM, la Dirección General de la Extensión Académica, 1981-1988, representó la etapa de formulación, presentación e inicio de programas, medidas que estaban vinculadas a las necesidades del entorno social, las cuales se retroalimentaban, enriquecían y reproducían.

Fue posible señalar que:

- ▶ En la práctica, las labores extensionistas se definieron desde diversas perspectivas, en América Latina respondió a un compromiso social.
- ▶ En México, para la mayoría de las instituciones de enseñanza superior, la extensión universitaria en general y la académica en particular, eran más un proyecto que una realidad.
- ▶ En la UNAM, la extensión universitaria se reflejó en una estructura y programas previamente establecidos.



- ▶ Dentro de dicha estructura, la extensión académica representó un mecanismo novedoso a través del cual se incidió tanto en la búsqueda de formas alternas, reforzamiento de la formación universitaria, así como en la satisfacción de las crecientes demandas de servicio académico y asistencial.
- ▶ Dada la coyuntura económica actual, la racionalización en el uso de los recursos era un imperativo.
- ▶ Esto último, fue un factor que reforzó la conveniencia de crear mecanismos facilitadores que coadyuvasen en la coordinación de las labores extensionistas de las diversas instancias intra universitarias.

Por otra parte, en el plano económico y político, Ruiz (s.f.) analizó el impacto que podría tener el Tratado de Libre Comercio (TLC) para la identidad folclórica, artística y cultural de México, con la utilización como metodología de la investigación documental. Indicó el autor que por el posible impacto del TLC se debió procurar una reorientación de las políticas culturales mexicanas a las siguientes acciones:

- ▶ Vincular el trabajo cultural con el esquema del desarrollo económico.
- ▶ Rediseñar un plan nacional de investigación que rescate la conservación, promoción, difusión y divulgación de las culturas populares y etnias dentro de un marco de fortalecimiento de la identidad nacional.
- ▶ Propiciar la multiplicación de espacios físicos para el trabajo cultural.
- ▶ Propiciar de acuerdo con nuestra identidad la vinculación de los programas escolarizados del Sistema de Educación Nacional, direccionados de acuerdo con los propósitos culturales del país.
- ▶ Realizar programas de difusión de nuestros valores culturales dirigidos a niños, jóvenes y adultos.

Con la conclusión cuando se abriera e integrara México al bloque comercial más grande del mundo, directa e indirectamente habría de reflejarse en todo su ámbito la identidad nacional, donde fuese necesario:

- a) El reforzamiento de las instituciones relacionadas con la enseñanza, investigación y divulgación de esos valores, como es el caso de los centros especializados del arte, las universidades y los centros culturales, entre otros.



- b) Que en la medida que se perdiera la eficiencia en la investigación, enseñanza y divulgación, se tendrían que compartir nuestros valores con otros híbridos.
- c) Reconocer que un aspecto vulnerable era el idioma.
- d) Esforzarse por preservar la línea histórica que nos caracterizó como una nación integra de conciencia ciudadana, entre otras medidas.

De manera complementaria, Fresán (2004) coincidió en señalar la presencia de diferentes conceptos para designar a la extensión universitaria, lo que daba lugar a la confusión al momento de determinar sus funciones, una de ellas era: la difusión o extensión cultural, comprendía fundamentalmente a la difusión de las manifestaciones artísticas y algunas de conocimiento científico; la otra vertiente era: la extensión de los servicios (extensión universitaria), educación continua, centro de lenguas extranjeras, formación profesional, capacitación personal administrativo con servicios de apoyo docente e investigación (biblioteca, servicio social, orientación vocacional, producción editorial y audiovisual).

Independientemente del nombre que se hubiese elegido, era el conjunto de funciones contenidas en el marco de la preocupación de la universidad latinoamericana por trascender fronteras institucionales, hacia otros sectores de la sociedad. Con la preocupación presente a lo largo del siglo XX de la construcción de un concepto compartido de extensión universitaria en el continente americano, se reconoció a la extensión universitaria como el conjunto de acciones que expresaran la vocación universitaria de proyectar de manera dinámica y coordinada la cultura y vincular a todo el pueblo con la universidad.

Lo anterior con el objetivo de que al interior de las instituciones de educación superior se conformara una función estratégica por su capacidad de articular la docencia con la investigación y la preservación y difusión de la cultura con el fin de propiciar la formación integral de los estudiantes y del resto de los integrantes de la comunidad universitaria, dentro de una atmósfera donde prevalezca como base la interlocución con el fin de favorecer la formación de individuos reflexivos y comprometidos con una sociedad injusta.

En México, observó el autor la difusión cultural y la extensión universitaria se encontraba incluida entre los fines de la mayoría de las universidades públicas, en realidad su operación era heterogénea en lo concerniente a las concepciones institucionales como en cuanto al carácter estratégico de la función. Estas funciones no estaban insertas a un programa



estructurado con objetivos definidos, solían carecer de una consideración rigurosa dentro de la normatividad universitaria, se ubicó con frecuencia en una posición subordinada a las autoridades más altas de la institución educativa. Por lo que los énfasis variaban en el tiempo y reflejaban la importancia que el rector en turno considerase para esta función.

Con la conclusión en la medida en que los universitarios asumiesen a la extensión como la articulación de las diferentes tareas universitarias y la vinculación entre éstas y la sociedad, podrían darse posibilidades casi infinitas de acción, para ampliar su ámbito de influencia y contribuir a la educación, no únicamente de jóvenes sino también de personas de todas las edades, llegando a formar seres humanos capaces de descubrir y reafirmar día a día su saber, de mirar críticamente la realidad y de participar en los procesos de transformación social. La Universidad Pública en la actualidad tiene un papel importante en la preservación de las manifestaciones y bienes culturales más preciados en cada sociedad; entendida así, subrayó que la universidad requerida para las condiciones actuales, sólo era concebible si su proyecto académico se consolidaba con el apoyo de un sólido programa de extensión académica y difusión cultural.

En coincidencia al trabajo anterior, Olalde (2004) partió de entender a la difusión cultural y la extensión académica como toda una labor expansiva y social que la universidad realiza tanto fuera de sus programas docentes regulares, como fuera o dentro de su ámbito académico no sólo para un público exclusivamente universitario. Su objetivo fue el conocer más a fondo esta función universitaria a través de utilizar como metodología la revisión monográfica, con la conclusión de que la formación artística era fundamental para la integración de la personalidad en formación, por las que se encontraban atravesando por un período de transición entre adolescencia y etapa adulta, fenómeno que llegaba a afectar todas las esferas de su vida.

Al encontrarse situada esta formación en el ámbito de la acción este autor, observó se llegaba a conformar la conexión de la capacidad del ser humano por comunicarse y expresarse más allá de la realidad existente; concluyó era en la síntesis de estas capacidades donde podría cristalizarse una formación integral para la vida.

En cuanto al aspecto teórico, Cubilla (2001), en relación con el concepto de extensión universitaria señaló la concepción germánica de la universidad, con sus profesores enclaustrados, era contrastada fácilmente con el criterio inglés de la extensión universitaria, se abrió a las necesidades de la comunidad.



La extensión universitaria se definió clásicamente como la misión o división de una institución en educación superior y se dedicó, además del cumplimiento de sus funciones principales, a conducir actividades educativas que estaban orientadas a personas de la comunidad que no son estudiantes de tiempo completo.

También señaló el autor: en Rusia, la educación para adultos floreció hasta hace poco, la cual se caracterizó por ser coercitiva, no fue sólo técnica o humanística, sino también de una acentuada endoctrinación política partidaria mono direccional.

Estados Unidos en la actualidad era el país con los programas más variados y calificados de extensión universitaria, hoy se presentaban más alumnos en las disciplinas de extensión, que en las clases normales curriculares.

El objetivo de su trabajo fue el de contribuir con la formación académica y de investigación de los estudiantes universitarios, en un ambiente de colaboración multidisciplinaria en el que a la vez propuso ofrecer un servicio de calidad para apoyar el desenvolvimiento de las comunidades involucradas. Donde la extensión universitaria era importante más no prioritaria cuando los fines esenciales de la universidad no se cumplen, como ocurría en nuestro medio.

Destacó el autor que la extensión era un requisito para el éxito de los programas, la reforma y la modernización de la universidad, así como para contar con los conocimientos y talentos suficientes para elaborar imaginativamente y en la pobreza criterios de extensión que se acomodaron a las necesidades de la comunidad, sin sacrificar los otros postulados básicos universitarios.

Más adelante, Uria (2003) después de una revisión monográfica indicó que existe un escaso trabajo teórico, sobre la extensión universitaria, hizo necesario se identificasen las maneras en que se ha abordado el trabajo de extensión, en coincidencia con autores anteriores esto lo condujo a separarlas por modelos. Ubicó como concepto de modelo a el recurso metodológico de conocimiento, interpretación o explicación de la realidad desde donde se seleccionaron elementos relevantes y su interrelación, los cuales se sustituyeron o tradujeron, en representaciones isomórficas ideales para facilitar su comprensión e investigación.

Elegió el modelo nomotético, el cual tuvo como pretensión dar la explicación más amplia con el menor números de variables causales y con esto descubrir esquemas generales de



causa y efecto. Resaltó a la categoría operacional de un modelo de tensión y la ubicó como la manera característica y distintiva en que se determinaba a una institución de enseñanza superior y asumía su función social, por lo que compartía su cultura y conocimientos con personas, grupos o comunidades marginadas o vulnerables.

La categoría permitió explicar las interpretaciones del concepto extensión universitaria en América Latina, con la identificación de varios modelos de extensión al dar inicio el siglo XXI:

- ▶ **Altruista:** Con una influencia positivista que prevaleció durante las primeras cuatro décadas del siglo XX, donde prevalecía la acción altruista y humanística por parte de las universidades a favor de pobres e ignorantes. Era el concepto original en 1910 y apareció en la ley constitutiva para la reapertura de la Universidad de México y del Movimiento Estudiantil de Córdoba en 1918, fue ratificado en 1921 en el Congreso Internacional de Educación que se celebró en la Ciudad de México, dio origen a: brigadas de salud, bufetes jurídicos y la instauración del Servicio Social de los pasantes.
- ▶ **Divulgativo:** Partió de la suposición de la noción de “extensión”, todavía prevalente, se originó en Estados Unidos con el intento de definir el procedimiento por el cual los adelantos técnicos podrían llevarse a la población que no tenía acceso a la educación de nivel superior. Las universidades de América Latina, en la 1ª Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural de 1957, avalaron prácticamente el modelo de divulgación.

El cual nació de la preocupación de las universidades por elevar la cultura de la población, y con ello su bienestar, lo cual difícilmente se reveló como una respuesta a las auténticas necesidades y anhelos de la mayor parte de la población. La divulgación consideró que el problema de la apropiación del conocimiento era sólo de tipo técnico o comunicativo, se erigió como otro instrumento de proyecto modernizador y otorgó mayor validez (a veces la única) a las expresiones culturales o tecnológicas producidas por artistas e intelectuales de instituciones extranjeras, que eran ajenos a los intereses de la población.

- ▶ **Concientizador:** Se originó de las ideas de izquierda latinoamericanas y se enriqueció con el pensamiento de Freire, dió peso al hecho de compartir los bienes, incluidos los de educación y cultura, en forma dialógica y liberadora. Como consecuencia se dió un cambio de mentalidad, que implicaba la comprensión realista y la correcta



ubicación de uno, tanto en la naturaleza como en la sociedad, la capacidad crítica, así como la acción eficaz y transformadora.

El modelo perdió de vista aspectos que no dependían de la voluntad o grado de compromiso de las universidades que realizaron labores de extensión, como la vertical estratificación burocrática gubernamental y universitaria, hasta la dependencia ancestral de amplios sectores populares con el paternalismo ejercido por el Estado. Señaló el autor que todavía era muy difícil encontrar una autoridad o institución, que llegase a apoyar en los gastos para la realización de proyectos que no fueran viables, y evaluables cuantitativamente.

- Vinculatorio empresarial: Las necesidades de la sociedad no eran identificadas como análogas a las de las empresas y en consecuencia se esperaba que los universitarios fuesen educados para atenderlas, fomentándose esta apreciación de forma acentuada en las universidades a mitad de la década de los años ochenta.

Al ver esta última perspectiva, tanto la Difusión y Extensión Universitaria como ANUIES, plantearon desde esta valoración la función universitaria tendría un perfil elitista, anti democrático, con la pérdida de su carácter social, fruto diversos movimientos sociales.

Con la conclusión de que si se comparte esta idea, nuestras universidades eran la consecuencia de la sociedad y confiriéndole a la extensión, el papel de coadyuvar en la formación de dicha conciencia, el acto planteado hace casi 100 años continuaba vigente, por lo que se requería actualizar la misión social necesaria al siglo XXI, la cual propuso modelos de extensión que incluyeran apoyo claro a favor de la población vulnerable, el evitar un carácter hegemónico asistencialista, que fuese asumida por toda la comunidad universitaria, se adecuase a cada plantel universitario sin perder su identidad y de esta manera influir en la transformación de la vida social. Subrayó el autor era poco lo que se había escrito sobre la teoría de la extensión, por lo que con este trabajo se esperaba contribuir a fortalecer este aspecto.

De manera complementaria, Sifuentes y cols. (2011), vieron a la extensión universitaria como un proceso orientado hacia la formación integral de las personas, con la percepción en el futuro se debía ser capaz de participar en los procesos de transformación social de la comunidad con énfasis en el mejoramiento de la calidad de vida, bajo un contexto de búsqueda y consolidación de un desarrollo sustentable.



Su trabajo tuvo como objetivo el contribuir con la discusión y el análisis acerca de la extensión con una visión más amplia a esta función, con ello permitir una mejor integración, apoyo e incorporación de la universidad con la comunidad, a través de utilizar como estrategia el servicio comunitario y los aciertos que ha tenido a lo largo del tiempo de ejecución.

Por otra parte, con la utilización como metodología la revisión documental, Carpio y Almuiñas, (s.f.) señalaron que la extensión era quizás la función universitaria más compleja, por lo general aparece como un agregado dentro de las actividades académicas de la universidad, sin un peso en los planes de estudio.

Señalaron la estructura organizativa de las universidades, en relación con la extensión, debía redimensionarse y pasar de los tradicionales esquemas de organización horizontales, descentralizados y focalizados en espacios de actuación, donde debía reenfocarse hacia una perspectiva de redes de participación, donde los actores comunitarios tuviesen representación y con ello considerar la transformación de su función, para a través de ella se pudiese ampliar la presencia universitaria en la sociedad.

En lo concerniente al marco legal, Labrandero y Santander (1983) señalaron que la extensión universitaria en México quedó establecida tanto en el inciso b) apartado I del artículo constitucional, como la fracción XII art. 5°.

La Ley Federal de Educación coincidió en señalar que la educación que impartía el Estado, a través de organismos descentralizados debía responder a las necesidades del desarrollo nacional.

El artículo 4° de la Ley para la Coordinación de la Educación Superior señaló que: “las funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura que realizaron las instituciones de desarrollo superior guardan entre sí una relación armónica y complementaria”.

A partir de este marco jurídico se encontraron delimitadas las características de la extensión universitaria, con una relación complementaria con la docencia e investigación. Dentro de la UNAM, la extensión universitaria quedó así integrada a las otras dos funciones de docencia e investigación en el artículo 1 de la Ley Orgánica.

Indicaron los autores que desde 1933 se incorporó la extensión de manera formal a la educación a través de la Coordinación Nacional para la Planeación en Educación Superior



(SEP y ANUIES), en 1977 surgió en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) el Subsistema de Extensión Universitaria, el cual en los años ochenta se ajustó cada vez más a los aspectos artísticos y humanísticos y en menor grado a los académicos, no obstante, el respaldo legal para esta función fue más un proyecto que una realidad, era necesaria la presencia de facilitadores que apoyasen la coordinación de las labores, tanto extensionales como intramuros.

Coincidió con esta perspectiva el trabajo de Gómez (s.f.), quien realizó un análisis de la propuesta de Reforma a la Ley 30 en Colombia, la cual enfatizó que se tenía que garantizar una educación superior de altísima calidad para competir a nivel mundial, donde la extensión se mencionó una única vez en la propuesta (art. 69) y tres veces (art. 29, 69 y 120) en la Ley 30. Donde el lenguaje predominante pasó a ser el contable, reduciendo la realidad nacional a créditos, subsidios e intereses con un enfoque empresarial.

El autor observó en esta reforma a la Ley 30 de discriminación de género hacia las mujeres, ignorancia hacia los sectores poblacionales vulnerables, donde el bienestar universitario pareciera haberse agregado en el último momento con sólo 2% del presupuesto para este fin; el resultado final fue percibir esta propuesta contradictoria en no pocas partes, insuficiente en muchas y con dicotomías en otras tantas, con la señalización que les compete a las universidades en la integración ética y simbólica dentro de toda la multidiversidad colombiana, en un contexto de equidad, con la exigencia de superar el talante individual de la propuesta. Ambos trabajos expusieron el apoyo desigual para con la extensión universitaria, a pesar de la existencia de un marco legal.

En el mismo plano conceptual, Tünnermann (2000) señaló en la 1° Conferencia Latinoamericana de Extensión y Difusión Cultural en Chile (1957), se aprobó como concepto, debido a su naturaleza, la extensión universitaria era en su misión y función una orientadora de la universidad contemporánea, entendida como un ejercicio de vocación universitaria, donde la misión era el proyectar de la forma más amplia posible y en todas las esferas de la nación los conocimientos e investigaciones de la universidad, para permitir a todos en la cultura universitaria contribuir al desarrollo social y a la elevación del nivel espiritual, moral y técnico de la población.

En la 2° Conferencia, en México (1972), se reconoció que la educación era un subsistema social que forma parte del sistema social global y, por lo mismo conformar un reflejo de éste, con la autonomía suficiente para poder influir sobre la sociedad y propiciar su cambio, con diferentes tipos de respuestas, de las universidades, sociedad y de la extensión.



Una de ellas sería el retroalimentar una sociedad tradicional, ya que la universidad acepta el sistema y lo afianza, favoreciendo a una sociedad en evolución que percibe al sistema de una forma crítica, su trabajo se centra en la construcción de sistemas sociales que propicien un cambio. En una sociedad en transformación, la universidad tiene una participación positiva dentro de ella, con el desarrollo de una extensión que ponga en evidencia las contradicciones que llegasen a encontrarse en el sistema.

El autor a su vez describió una situación más: la universidad integrada a la sociedad donde el sistema socio económico y cultural del país, permitiese un ingreso en igualdad de condiciones a toda la comunidad, donde los fines son armónicos con los de la institución. Señaló que la difusión cultural, como toda educación, tenía que ser liberadora y para serlo tenía que ser concientizadora, implicaba la aparición del pensamiento crítico de los seres humanos en una situación real histórica, con un compromiso de acción transformadora, complementándose con Freire en su perspectiva dialógica; estas ideas contribuyeron a propiciar cambios en los años setentas y ochentas, con la percepción de la extensión como una comunicación del quehacer universitario en diálogo permanente con la sociedad y viceversa dentro de un canal de doble vía. A su vez, el autor encontró en 1972, la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), reformuló el concepto de extensión, como: la interacción entre universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través del cual se asumía y cumplía su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y de liberación, a través de esto lograr la transformación de la sociedad en todo el país.

En 1996 y 1998, describió el autor en las Conferencias Internacionales convocadas por la UNESCO, se revaloró la misión cultural de las instituciones en educación superior como un compromiso indeclinable para apoyar en el fortalecimiento de los valores culturales propios sobre los cuales se encontró la identidad nacional, en un mundo en donde prevalecen los mensajes culturales de los países hegemónicos. En el siglo XXI surgiese una revalorización de la extensión universitaria y la difusión cultural, ofreciera en el entorno inmediato para los nuevos escenarios educativos, una educación permanente.

El Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC) también señaló las nuevas tecnologías iban a representar una gran oportunidad para ampliar y fortalecer la función de extensión en las instituciones de educación superior, dio el ejemplo del aprovechamiento de éstas en la postura de apertura, cooperación y equidad internacional.



Concluyó que las tres funciones debían estar presentes en las políticas y estrategias de las instituciones, apoyándose, interrelacionándose y enriqueciéndose recíprocamente, acompañándose de una postura dialógica con la comunidad, a través de la inmersión universitaria en la problemática social prevaleciente. La misión y visión de las instituciones educativas debían tener la misma importancia y apoyo financiero en las tres funciones universitarias y una integración armónica entre ellas; la extensión debía evitar el dispersarse en una gran variedad de ideas, para poder encontrarse ante la posibilidad de hacer de esta función el eje de la acción universitaria, el hilo conductor de la inmersión social y con ello se adquiriese relevancia en sus programas, en este inicio de milenio. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana (ANUIES) definió a la extensión como una actividad estratégica de la institución de educación superior en tanto que favoreciese a la creatividad, la innovación y el contexto con el entorno, era esto lo que hacía factible el permitir a las nuevas generaciones dar respuestas oportunas, flexibles y actuales.

En este mismo plano conceptual Luis (2010), describió que hay una concepción de extensión clásica con un espectro amplio de funciones, tanto de asistencia técnico-profesional como de gestión social y cultural con un modelo de comunicación predominantemente unidireccional, donde la universidad realizó diagnósticos, detectó problemas, formas de resolución y la toma de decisiones frente a un destinatario-beneficiario pasivo.

Ahora bien, en semejanza con este trabajo, Uria (2002), hizo una relación de versiones del concepto de acuerdo con modelos, hubo una coincidencia con los modelos de tipo asistencialista y paternalista para pasar a uno transferencista, delimitado al accionar actual de ciertos sectores de la sociedad a través de los aportes que se hicieran desde los proyectos de investigación.

En los años sesenta y setentas, coincidió con Tünermann (2000), surgió un enfoque dialógico el cual no prosperó, con un intento de volver a integrarse a través de las lógicas y políticas vincucionistas de los 90s, con la aparición de un modelo empresarial con tendencias privatistas. Señaló el autor que esta tercera función, además de ser la más reciente, era la más eminentemente política de la universidad, a través de la cual se decidía de manera más directa e inmediata en la reformulación de la agenda social, debido a esto, se veía afectada de manera directa su propia redefinición de poder.

De manera complementaria, Ortiz y Morales (2011), efectuaron un trabajo con el objetivo de hacer una revisión sobre el desarrollo de la extensión universitaria con el fin de ubicar



algunas tendencias en este ámbito y de acuerdo a ello realizar una reflexión sobre las implicaciones de acoger la tendencia dominante.

Metodológicamente se utilizaron a la revisión monográfica y para el análisis plantearon tres modelos de extensión tradicional: 1) el altruista: era la guía de las acciones, 2) el economicista: en donde la universidad era concebida como una empresa que interactúa con el mercado, 3) el integral: se manejó un concepto de democratización del saber que asume la función social de contribuir y mejorar la calidad de vida de la sociedad.

También había tres enfoques: a) el enfoque cultural: donde la difusión cultural tuvo una vinculación social a través de la extensión de los servicios orientados a la formación de la sensibilidad, la creatividad y el espíritu crítico, b) el enfoque social inicialmente se encontró a cargo de estudiantes se vinculó a procesos participativos que los acercasen a los problemas comunitarios, para poder con ello desarrollar su sentido crítico, c) el enfoque creativo: relacionado con la capacidad creativa de los estudiantes, en contraste con el actual enfoque empresarial está centrado en formar estudiantes para las empresas del sistema dominante.

Junto con Tünnermann (2000), coincidió en dar una mayor importancia al conocimiento contextualizado, lo cual implica una mayor articulación entre las instituciones educativas y el entorno social en que ellas se desarrollieron.

La obtención de que un conocimiento pertinente esté en relación con una óptima combinación entre los conocimientos abstractos (universales) y los más contextualizados (las culturas locales). Como conclusión mencionó las universidades latinoamericanas no debían de dejar de lado los tres enfoques encontrados: el cultural, el social y el empresarial, así como su grado de desarrollo, el cual dependía de factores del entorno regional, donde los propósitos particulares de las instituciones universitarias debían ser apropiados al entorno comunitario; a su vez subrayó se debía tener cuidado de no privilegiar únicamente un enfoque, como había venido sucediendo con el empresarial en los últimos años.

De manera complementaria, el trabajo de Ángeles (1992), refirió que la extensión no ha logrado el desarrollo que debiera, esto en buena medida por la falta de un marco conceptual de orientación y fundamento de sus acciones, que además estuviese compartido con todas las instituciones. Por lo que sugirió el autor, más que generar un concepto universal, se debía sistematizar esta función a través de un proceso de investigación-acción de las tareas que con este sentido fuesen realizadas por las instituciones, y con ello tener un perfil de



la función de extensión bajo contextos específicos, con ello fortalecer el marco tanto de la intencionalidad como de los principios de la extensión, así como también el apoyar activamente en el cambio social se busca a través de la educación superior.

El objetivo de su trabajo fue el de proponer consideraciones sobre la conceptualización de la extensión de la cultura y los servicios, para con ello ayudar a su reforzamiento, con la utilización de la revisión monográfica como estrategia metodológica. Enfatizó el logro de una mayor eficiencia y relevancia de sus acciones, caracterizadas por trascender a la comunidad universitaria con el fin de apoyar su desarrollo, así como la promoción de la renovación de la docencia y la investigación, con el fin de recuperar parte del liderazgo que le corresponde en la conducción del proceso del desarrollo nacional y local.

Por otro lado, se buscó una mayor profundización dentro de esta misma línea de investigación, Menéndez (s.f.), quien partió de la definición de la extensión universitaria como un proceso de comunicación entre la universidad y la sociedad basado en el conocimiento científico, tecnológico, cultural, artístico y humanístico acumulado en la institución y en su capacidad de formación educativa con plena conciencia de función social, de forma interactiva donde la preservación de la autonomía y su lógica académica destacaran por ser de suma importancia.

El objetivo del trabajo fue contribuir en el análisis y reflexión de la extensión en el ámbito de las universidades nacionales, en un contexto de profunda transformación se exigen nuevos paradigmas con el fin de aportar al desarrollo sostenible una mayor y mejor calidad de vida para todos. Como metodología utilizó la revisión monográfica; en los comentarios finales, el autor señaló que los aspectos centrales de una política de extensión eran: el diseño y la instrumentación, los cuales debían ser parte de una colección colectiva entre los diferentes sectores que conformasen la comunidad universitaria con plena conciencia de desempeño académico y responsabilidad social, para con ello garantizar que la extensión se consolidase como una dimensión esencial de la vida académica de la institución y posibilitara el diálogo entre la universidad y la sociedad.

El trabajo de Pérez (2007) apoyó los trabajos anteriores e hizo referencia a la problemática de la extensión, la cual se abordó como un factor esencial para el logro de la autonomía y pertinencia social de la universidad, señaló se requería de un enfoque más amplio para poder redimensionarlo sobre todo actualmente en que además de su función en la proyección social de la educación, el proceso de globalización planteaba nuevos retos, donde el plano político se encontraba presente el cual planteó líneas de acción y prioridades para encauzar



el proceso de desarrollo y satisfacer las expectativas sociales; políticas condicionaron también el proceso educativo y por ende el cumplimiento de sus funciones.

Por lo que el autor hizo la propuesta de un concepto con mayor amplitud acorde con el tiempo actual, donde la extensión fuese la función que le permitiera a la universidad pudiese interactuar proactivamente con su entorno social, con la dimensión del proceso educativo articulada transversalmente con las restantes funciones y subsistemas de la universidad. Con ello poder lograr una nueva cualidad en el desarrollo sociocultural de las comunidades intra y extra muros al promover: cultura, ciencia, técnica y valores que comprometen al hombre con su sociedad. A partir de esta perspectiva redimensionar a la extensión cultural de acuerdo con el momento histórico actual.

De manera complementaria el trabajo de Cedeño y Machado (2012), tuvo como objetivo el hacer una valoración sobre la importancia de la extensión universitaria y su impacto en la sociedad, en una revisión monográfica realizaron sobre las diversas definiciones del concepto extensión y los modelos que han confluído, con la finalidad de dar respuesta a variadas posturas, ideologías y concepciones sobre la relación debió existir entre la universidad, la sociedad y los sectores que han estado involucrados, tuvo como premisa la cultura, la pertinencia y el desarrollo sostenible. Con la conclusión de que la universidad constituye un potencial agente dinamizador del cambio social puesto que ha sido la formadora de los futuros profesionistas, quienes tendrían un efecto, ya sea directo o indirecto, en su entorno natural, social y cultural.

En complementación con los trabajos anteriores González (s.f.), al ver la necesidad de revisar y actualizar el rol de la extensión en su enfoque de acción social, se propuso el presentar e intercambiar ideas sobre algunas acciones que se han adelantado en cuanto al enfoque de acción social. Para llegar a esto recogió: sugerencias, opiniones e interrogantes, producto de sesiones profesionales que han conformado el Subprograma en la sede central y el conocimiento de la actividad se ha venido realizando en algunos Centros Locales. Con la propuesta del autor de llegar a una estandarización de los procesos institucionales de recolección de información, los productos de la extensión debían delimitarse en su especificidad para con ello no debilitar la acción en la comunidad.

Por otra parte, en el plano administrativo, Arocena y cols. (s.f.), percibieron a la extensión universitaria como el conjunto de actividades de colaboración entre la actividad universitaria y la no universitaria, de manera tal que todos los actores universitarios o no, son capaces de aportar sus saberes y aprender dentro de un proceso interactivo orientado



a la expansión de la cultura y a la utilización socialmente valiosa del conocimiento. En un inicio fue la 2° Reforma Universidades Latinoamericanas (1972), que expuso la dirección de la incorporación efectiva de la extensión al conjunto de actividades universitarias, también estuvo presente una autocrítica de la Universidad Latinoamericana.

Los autores refirieron que un indicador no sólo de inicio, sino también de avance en esta 2° Reforma, sería el grado en el cual la extensión se “naturalice” en el sentido de que a todo el mundo le parezca natural en los servicios universitarios las actividades de extensión, como actividades de enseñanza e investigación, todas conectadas entre sí, con el planteamiento sólo en este contexto la extensión podría avanzar hacia su curricularización.

Expusieron varias tesis, I: La realidad era indisciplinada, la intervención para su transformación debía ser necesariamente interdisciplinaria; II: La extensión se aprendía y enseñaba en la praxis; III: La extensión concebida como proceso dialógico y crítico debía contribuir a orientar la investigación y la enseñanza.

El objetivo fue discutir las bases y fundamento teórico-metodológico permitían dar cuenta del estado de la situación del proceso de curricularización y generalización de la extensión.

Señalaron la integralidad favoreció las tres funciones formularon preguntas a sí mismas y a su vez a todas las demás, de esta manera abordar el conjunto de la vida política social, hicieron ver sólo en América Latina se nos ocurrió algo así; los anglosajones eran más pragmáticos, sus trabajos se abocaron más bien a analizar elemento por elemento.

Sólo en la extensión curricular existente, era posible la promoción de prácticas integrales sin necesidad de crear espacios curriculares nuevos, a veces sólo se trataba de reformular las propuestas de evaluación. Subrayaron que no quería decir que al no poder innovar con nuevos dispositivos se tenían necesariamente que desarrollar estas prácticas de la mano de la creación de espacios nuevos.

De forma complementaria, Leal (1995) señaló, para una adecuada comprensión la relación universidad-sociedad era importante el comprender a la universidad como un hecho de carácter histórico, cuyas conexiones con la economía, el poder, las diversas manifestaciones ideológicas, así como los cambios sociales, debían asumirse correctamente.

El objetivo de su trabajo fue el de realizar una revisión monográfica de las décadas de los años ochenta y noventa, para investigar sobre las diferentes funciones universitarias



que actualmente podrían estar caracterizadas por los cambios sufridos por la economía, política, conocimientos y cultura; así como la identificación de desafíos planteados a los países latinoamericanos y su impacto en la educación, con la utilización como metodología de la revisión monográfica. La inclusión de la extensión universitaria como acción social en el cierre de todas las carreras no podía considerarse un problema técnico de rediseño curricular, sino debía ser visto como una manifestación concreta del enfoque integral.

Coincidió con el trabajo de Luis (2010), expuso la importancia de conducir y gestionar a la extensión universitaria por el hecho de crear espacios fuesen tanto curriculares como extracurriculares para la formación; aspecto que indicó, era algo poco frecuente.

De forma complementaria, Aponte (2007) realizó un trabajo con el objetivo de utilizar indicadores que pudieran ayudar a saber que estaba pasando con la función de la extensión universitaria, para con ello ayudar a evaluar su gestión, cualidades y finalidad (impacto). Como metodología se realizó la construcción de indicadores primero definiesen la identidad y las características fenomenológicas a evaluar, para sobre ellas identificar temas en forma taxonómica y después descender en forma de cascada.

En la propuesta final se planteó la utilización como indicadores de gestión: la transferencia y comunicación de conocimientos, el impacto y reconocimiento del entorno, la gestión de la proyección nacional, la comprensión, aprendizaje, apropiación del conocimiento y de los saberes sociales y de la realidad.

Por otro lado, el trabajo de Márquez y Abarca (2011) refirió como en las instituciones de Educación Superior (IES), la formación integral del estudiante era un eje transversal de las funciones sustantivas, algunas instituciones educativas como la Universidad de Colima, México se habían desarrollado estrategias para estimular la participación de sus estudiantes en actividades complementarias a su formación profesional.

Señalaron los autores que esta universidad era pionera al incorporar un Programa Actividades Culturales (PAC) al currículum en el nivel medio superior y superior en 1983, para de esta manera apoyar el desarrollo integral del estudiantado a través su interacción con diversas manifestaciones culturales. Describieron actualmente el programa era una de las asignaturas de los planes de estudios, con valor de 30 horas crédito, se debía cursar por semestre obligatorio a lo largo de la trayectoria universitaria en dos ejes: culturales y deportivos, las formas de participación fueron: clubes, talleres, grupos representativos y recorridos culturales, entre otros.



Este trabajo se realizó con el fin de analizar el Programa de Actividades Culturales (PAC), promovido por la Universidad de Colima para identificar las causas que influyeron en los criterios para su gestión, por otro lado, diseñar un proyecto de intervención de actividades artísticas con valor curricular dirigido a estudiantes de bachillerato. Se utilizó como metodología la investigación documental en el diagnóstico del PAC, donde se notó la ausencia de una estructura teórico-metodológica, en proporción a las incidencias que se encontraron sobre normatividad y administración.

Otro factor que se percibió fue la indefinición conceptual y metodológica para definir los campos de injerencia de las dependencias involucradas en el proceso de acreditación, no obstante, reconocieron las aportaciones que cada administración ha hecho.

Como conclusión, se resaltó a lo largo de 12 encuentros se encontró los jóvenes eran menos pasivos y capaces de interactuar con artistas invitados, además de ser capaces de generar su propio producto artístico.

No hubo un método de seguimiento para evaluar cualitativamente o cuantitativamente el impacto individual, social, económico, cultural e institucional de las acciones realizadas, por lo que mencionaron que hablar de los procesos culturales no era tarea sencilla. También se destacó el ejercicio de la extensión universitaria dependía de la noción de cultura y el grado de compromiso social y político que las universidades asumían frente a la sociedad; Así mismo refirieron los autores que la cultura no pertenecía al estado, ni a los artistas, ni a los críticos, ni a los comerciantes, sino a los ciudadanos, con la aclaración se ha confundido la cultura con las artes, la cual no se administra ni se gestiona y la gestión de la cultura a su vez es importante para conformar una ciudadanía en la que todos sientan que su vida cuenta.

En este mismo plano Guzmán (2014) refirió en el siglo XXI las políticas educativas a través de los planes y programas sectoriales habían considerado la formación integral del estudiante, con la observación de que en esto había un avance en relación con décadas anteriores. Sin embargo, ni en los planes ni en los programas se ha profundizado lo suficiente en el concepto de formación integral, como tampoco en su operacionalización.

Por lo que señaló el autor la ANUIES (2010), insistió en impulsar una formación integral con una visión humanista, más allá de formar profesionistas en el campo de las diversas ciencias de la tecnología o de las humanidades, implica la obligación de promover sujetos críticos que alcancen pleno desarrollo.



Los ciudadanos puedan comprometerse y ser capaces de responder de manera pertinente ante sí mismos y ante las sociedades, como integrantes conscientes y solidarios con el bienestar de la población. En esta perspectiva, el autor hizo ver la promoción de actividades artísticas y deportivas eran imprescindibles para alcanzar la formación integral del estudiante. El objetivo de este trabajo fue el presentar los resultados de la encuesta “Oferta y satisfacción de programas y apoyos académicos orientados a la permanencia escolar”, para a partir de estos resultados proponer líneas de acción que permitiesen enriquecer y orientar las políticas institucionales para con ello lograr la formación integral.

En una parte de la metodología, se presentó una revisión del lugar que se le otorgó a las actividades artísticas y deportivas en los programas sectoriales educativos propuestos por la Secretaría de Educación Pública, períodos 2001- 2006, 2002-2012 y 2012-2018, como una antesala para presentar los resultados obtenidos en una encuesta que se aplicó, a partir de esto proponer líneas de acción.

La población de estudio se tomó una muestra de 4,575 casos, obtenidos de un cuestionario en línea a estudiantes pertenecientes a 47 IES afiliados a ANUIES, donde 12 (28%) eran universidades públicas, 27 (57 %) instituciones tecnológicas y 7 (15%) instituciones privadas.

Las propuestas de los programas sectoriales en los últimos años carecieron de una concepción amplia y consistente de la formación integral del estudiante, a su vez también se observó un alto porcentaje de los estudiantes de diversas instituciones no estuvieron siendo beneficiados con estas actividades, ni como espectadores ni participantes directos, por lo que se detectó la necesidad de una mayor oferta, más diversificada que convocase a la población estudiantil en su conjunto. También se encontró que las actividades musicales y dancísticas fueron las que más convocatorias tuvieron y se establecieron como punta de lanza en el ofrecimiento de otras actividades, fue preocupante la baja oferta artística y deportiva de las universidades públicas.

Con el resultado final de la detección de que la mayor parte de los estudiantes eran vulnerables económicamente y difícilmente podían acceder a bienes culturales costosos o actividades deportivas que implicasen gastos, de ahí el compromiso institucional para que los estudiantes aprovecharan su estancia universitaria, para enriquecer su acervo cultural y de esta manera tener una vida universitaria más plena que los coloque como ciudadanos con una visión amplia y comprometida con la sociedad.



Otro trabajo complementario a los anteriores fue el de Dagnino (s.f.) quien realizó una investigación monográfica sobre la extensión universitaria tuvo como conclusión la necesidad de cambiar la manera de hacer extensión y desde ahí la forma de hacer docencia e investigación, esto a partir de conocer de una manera clara los problemas sociales existentes y resolverlos, pero no bajo un enfoque disciplinar.

El autor resaltó que un 70% de las investigaciones se encontraron contaminadas por la visión de maximizar ganancias a través de una mayor exigencia de la apropiación privada del conocimiento. Expuso la ciencia sería una roca si no hay una ética conduzca hacia una sociedad más justa, equitativa, sustentable, así como un modelo social y económico abiertamente sustentable.

En relación con la práctica de actividades artísticas y rendimiento escolar, Ferreyra, Oropeza y Ávalos (s.f.) realizaron un trabajo al ver el fuerte contraste existente entre las 600 horas dedicadas al español y matemáticas del ciclo escolar básico, con las apenas 40 en educación artística, en la educación mexicana; situación se encontraba lejos de equilibrarse en la educación superior donde las actividades artísticas ni siquiera figuraban en el mapa curricular.

Por lo que los autores consideraron importante defender a la educación práctica y artística como algo que poseía mayor utilidad de lo que se pensaba. El objetivo de este trabajo fue el analizar la relación del involucramiento y motivación artística con el rendimiento académico. La metodología consistió en la aplicación de una muestra de 333 estudiantes de una universidad pública de Morelia, Michoacán, que cursaban 3°, 5°, 7° y 9° participaron voluntariamente. Con la utilización de: El Inventario sobre Actividad Académica y Extra académica, el cual fue diseñado por los propios investigadores, contó con 55 reactivos de opción múltiple, evaluó cuatro aspectos: a) actividades cotidianas, clima escolar, logros académicos e interés social, b) motivación e involucramiento personal y familiar en las artes, c) motivación e involucramiento personal y familiar en deporte, y d) motivación e involucramiento personal y familiar en servicio comunitario.

El inventario señalado fue de auto aplicación, aunado a la obtención de la boleta escolar, también se elaboró una ficha de identificación y se obtuvo información sociodemográfica de los estudiantes. Todos los participantes firmaron la carta de consentimiento informado, diseñada por los propios investigadores con el fin de garantizar los criterios éticos de la comunicación con humanos. En la conclusión, sugirieron un efecto ligeramente adverso del involucramiento y motivación artística con el rendimiento académico en estudiantes



de educación superior, la evidencia mostró que los jóvenes posiblemente percibieron otros beneficios obtenidos de las artes, que motivaban su persistencia, aun cuando su rendimiento académico se viese comprometido.

En otro plano, Barrionuevo (2012) investigó el uso del tiempo libre de los estudiantes de las Ingenierías, en la modalidad presencial de la Escuela Politécnica del Ejército (ESPE). En la metodología la autora ubicó su trabajo como exploratorio y descriptivo, con la utilización del método empírico de la observación científica, constó de dos fases: diagnóstico descriptivo y otro propositivo; para la obtención del primero se efectuó el estudio de la utilización del tiempo libre a través de la aplicación de 14 preguntas, 13 respuestas cerradas y una respuesta abierta. Se aplicaron a: 231 estudiantes de ingeniería y licenciatura de la modalidad presencial de la ESPE, septiembre 2009-febrero 2010 (57 de literatura y 174 de escultura).

Posteriormente se realizó una investigación monográfica del tema (modelo documental); para finalmente realizar la fase propositiva con el diseño de una propuesta alternativa dirigida a estudiantes de las Ingenierías y las de la ESPE. En las conclusiones se pudo observar que los estudiantes de las ingenierías y las licenciaturas de la ESPE consideraron que su tiempo libre era residual, es decir, aquel que queda luego de realizar las actividades cotidianas de estudio y trabajo; las encuestas evidenciaron que el descanso era la actividad prioritaria, en su tiempo libre, también las actividades relacionadas con el arte eran de interés recreativo sin un interés de formarse de una manera profesional, por parte de los estudiantes.

También se observó, lo que la universidad les ofrecía en la malla curricular era un acercamiento con el arte por medio de las materias humanísticas, las cuales, les había permitido el poder descubrir sus potencialidades creativas y artísticas.

Los deportes conformaron otra actividad prioritaria del tiempo libre, influenciada por la infraestructura deportiva de la que dispone el campus. Era necesario que la ESPE dispusiese de un espacio que ofreciera a sus estudiantes actividades recreativas y culturales orientadas al uso adecuado de tiempo libre con el objetivo de retirarlos de un ocio nocivo ofertado por la sociedad, se sugirió la creación de un centro cultural y recreativo.

En otra perspectiva, Formatel (2015) al percibir la violencia era un mecanismo de comunicación cotidiano en el aula fenómeno también mundial, no únicamente en Chile su trabajo tuvo por objetivo la comprensión del proceso de la transformación de la



comunicación violenta a través de juegos teatrales sistemáticos en la adolescencia. Desde un enfoque cualitativo por el interés de llegar a obtener datos, analizar y comprender como hubieron cambios de comportamiento de los estudiantes asistentes a un curso conformado por varias sesiones de teatro, por lo que la metodología estuvo basada en la práctica profesional correspondiente al 4° año de la Licenciatura en Teatro, mención pedagógica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, realizada al 2° semestre del año académico 2013, en la que se intervino mediante el juego teatral en un curso de 3°, a mitad de semestre, en un establecimiento educativo particular subvencionado de la comuna de Cerro Navia., donde fue necesario el presentar una mirada panorámica de su realidad social y económica, así como también las observaciones tomadas desde el interior del campo de investigación, el aula.

Con la organización para la producción de una comunicación de tipo violenta, dentro del grupo de estudio para luego analizar los datos (el autor no profundiza en la descripción de la forma estratégica en que lo hizo), para comprender como se desarrollaba el tránsito de transformación de sus conductas, durante el transcurso de las sesiones de teatro realizadas sistemáticamente con el curso de tres años y medio de duración. La muestra fue aleatoria, no se realizó una selección previa de los estudiantes que participarían en la clase, se trabajó con 28 estudiantes.

Al encontrarse ante una problemática de violencia, en este caso, dentro del aula, era importante el considerar un abordaje de las emociones de los estudiantes, solía abordarse en los planteles educativos bajo una mirada terapéutica o clínica, desde otra postura, el teatro en su naturaleza artística, humana, sobre todo afectiva, podía ser una herramienta útil y eficaz, si se tenía el objetivo de enfrentar conductas violentas, presentaban una raíz emocional.

Se observó el teatro permitió a sus participantes el experimentar nuevas miradas acerca de sí mismo y del mundo que le rodeaba, el cual fue generador de transformaciones podían ser pequeñas, pero causaba cambios personales, colectivos e incluso sociales, su aportación era esencialmente integral. Permitted ver a el teatro como una herramienta para el trabajo de las emociones podía ser llevado no sólo a la escuela, sino a múltiples espacios sociales, como organizaciones de integración, cárceles entre otros, pues la integralidad de los seres humanos necesitaba ser trabajada de manera transversal.

En otro trabajo, Prado (2015), de manera complementaria al trabajo anterior, señaló que la drogadicción, el alcoholismo, la marginación, el incremento a la delincuencia,



asesinatos, corrupción, feminicidios, problemas conductuales, ansiedad, depresión problemas cognitivos, degradación de valores, eran una consecuencia de una falta de alfabetización emocional.

Este trabajo tuvo el objetivo de aplicar actividades de *clown* dentro de un taller educativo para mejorar la alfabetización emocional en los estudiantes que ingresaron y deseaban permanecer en la vida universitaria. Con el fin de determinar en qué medida el *clown* era una herramienta educativa mejoraba el alfabetismo emocional de los estudiantes de la carrera profesional Ciencias Comunicación de la Universidad Privada Antenor Orrego de Trujillo. La hipótesis fue: si se aplicaba el *clown* como herramienta educativa, entonces mejora significativamente la alfabetización emocional de los estudiantes.

Para cumplir con la metodología se realizó un taller de *clown* que permitió llegar al objetivo de mejorar la alfabetización emocional de los estudiantes de primer ciclo; la muestra fue tomada de manera intencional, se trabajó con 60 estudiantes del curso I y, por otro lado, el grupo control no tomó el taller. El método de tipo inductivo-deductivo, analítico-sintético y cuantitativo porque supuso analizar a través de la estadística descriptiva inferencial.

El instrumento para la recolección de datos fue el test para medir nivel de inteligencia emocional con asesoramiento de una psicóloga. Se describió al *clown* como una técnica teatral donde se les permitió a los estudiantes vivir y encarnar personajes, plantear situaciones donde ellos tenían que resolver de manera creativa y divertida, basándose en la risa.

El aprender a utilizar esta herramienta de intervención ante las dificultades personales, permitió un acercamiento, comprensión y reflexión de nosotros mismos para mejorar nuestras conductas y relaciones con los demás. Conclusión, la aplicación del *clown* mejoró significativamente la alfabetización emocional en los estudiantes.

De manera complementaria, el trabajo de Rangel (2008) analizó a la fiesta como un elemento cultural que cambiaba a través del tiempo, como un elemento vivo que se transformaba. El objetivo de este trabajo fue hacer una reflexión en torno a la fiesta en su concepción actual en los estudiantes de la Universidad del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), en Guadalajara, Jalisco. La hipótesis: la definición de fiesta que tenían los jóvenes universitarios del ITESO influyó en las prácticas culturales realizadas en su tiempo libre.



En la metodología se realizó el estudio a través del trabajo documental y de la puesta en práctica de una técnica de superación, la encuesta era estadística pues el interés de este trabajo fue a nivel descriptivo y de un comportamiento específico. Los temas abordados fueron: conductas, usos y hábitos, así como gustos abordados e intereses, fue una encuesta unitaria, realizada para los fines pre establecidos. Conclusión: la fiesta tradicional era la que se relacionaba con lo sagrado, lo religioso, con la llegada de fiestas específicas para celebrar con rituales determinados, con la ruptura de un tiempo normal en el que la comunidad organizaba y participaba, la comunidad se apropiaba de la fiesta. La fiesta moderna en cambio se ha integrado a la vida cotidiana, se ha vivido más íntimamente, ha sido de pequeños grupos, no se ha vinculado necesariamente con lo sagrado, incluso podría no haber participación en la organización (ir a un antro, por ejemplo), y aunque hubiera elementos semejantes no representarán lo mismo para estas nuevas generaciones.

Para los jóvenes urbanos del ITESO el concepto tradicional no existió, tuvo elementos de ella, como ser un lugar para convivir y crear lazos de pertenencia e identidad, lo diferente era la forma de vivirla, en espacios y momentos, no se necesitaba el celebrar algo o a alguien. La ruptura con lo cotidiano y su encuentro con la diversión y los excesos lo podían hacer incluso entre clase y clase, era suficiente.

La universidad era un espacio donde se podían implementar las acciones y podía fomentarse la fiesta, lo lúdico, pues de este modo los estudiantes se sentían atraídos más rápidamente, lo que podía lograr un impacto mayor, pues en 4-5 años el público sería otro.

Si se les ofrecía actividades culturales que combinaran lo festivo, que les hiciese disfrutar y alejarse de presiones cotidianas de la vida académica, además de que les permitiera estar y compartir con los amigos, seguramente se convertirían en los promotores principales ante los que no veían a los universitarios como un posible espacio para estar en la fiesta y ante los que recién ingresaran. Señaló el autor, el gestor cultural era aquel que tuviese que hacer la relación, hacer visible el vínculo entre la cultura y la fiesta, la cultura era motor de fiesta y viceversa.

En otro trabajo realizado por Ceballos (2008), también fue enfocado el tiempo libre, el ocio y la recreación como un componente determinante en la formación integral del ser humano.

Se realizó un estudio con el objetivo principal de describir cuales eran los conceptos y prácticas sociales de tiempo libre, ocio y recreación en estudiantes de pregrado de la Fundación Universitaria del Área Andina de Pereira, para observar si se encontraban



elementos que orientaran en la construcción de políticas para la promoción de estilos de vida saludables desde el bienestar universitario.

Como metodología, el autor refirió haber realizado una investigación empírico transversal de tipo descriptivo, con la aplicación de una encuesta estructurada con el fin de conocer cuáles eran las prácticas y actividades sociales de tiempo libre, ocio y recreación en los estudiantes de pregrado. Se tomó una muestra de 1607 estudiantes de 1° semestre (el autor no señala la carrera), entre 16 a 38 años, 382 hombres y 1225 mujeres, se comparó con otra equiparable proveniente de una universidad pública.

La conclusión fue que las instituciones debían ser adaptada a las características institucionales donde se realizara la aplicación de los mismos. Hubo muy poco conocimiento por parte de los estudiantes sobre los temas de tiempo libre, ocio y recreación, el intercambio, la relación, la interacción y la integración social.

La principal práctica social de los estudiantes fue el visitar lugares para el esparcimiento como: centros comerciales, cines, discotecas y parques. La mayoría utiliza su tiempo libre compartiendo con amigos y no en los programas y alternativas que ofrece la institución, lo cual cuestiona lo atractivo de estas actividades para los estudiantes. A su vez se refirió el no haberse encontrado diferencias significativas entre ambas universidades en relación a las prácticas y actividades sociales de tiempo libre, ocio y recreación; el estudiar en una universidad privada o pública no influyó directamente, pero sí en las prácticas deportivas y de actividad física.

En otro trabajo, Pinto y cols. (2014) describieron la labor realizada sobre una experiencia pedagógica artística y divulgativa en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales de la Universidad Politécnica de Madrid, con la finalidad de practicar sobre ciertas competencias transversales. Con el objetivo de transmitir la necesidad de proteger al medio ambiente y prevenir la contaminación, mediante la utilización sostenible de los recursos naturales, el uso eficiente del agua y la energía, así como el fomento de prácticas de reciclaje de residuos.

En la metodología se utilizó de manera holística la integración de acciones de carácter artístico, científico-multidisciplinar y de concienciación sobre la responsabilidad social, con la intención de impulsar un mayor acercamiento de la sociedad a la ciencia y tecnología a través del arte y del reciclado de materiales. Los autores concluyeron que en todos los sectores involucrados los estudiantes trabajaron en equipo y animaron a profesores de diferentes entornos a realizar actividades de este tipo en sus centros educativos.



Por otra parte, González (2012) observó que la función del arte en la formación educativa de los estudiantes de enseñanza media era la clave para entender los procesos que vivieron como jóvenes en la sociedad o en la realización de los talleres artísticos.

Planteó que la formación educativa podría considerarse a cada persona como un ser único capaz de construir, crear su propia realidad y respetarse sin propiciar formativamente una verdad absoluta sobre la enseñanza. En este sentido, en los estudiantes se esperó que el arte funcionara como un espacio reflexivo y expresivo para su desarrollo personal e histórico, en relación con su ser social.

El propósito de este trabajo fue describir las percepciones sobre el arte en la formación educativa de los jóvenes de enseñanza media que participaran en los talleres artísticos en sus establecimientos municipalizados y particulares de la Región Metropolitana. Se eligió como modalidad metodológica la investigación cualitativa para poder explorar la percepción de jóvenes de enseñanza media en torno a la relación entre arte y formación educativa a través de la experiencia de realizar talleres artísticos en sus instituciones.

La metodología fue de tipo fenomenológica para buscar interpretar la realidad desde la experiencia participativa, también fue considerado un estudio de tipo exploratorio. La muestra estuvo conformada por dos comunidades educativas de enseñanza media, una particular y otra municipalizada. El universo de estudio se integró por estudiantes chilenos de 1° a 4° grado de enseñanza media, de ambos sexos, entre 14 y 19 años, participaron en los talleres artísticos en sus respectivas escuelas, para tener mayor divergencia se seleccionaron dos colegios particulares y dos municipalizados.

El tipo de muestra fue no probabilístico, por ser cualitativo, los 34 estudiantes dieron sus percepciones en cuatro entrevistas grupales de tipo focal, semiestructuradas, con análisis de discurso textual entendido como una categorización y codificación de las palabras textuales, diferenciaron además las áreas temáticas. Se concluyó que el arte dentro de la escuela cumplía con muchas funciones, entre ellas: potenciar valores, proporcionar más libertad para expresar emociones y sentimientos, compartir, socializar, opinar y ocupar el lugar de una forma reflexiva.

En los colegios municipalizados se percibieron críticamente las dificultades para realizar el arte en sus colegios, destacaron problemas de infraestructura, profesionales especializados que pudieran guiarlos y se criticó que se privilegiaran las asignaturas. Los jóvenes valoraron estos espacios artísticos, ya que en vez de “estar drogándose” tuvieron una oportunidad



de abstraerse de la realidad que viven e incluso de crear. En los colegios privados también valoraron esta formación, la atención era más personalizada, porque los padres pagaron por esas clases.

Los colegios no privatizados tuvieron una visión del arte propositiva, más reflexiva, crítica y que desempeñaba para ellos una función social, la institución privada lo percibió más como un hobby. Los estudiantes en ambos casos señalaron la poca importancia que se le dio al proceso creativo en la propia jornada escolar. El autor resaltó a su vez, que para ellos era importante un lugar donde pudieran expresar sus emociones y sentimientos, liberarse del estrés, y compartir, consideraban el arte como una actividad sana no relacionada con los contextos sociales vulnerables y adversos que a muchos les tocó vivir.

El arte en la escuela podía dar una perspectiva diferente para comprender la creatividad como un hecho social, un motor social que podía mejorar o cambiar contextos, en relación con el mismo en la formación educativa sostuvieron que contribuía a que tuvieran una identidad personal y también a que en el colegio fueran reconocidos por sus pares. Los estudiantes también descubrieron que el arte fomentó un descubrimiento personal, donde se generaron emociones y sentimientos. La posibilidad de tener espacios de expresión les permitió dar un vuelco a las carencias que tenía la currícula escolar en relación con el arte.

También se encontró el poder que les iba entregando la confianza, mejor auto estima, perseverancia, mayor posibilidad de enfrentar los problemas que se presentaban, incluso algunos se sintieron rescatados por el arte ante sus contextos sociales vulnerables y adversos. Estas apreciaciones coincidieron con las encontradas en los trabajos de Ríos (2011 a y b).

En otra perspectiva Guzmán (2013) percibió que en las últimas décadas el nuevo paradigma tecno-económico mostró que el conocimiento era un factor clave para la generación de ventajas competitivas, la extensión tomó un papel protagónico, por ser la encargada directa de la interacción con el entorno.

El objetivo de su trabajo fue el realizar un diagnóstico del estado de los procesos de extensión universitaria, que contribuyó a la formación del futuro profesional en la Licenciatura en Castellano y Literatura. Se utilizaron diferentes métodos teóricos y empíricos, como el histórico-lógico que posibilitó comprender la evolución y desarrollo de la extensión y la integración universitaria de la enseñanza, que permitieron el análisis y el procesamiento de la información durante la investigación.



En la metodología se utilizó una encuesta de preguntas abiertas y cerradas aplicada a estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manahí. Se concluyó que está reglamentado el desarrollo de la actividad extracurricular, sin embargo, las actividades que se planificaron para los estudiantes en su etapa de prácticas preprofesionales se concentraron en lo académico. Se consideró la pertinencia de que el proceso de extensión se constituyera como una necesidad y exigencia como parte del acompañamiento de las prácticas preprofesionales, lo cual incidiría en la formación integral del futuro profesional.

De manera complementaria, Helena (2005) señaló que eran las facultades creadoras las más susceptibles de tener retraso y estancamiento en el ámbito universitario, por lo que jugaron un doble papel: cultivar o ahogar la creatividad estaba ligada al concepto de autorrealización. Este trabajo tuvo como objetivo el abordar el concepto de creatividad (aquella facultad, a partir de la unicidad de la persona, que impulsaba y posibilitaba al ser humano para que en la intersección con su entorno llegase a relacionar elementos conocidos, a modo de conformar nuevas y útiles totalidades para él, el ambiente o ambos) y la forma en que este concepto ha evolucionado.

La metodología utilizada fue de tipo cualitativo exploratorio, se aplicó la entrevista en profundidad, se trabajó con dimensiones sobre el tema central de la investigación, el cual fue el desarrollo de la creatividad, eran usadas las dimensiones únicamente como directrices al momento de recoger e interpretar la información.

La muestra utilizada fue de cinco participantes del Taller de desarrollo personal con orientación humanista, impartido durante el 2° semestre de 2004, en la Universidad Académica de Humanismo Cristiano. La entrevista duró una hora, los cinco participantes fueron 3 mujeres y 2 hombres de entre 19 y 41 años de edad, cumplieron un mínimo de 70% de asistencia para la aprobación de las actividades. Como conclusión del taller se observó que hubo un aporte para lograr un avance en el desarrollo de la creatividad para estos alumnos y posiblemente para los demás integrantes de la actividad.

El grupo actuó como impulsor y reforzó el proceso, ayudó a que tomen nuevas y mejores decisiones, creó condiciones las personas consideraron como nuevas actitudes y conductas. El autor vio que la metodología que usó era perfectible, no obstante, la consideró como un inicio para la profundización en el ámbito experiencial y vivencial de las materias abordadas.



Por otro lado, Huerto (2012) consideró que la extensión universitaria debía enmarcarse en una perspectiva estratégica y en su correspondiente expresión dentro de la planeación tanto del sistema educativo medio superior como el de las propias instituciones. Su investigación tuvo como objetivo el definir la extensión en su devenir histórico para una correcta operacionalización de dicho proceso universitario, también caracterizarla en la Universidad Médica Cubana Contemporánea con el fin de diseñar una estrategia maestra de extensión universitaria que contribuyese al perfeccionamiento del proceso integral de gestión en la universidad médica.

Utilizó como metodología la investigación documental para encontrar los factores de mayor impacto para el desarrollo de la extensión, que implicasen cambios en la estrategia del área, permitan el diseño de un escenario aproximado con las principales variables y posibles áreas de impacto. Más adelante, se abordaron las políticas y lineamientos institucionales que impactaron este proceso, se analizaron los principales documentos rectores para las actividades de extensión emitidos por el MES y MINSAP en los últimos diez años.

En el diagnóstico, para el caso de los estudiantes, se realizó un muestreo estratificado proporcional y se seleccionó la submuestra de cada estrato poblacional, a través de una muestra aleatoria simple (MAS), con la utilización de una tabla de no aleatorios de acuerdo con la condición del estudiante.

Los cuestionarios se aplicaron a estudiantes, profesores, dirigentes y trabajadores administrativos de las facultades conformaron el objeto de estudio. También se realizaron entrevistas a directivos del entorno, encuestas a estudiantes y dirigentes. Igualmente se realizaron varias sesiones de trabajo interactivo y sistemático que permitió obtener una valiosa información. Se concluyó que el análisis del concepto de extensión en Cuba permitió plantear una transición desde una visión estrecha a una más amplia, aunque el reconocimiento de su importancia en la práctica aún dista hoy de su formulación teórica.

El autor consideró que la extensión universitaria posee un doble carácter: el de la función y proceso pedagógico consustancial, a la esencial de la gestión universitaria, la planificación estratégica de la extensión sobre una base más científica, en el plano teórico-metodológico, lograba resultados más objetivos y eficaces.

En el proceso de planificación estratégica de la Unión Médica Cubana, quedó demostrada la importancia de asumir a la extensión como una estrategia maestra dentro de la gestión



universitaria, al tener un impacto en todas las áreas del ámbito universitario. La población principal era una insuficiencia de conocimientos, precisión y amplitud de su concepto, insuficiente preparación y motivación de los recursos humanos, el escaso aseguramiento material y financiero y la inexistencia de una estrategia de comunicación social que sirva de soporte a la actividad en cuestión.

Se señaló debieron considerarse una serie de líneas prioritarias, que pudiesen encauzarse a la formación integral del profesional, desarrollo de proyectos socioculturales, servicios académicos, la comunicación y la gestión como vías fundamentales para elevar la calidad del proceso. También se evidenció, la necesidad de proseguir la investigación y apoyarla con estudios relacionados al perfeccionamiento de la estructura y las normativas, así como formular un conjunto de estrategias complementarias a diferentes niveles.

De forma complementaria a los estudios anteriores, los autores González y Machado (2011), señalaron la necesidad de una constante adecuación y transformación de la universidad desde su interior, para que esté en posibilidades de dar respuestas a las demandas culturales y sociales de la población en la que se inserta.

El objetivo de este trabajo fue el ofrecer referentes teóricos a partir de la antropología de la educación, relacionados especialmente con la pedagogía intercultural. Tener en cuenta estos elementos interculturales, debió contribuir a la formación integral de los futuros egresados y propiciar mediante la extensión universitaria la promoción de una cultura general integral.

La metodología utilizada fue la investigación monográfica, con la conclusión de que la extensión universitaria era un proceso formativo que requirió de la reconceptualización de su gestión en condiciones de universalización, como:

- ▶ El reconocimiento y la atención a la diversidad cultural existente en el nuevo contexto de la universidad cubana eran elementos que debían continuar estudiándose para el logro de la formación cultural del estudiante.
- ▶ La pedagogía intercultural era una vía para contribuir a una mejor gestión de la extensión universitaria en condiciones de universalización.
- ▶ Los fundamentos interculturales del proceso extensionista en la universalización de la educación superior cubana que se ofrecen constituyesen puntos de partida para modelar la gestión de la extensión en este nuevo contexto.



Se puede decir por lo que respecta a los debates actuales sobre la extensión universitaria se observó: Labradero y Santander (1983), Cubilla (2001), Ortiz (2011), Herrera (2012) coincidieron en encontrar en la Grecia clásica los orígenes de ésta. Posteriormente, en la Unión Británica (1867) y los Estados Unidos de Norteamérica (1885), fueron los primeros países en promover acciones de formación y actividad educativa con las comunidades, centrándose la extensión en la impartición de cursos y conferencias dirigidos a adultos.

En América Latina, Tünnermann (2000) y los autores mencionados anteriormente, coincidieron en Argentina en el año 1918, durante el Movimiento de Reforma Universitaria se incluyó a la extensión universitaria y difusión cultural entre las actividades normales dentro de la universidad latinoamericana.

A diferencia de los países anglosajones, los cuales se centraron en la impartición de cursos y conferencias dirigidas a adultos, la extensión latinoamericana se planteó de una manera más amplia en su contenido social, proveniente de sus propias características, dadas por su propio desarrollo, tanto político como económico.

Del mismo modo un buen número de universidades latinoamericanas expusieron los diferentes caminos que han tomado y sus principales conflictos. En Colombia, Huertas (2010) señaló un cambio drástico en el enfoque de la enseñanza, el siglo XX se caracterizó por formar los campos del arte y la educación, dentro de la organización disciplinar.

En el siglo XXI se presentaron dos problemáticas importantes: una relacionada con la tecnología de la información y el saber en sí mismo, la segunda sobre el discurso que transmitió que la misión universitaria ya era otra, con un desplazamiento de la función crítica hacia otra más pragmática, con el fin de proveer al sistema económico predominante de recursos humanos y la producción de conocimientos, con la valoración de la importancia del pensamiento crítico.

En Venezuela, Sánchez (2004) y Ángeles (1992), señalaron que hay una tendencia a superar el papel paternalista inicial hacia una interacción recíproca, dialógica entre la universidad y la sociedad, con el fin de integrar a la extensión con las funciones de docencia e investigación universitaria. Se reconoció el carácter multidisciplinario, participativo, democrático, crítico, integrador y contextual de la extensión universitaria.

En Bolivia, Saavedra (2015) investigó sobre la actividad teatral, como actividad dentro de la extensión universitaria, reconoció la urgencia de tener una universidad donde se ampare y



apoye el teatro en toda su complejidad, habló del escaso apoyo a las actividades artísticas y extensión universitaria en este país.

En Argentina, Herrera (2012) señaló el surgimiento de la extensión universitaria en toda América Latina a partir del movimiento reformista de 1918, como ya se había mencionado, en la actualidad en la mayoría de las universidades se entendió a la extensión como una función dialógica y de interacción.

En relación con Cuba, sobresalió la cantidad de trabajos publicados sobre extensión universitaria: Vega (2002), Cubilla (2001), Gainza y Paz (2011), González y Machado (2011), del Huerto (2007), Vélez y cols. (2011) y Menéndez y cols. (2012), se señaló que todavía se percibe un verdadero reto para las universidades cubanas. Aún falta una consolidación de la extensión, la cual se encontró subestimada en comparación a la investigación y la docencia, la escasa bibliografía en este tema, aspecto que juega un papel importante en esta dinámica.

En lo relativo a España, en el trabajo coordinado por Huerta (2003), García- Sípido (2003) y González (2012) señalaron los beneficios de la actividad plástica en la educación, se desarrollaron en varios estadios con un ritmo diferente en cada persona, beneficios y proceso que también observó Ríos (2011 a y b).

Otros autores como Agirre (2003), Maeso (2003), Sánchez y cols. (2003) y Seguí (2003) coincidieron en el poco impulso a esta parte de la educación, no obstante que era un complemento deseable en la formación integral de los estudiantes, apreciándola como un lugar de trabajo aún por desarrollar.

En lo relativo al plano económico desde los años 30, la extensión realizó un aporte social inmediato y directo y recibió también las necesidades colectivas, ante la llegada del Tratado de Libre Comercio (TLC) se señaló la importancia de la identidad nacional, además de la formación integral para la vida.

En el plano teórico, en México, Labrandero y Santander (1983), Fresan (2004) Olalde, (2004) y Ruiz (s.f.) señalaron que se observó una continua insuficiencia conceptual como reflejo de la insatisfactoria situación que esta actividad guardaba en su relación con el Sistema Nacional de la Educación Superior de México. Lo concerniente América Latina y España, Cubilla (2001) y Uria (2003) concordaron, independientemente del nombre que se haya elegido, ya sea difusión o extensión, en que era el conjunto de funciones contenidas en



el marco de la preocupación de la universidad latinoamericana por trascender fronteras hacia diferentes sectores de la sociedad. En la medida en que los universitarios vieran a la extensión como la articulación de las diferentes áreas universitarias y, a su vez como la vinculación entre éstas y la sociedad, ésta podría explotarse a favor del desarrollo integral de las personas.

En lo relacionado al plano legal, México presentó un reconocimiento explícito hacia la extensión universitaria tanto en su Constitución Política, como en la Legislación Universitaria (UNAM), Labrandero y Santander (1983) y Gómez (s.f.) señalaron los artículos en donde quedó bajo derecho la extensión universitaria y estarían en dos lugares legislativos importantes. Tanto en la Constitución Mexicana como en el marco legislativo de la UNAM, ambos autores concluyeron que existió un apoyo desigual para con la extensión universitaria, a pesar de la existencia de un marco legal.

Desde el plano gestivo, en México, Uruguay, Colombia, Colima y Ecuador investigadores como: Márquez y Abarca (2011), Arocena y cols. (s.f.), Leal (1995), Guzmán (2014), Dagnino (s.f.) y Barrionuevo (2012) percibieron una baja en la motivación de los alumnos al hacerlo obligatorio y curricular con la observación que se requiere de recursos y apoyo desde lo gestivo para que estas actividades se lleven a cabo, los autores coincidieron en que es importante defender la educación artística como algo que podría poseer mayor utilidad de lo que se piensa.

Por otro lado, Ortiz y Morales (2011), plantearon la importancia de obtener conocimientos pertinentes a través de realizar una combinación adecuada entre los conocimientos abstractos (universales) y los más contextualizados (las culturas locales). Las conclusiones refuerzan y complementan el trabajo de Palencia (s.f.) quien señala la pertinencia de repensar la extensión universitaria a la manera en que la universidad lo hacía, de una manera integral con ello ayudarnos a revalorar su papel hoy.

Herrera (2008) complementó los trabajos anteriores, al hablar sobre la responsabilidad social universitaria, con el fin de satisfacer las necesidades locales, nacionales, globales, promover la utilidad social del conocimiento, para con ello contribuir en la mejora de la calidad de vida.

En coincidencia la mayoría de los trabajos expuestos en sus diferentes facetas señalaron la importancia actual de la extensión universitaria en la formación de los futuros profesionistas del siglo XXI, por una parte, por otra, ofrecer a su vez: una difusión



cultural pertinente y eficiente extramuros, a la sociedad actual, en base a diagnósticos contextualizados en una dinámica universidad-sociedad dialógica en donde la interdisciplina se encuentre presente.

En lo que se refiere al tema sobre el protagonismo estudiantil, no se encontraron muchos trabajos abordasen este tema, Muñoz (2002), a través de un análisis histórico hermenéutico, analizó los movimientos estudiantiles con la conclusión los jóvenes eligieron los centros culturales poblacionales como una opción de gestión como medio y fin de encontrar una sociedad más humana, con el desarrollo de nuevas propuestas de expresión social, con ello nuevas fuentes de expresión de identidad.

En otra posición, Báez (2010) buscó integrar estudiantes de la carrera de Estudios Socioculturales en actividades de extensión cultural, en una sede Universitaria Municipal; con la utilización de una metodología preestablecida por el investigador: entrevistas que realizaron los estudiantes aplicadores a los estudiantes participantes, así como métodos etnográficos, como grupos de discusión y la observación participativa. Dentro de las debilidades se encontró: los estudiantes no estaban motivados para participar en estas actividades, pero a pesar de esto se llevaron a cabo de una manera eficaz; se puede decir que la motivación es esencial, aunque las metas se alcanzaron, los alumnos realizaron únicamente lo que se les pidió. Fue inevitable el verse el contraste, con los estudiantes del trabajo anterior, Muñoz (2002) quienes buscaron alternativas de manera propia, no predeterminada por nadie hasta desarrollar nuevas propuestas de expresión social y con ello a su vez nuevas fuentes de identidad.

3.2 El área de extensión universitaria en la FES Zaragoza

3.2.1 Visita a las Facultades de Estudios Superiores (FES)

La construcción de la Ciudad Universitaria (CU); Rodríguez (2009), en el período 1953-1954, posibilitó el crecimiento de la población que cursaba estudios superiores en la UNAM, aunque esto se planeó ocurriese de en manera gradual, al mudarse a las nuevas instalaciones, la matrícula de licenciatura y posgrado ascendía ya a 25,000 escolares, en 1960 llegó a ser de 40,000. En la década de 1970 se encontraban en CU con cerca de 90 mil estudiantes, prácticamente el límite de la capacidad del inmueble.



Por esta razón se tomó la decisión de abrir en las afueras de CU, las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) en Cuautitlán, Acatlán, Iztacala, Aragón y Zaragoza. Las tres primeras en 1974 y un año después, los dos planteles restantes (Rodríguez, 2009).

Gracias a esto, el estudiantado de licenciatura y posgrado alcanzó en 1980 la cifra de más de 160 mil estudiantes. En 2009, la población de estudios superiores de la UNAM estuvo conformado por 168 mil alumnos de licenciatura, de los cuales 155,000 pertenecían al sistema escolarizado y 22,000 a posgrado. Un total de más de 175,000, sin contar la opción de enseñanza abierta (Rodríguez, 2009).

¿Cuál ha sido la trayectoria histórica de la extensión universitaria y de los talleres artísticos universitarios en estos planteles? Con este fin se realizaron entrevistas a base de preguntas abiertas dirigidas a las personas que conocían más sobre la trayectoria de estos espacios en sus planteles, entre el período de junio de 2005 al 6 de enero de 2006 (Anexos, Anexo C:1).

Al concluir el trabajo de campo, se pudo saber que en todos los planteles se realizó por igual el arranque del Departamento de Difusión Cultural y de los talleres, ocurrió de manera semejante en las hoy FES Aragón y Acatlán (en aquel entonces ENEPs). (Fuente: Entrevistas realizadas entre el período de junio de 2005 al 6 de enero de 2006).

En la FES Acatlán y Aragón UNAM, existió la particularidad de haber sido inauguradas como Centros Culturales, instalaciones que fueron contempladas desde su plantilla maestra, con el tiempo ambos planteles rompieron el vínculo tuvieron con la Coordinación de Difusión Cultural y Multidisciplinar, de Ciudad Universitaria, desde entonces cada plantel ha tenido su propio desarrollo, según los directores que les toca” (Fuente: Lic. Alicia Berthier Villaseñor, Jefa del Departamento de Difusión y Cultura, FES Aragón, UNAM.).

En la información encontrada en las Gacetas Universitarias de la UNAM, se observó durante los primeros años, en los cinco planteles se encontró por igual un predominio de presentaciones profesionales, en la línea folclórica principalmente sudamericana y española.

Con la presencia de los alumnos, principalmente como espectadores, las actividades de los talleres se encontraron opacadas y casi ausentes, como sucedió en Ciudad Universitaria (CU):

Cantos de lucha de América Latina con Julio Solórzano, auditorio ENEP Zaragoza. Entrada Libre (Gaceta Universitaria, 10 de marzo de 1976).



Presentación del espectáculo de Pedro Ávila, auditorio ENEP Acatlán. Entrada Libre. (Gaceta Universitaria, 24 de noviembre de 1977).

La presentación del Grupo Sanampay en ENEPs Cuautitlán, Acatlán, Zaragoza y Aragón. Entrada Libre. (Gaceta Universitaria, 7 de noviembre de 1977).

La presentación de: Roberto Aymes en la ENEP Zaragoza. Entrada Libre (Gaceta Universitaria, 9 de enero de 1978).

Las actividades de los talleres artísticos no se encontraron presentes en las gacetas universitarias de ese momento, lo que habló de la poca actividad en ese plano durante este período histórico.

Aunque las personas entrevistadas de la FES Acatlán, UNAM. (Lic. Carmen Cano, Jefa de Vinculación y Relaciones Públicas; Lic. Yuritzia Navarrete, Instructora de Talleres para Adultos) y la FES Aragón, UNAM. (Lic. Alicia Berthier Villaseñor, jefa del Departamento de Difusión y Cultura), refirieron que se iniciaron desde la inauguración de sus planteles.

En el caso de la FES Iztacala, UNAM. (C.D. Isabel López Pérez, jefa de la Unidad de Promoción Cultural y Divulgación de la Ciencia) y la FES Cuautitlán, UNAM. (Lic. Ma. Socorro Hernández Araiza, jefa de la Unidad de Gestión en Vinculación y Servicios Tecnológicos), informaron los entrevistados dieron inicio de actividades únicamente con dos talleres: danza regional y teatro, sin tener espacios, ni áreas predeterminadas, ni acondicionadas previamente para estas actividades. Se abrieron más talleres hasta la década de los noventa en ambos planteles (Fuente: Entrevistas).

En el caso de la FES Zaragoza, UNAM. (Lic. J. Ascensión Ramírez y Mendoza, Coordinador del Área de Difusión y Cultura), dio inicio con algunas actividades artísticas para los alumnos en 1977 (el plantel se inauguró en 1976), aunque de una manera informal. En 1991, una maestra inició con clases de expresión corporal, de una manera ya formal, con una gran demanda por parte de los alumnos, con apoyo de mobiliario y equipo por parte del plantel, con la oficialización de estos espacios por parte del Consejo Técnico Universitario del plantel, y la contratación de docentes para los Talleres artísticos universitarios a partir de 1993.

Cada plantel continuó el desarrollo de estas actividades de una manera independiente uno del otro, en la FES Acatlán y Aragón fue muy semejante, estos planteles desde su inauguración contaron con un mayor apoyo en la logística, con la característica de que



ambos tenían carreras socio-humanísticas. Es importante mencionar en ese momento, en ambos planteles esta área se encontraba estable y consolidada, aunque no había un presupuesto fijo y, por lo tanto, variaba de acuerdo con las políticas administrativas.

Las FES Zaragoza y Cuautitlán, desarrollaron una evolución semejante, esta área se vio fortalecida y apoyada dependiendo de la política que cada director manejara durante su régimen, la primera no contó con los espacios predeterminados para actividades artísticas.

La FES Iztacala ha tenido un desarrollo particular, pues desde el origen del plantel los directores coincidieron en la importancia de apoyar y proteger esta área, además de la académica y la de investigación. Con el logro de tener hasta el presente un presupuesto propio, preestablecido por reglamento universitario, de una manera fija e inamovible, independientemente del director a cargo.

Con la inauguración en 2002 del Centro Cultural Iztacala cuenta con instalaciones de primer nivel y 12 talleres artísticos activos. En la parte estructural la unidad contaba con tres proyectos, basados en el Plan de Desarrollo Académico Institucional.

- a) Promoción de la cultura.
- b) Divulgación de la ciencia.
- c) Comunicación universitaria.

En cuanto a la asistencia de los alumnos a los talleres, de este plantel ésta ha sido constante. Los alumnos de la carrera de Psicología fueron los que más acudían, y los de Medicina y Odontología, los que menos lo hacían.

En cuanto a funciones en donde confluían varios talleres, se observó que en las presentaciones de la obra de “El Quijote” participaron los talleres de coro, danza regional y danza contemporánea, de una manera conjunta.

En 2004, participó un integrante del grupo de teatro en Lyon, Francia: “Un alumno de Francia, estudiante de la UNAM también era alumno de este taller de teatro, hizo la promoción para que se diera el intercambio”. La dirección valoró el esfuerzo de estos talleres y los apoyó para que participaran en Muestra Internacional de Lyon, Francia. (Fuente: C.D. Isabel López Pérez jefa de la Unidad de Promoción Cultural y Divulgación de la Ciencia, FES Iztacala, UNAM.).



Los coordinadores en esta área de los cinco planteles han sumado esfuerzos para apoyarse y estar en contacto entre sí, conformando la Red Cultural Dr. Pablo González Casanova (Fuente: Arq. Ignacio Zapata, Coordinador del Área de Difusión y Cultura, FES Zaragoza, UNAM., noviembre de 2008).

3.2.2 Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

La FES Zaragoza se ubica dentro de la Delegación Iztapalapa, la más grande en la Ciudad de México, s.a. Diagnóstico Socioeconómico y Demográfico de Iztapalapa, (2016) y con mayor número de habitantes, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI, (2005) hubo 1 millón 820 mil habitantes, con un incremento de por lo menos un 10% de esta población en 2016, lo que representa para México y en el mundo, el ser una de las localidades con más población, lo que indica la magnitud de problemas socioeconómicos, políticos, culturales y educativos, entre otros, que envuelven a esta delegación.

Se ha caracterizado por ser una zona especializada en el comercio al mayoreo, también por ser una de las zonas más pobres y conflictivas de la Ciudad de México, donde el 80% de la población vive en condiciones de pobreza extrema, s.a. Delegación Iztapalapa (2010). La zona carece de zonas culturales y de actividades artística, solamente existe el Faro de Oriente, inaugurado en junio del 2000. La ubicación del plantel, también se encuentra cerca de la colindancia con Ciudad Netzahualcóyotl, rodeada de comercio informal al menudeo, de toda clase.

Para tener una mejor idea sobre la localización del plantel dentro de la Ciudad de México en la sección de Anexos, anexo D, mapa 1:4 se encuentra la ubicación de la Delegación Iztapalapa, lugar en donde se encuentra localizada la FES Zaragoza, UNAM.

En este contexto, existe una considerable cantidad de jóvenes e infantiles, (36.4% del total de la población), según las estadísticas el 96% sabe leer y escribir, sin embargo, esto no resuelve el problema de la formación social para un desarrollo pleno (s.a., Diagnóstico Socioeconómico y Demográfico de Iztapalapa, 2016). La mayoría estudia por lo menos hasta la secundaria y bachillerato, aunque queda pendiente ver cuál es el destino final de todos los jóvenes que no concluyeron una carrera profesional o técnica: el comercio, los oficios, el desempleo, las drogas, el vandalismo o el crimen.



Se observó que la población por rango de edad, decidían entrar a la universidad se encontraba ubicada como adultos jóvenes cuya edad va de los 18 hasta los 30 a 40 años aproximadamente, es decir, de la edad en que ya se es legalmente adulto, se cuenta con un empleo, se constituye una familia y se tienen hijos básicamente.

Bajo este contexto se dieron las características culturales y familiares de la población estudiantil del plantel, Rosete (2006), cuya edad fluctúa entre los 18 y 25 años, los estudiantes que decidieron estudiar una carrera en el área de la salud, las principales características sociales, culturales y familiares de esta población se pueden encontrar esquematizadas en el área de Anexos, anexo D, diagrama 1:5.

El 90% jóvenes realizaron sus actividades universitarias, pero no terminaron su carrera, resultó claro que desertaban, se perdían en la falta de motivación para formarse y el complicado entorno en el que viven (s.a., Diagnóstico Socioeconómico y Demográfico de Iztapalapa, 2016).

Además de ver postergada en los universitarios la etapa de productividad laboral e incluso la de formación de una familia, por priorizar la obtención de un título universitario, en la esfera emocional de estos estudiantes inciden factores como:

- ▶ Demandas y expectativas familiares.
- ▶ Procesos de adaptación mal resueltos.
- ▶ Baja tolerancia de la frustración.
- ▶ Mal manejo del estrés.
- ▶ Alta presión para el cumplimiento de metas.
- ▶ Poco tiempo para socializar.
- ▶ Sin espacios que favorezcan únicamente la socialización y la identidad.
- ▶ Saturación de horarios.
- ▶ Sobrecarga académica.
- ▶ Tiempo de los padres para con sus hijos, que incidía en su autoestima.
- ▶ Familias desintegradas, que favorecían la baja autoestima.
- ▶ Temor al fracaso que les provocaba gran ansiedad.



En el diagrama 2, se encuentra en el apartado de Anexos, anexo D:6 de una manera esquematizada los principales factores que afectan la calidad de vida de la población estudiantil del plantel con la consecuencia emocional más frecuente que se produce: la depresión y con ella el riesgo de presentarse su complicación: el suicidio.

3.3 Descripción del caso

Como se describió de una manera general en la introducción, en 1991, con: en un inicio contrataciones temporales, y en 1993 con la aprobación por el Consejo Técnico para contrataciones de profesores de asignatura, se conformó de una manera oficial la plantilla de docentes de los talleres artísticos universitarios, abriéndose con esto un área de enseñanza no formal de actividades artísticas, por no tener la finalidad de formar profesionistas en la actividad artística que imparten, donde acude tanto la población universitaria de esta Facultad, los estudiantes de otros planteles, así como el público en general.

En un inicio este espacio estuvo conformado por dos talleres, pero su éxito fue tan rotundo que actualmente se cuentan con 14 diferentes talleres, más la solicitud de dos más (Fotografía y Danzas prehispánicas), con una asistencia estable a estos espacios por parte de la población estudiantil.

En 1999 surgió una huelga estudiantil que duró casi un año, ante la amenaza de la privatización de la UNAM, y que desafortunadamente se acompañó del deceso inesperado del director de la Facultad, quien brindara apoyo a estos lugares. Posteriormente a este desafortunado evento se dio la elección de un sucesor, quien en un inicio mostró apertura e incluso simpatía hacia estos espacios, pero que en el transcurso del tiempo los vio como una carga presupuestal, actitud se vio reflejada en la indiferencia con que fueron tratados, el poco apoyo presupuestal para el mantenimiento logístico de sus espacios agregándosele a esto la amenaza latente de su cierre.

Tiempo después, a finales de 2001 corría el rumor sobre un recorte en los contratos de los profesores que impartían clases en estos talleres (Fuente: Entrevista con el Arq. Ignacio Zapata, profesor fundador del taller de pintura y Coordinador de Difusión Cultural de la FES Zaragoza, 25 de mayo de 2009).



En el 2002, un grupo de trabajadores fue enviado a retirar el parquet del aula de Danza por indicaciones de las autoridades de la Facultad, con ello, se abrió la puerta de la resistencia estudiantil, la cual impidió que esta orden fuera ejecutada.

Al día siguiente, en la explanada localizada justo enfrente de la Dirección del plantel, a mitad del día y en pleno calor de agosto, se realizó sin micrófonos y con la ausencia de un maestro de ceremonias o conductor, una larga exposición realizada por los propios estudiantes de estos talleres.

Esta espontánea exhibición fue capturando la atención de los alumnos, trabajadores y maestros, llegando a apreciarse entre 250 a 300 espectadores, ya para la parte final, el público rodeaba ya la explanada y simultáneamente la misma Dirección del plantel.

Este inesperado evento terminó con la exposición del taller de Danza Contemporánea, realizó una dramatización coreográfica de lo que se estaba viviendo en los talleres, descalzos, bailando sobre el adoquín caliente, por espacio de 15 a 20 minutos. Al terminar, y cuando los alumnos preparaban su retiro, espontáneamente diferentes profesores de la FES que dominaban algún instrumento musical expresaron su apoyo a esta protesta continuando por más tiempo esta protesta, con la exposición de diferentes números musicales.

El evento terminó como inició, sin dar aviso, con el regreso de la vida cotidiana académica del plantel. Hubo sorpresa por parte de las autoridades por toda esta reacción estudiantil, “¿por qué tanto alboroto por esto...?”.

Poco tiempo después se decidió respetar los talleres artísticos y no cerrarlos, sin mencionar que el presupuesto necesario para el mantenimiento de estos lugares, por los años que ya tienen funcionando, sería poco.

¿Qué hizo reaccionar con esta pasión y determinación a los alumnos de estos talleres al sentir que sus lugares de trabajo corrían peligro? Para comprender esta respuesta estudiantil, se abordará esta protesta como un estudio de caso, desde el paradigma histórico-social.

En el siguiente capítulo se abordó el marco teórico, desde Morin (2004), como un antagonismo organizacional, se encuentra un esquema descriptivo de este enfoque aplicado a este estudio de caso en la sección de Anexos, Anexo D: diagrama; así como la descripción metodológica para acceder a este estudio de caso con un abordaje desde la transdisciplina, Nicolescu (s.f.), para esto se realizó el desarrollo de las diferentes facetas



del objeto de estudio de esta tesis: el histórico (descrito en el capítulo I), el social, el institucional y el educativo.

Más adelante se describió el abordaje etnológico donde se aplicaron entrevistas estructuradas con preguntas abiertas, desde la investigación-acción, basadas en 4 apartados; en caso necesario se realizó una entrevista complementaria con preguntas semi abiertas organizadas en base: ámbitos, categorías e indicadores, las cuales fueron aplicadas a los estudiantes que participaron en la protesta estudiantil de 2002. La entrevista complementaria que se utilizó se encuentra en el apartado: Anexos, Anexo B. Así como la aplicación de la entrevista biográfica a los estudiantes que actualmente cursan los talleres artísticos universitarios, la cual estuvo conformada por 5 apartados: a) quién es y lo que hace, b) lo que le hizo buscar una actividad en los talleres artísticos, c) la participación en alguna actividad artística anteriormente, d) Lo que le aportan los talleres, e) la opinión que tiene sobre ellos y como se enteró de éstos. Al final del capítulo se describe el análisis, discusión y hallazgos de las entrevistas.

4 Nuevos protagonistas estudiantiles. La percepción de los estudiantes sobre la extensión universitaria en la FES Zaragoza

Es en las crisis que nace la inventiva, los descubrimientos, y las grandes estrategias.

Albert Einstein (físico).

En este capítulo se realizó el marco teórico, así como la descripción metodológica del estudio de caso desde la transdisciplina compleja, Nicolescu (s.f.), con el desarrollo de varios planos o niveles de realidad: el histórico (desarrollado en el capítulo I), el social, el institucional y el educativo, en el contexto del marco teórico desarrollado en el capítulo anterior.

Posteriormente se realizó la descripción del desarrollo etnológico, el cual se efectuó a través de la aplicación de entrevistas estructuradas con preguntas abiertas, desde la investigación-acción, basadas en cuatro apartados, las cuales fueron aplicadas, grabadas y transcritas para su análisis. En caso necesario se aplicaron entrevistas complementarias con preguntas semiabiertas enfocaron las respuestas para obtener información de una manera más específica (Ver Anexos, anexo B:1), estructuradas de acuerdo: ámbitos, categorías e indicadores (Ver Anexos, anexo D, tabla 2: 2), fueron utilizados con el fin de seleccionar las preguntas necesarias para obtener respuestas más focalizadas en relación a la participación en esta protesta estudiantil a su vez facilitar el análisis posterior.



La población de estudio estuvo conformada por los estudiantes que participaron en la protesta estudiantil, vale la pena mencionar fue posible su localización gracias a las redes sociales (Facebook) y los estudiantes que actualmente cursan los talleres artísticos universitarios. En la parte final del capítulo se realizó el análisis, discusión y hallazgos de las entrevistas.

Cabe señalar en el caso de esta protesta, no se encontró un interés: económico, religioso, político o de poder como sucede en la mayoría de las protestas, únicamente estuvo presente la solicitud de que no se cerrasen los talleres artísticos, lugares que no tenían ningún crédito a nivel curricular, sí un costo monetario para los estudiantes de estos espacios.

El conocer otras razones por las que en un momento dado puede llegar a surgir una respuesta de protesta social, en este caso de tipo estudiantil, representa un conocimiento valioso para comprender mejor este tipo de reacciones sociales.

4.1 Marco Teórico

El concepto de crisis se remonta a la Grecia Antigua, Beinstein (s.a) autor que de una manera descriptiva señaló Tucídides utilizó este término para señalar en la “Guerra del Peloponeso” el momento de decisión en esta batalla, por otra parte, también en un Atenas fue utilizado por Hipócrates durante la evolución de la peste, se estacionó este término en la medicina durante varios siglos. Con la llegada de la modernidad, a partir del siglo XVIII y sobre todo del XIX, se señaló, también empezó a surgir este término en algunas reflexiones que trataban sobre eventos sociales hasta llegar a ser un término con una gran extensión en su aplicación se observa suele ser utilizada de manera similar a los términos de progreso y también de decadencia, sin profundizar más sobre este término el autor mencionado.

Al ampliar la búsqueda, se encontró la línea de pensamiento conceptual histórica, Svampa (2016), propuesta por Reinhart Koselleck historiador y filósofo alemán, ubicó para este término tres acepciones principales: la relacionada con la justicia que implica la llegada de Dios como un juez que emite un juicio y al mismo tiempo puede salvar; la vinculada al campo médico que detecta una enfermedad y señala la alternativa de la vida o de la muerte y la tercera, está en relación con la historia, este autor señaló desde fines del siglo XVIII con este término se hacía referencia a una experiencia nueva del tiempo la cual era considerada



como un factor e indicador de una ruptura en una época determinada. La palabra *krino*, de origen griego formaba parte de los conceptos centrales de la política, denotaba “separación” y “lucha”, también “decisión” en el aspecto de presentarse una inclinación definitiva de la balanza (Svampa, 2016).

Por otra parte, también Reinhart Koselleck habló que de acuerdo al ámbito en que se encuentre este fenómeno, se hace referencia a la presencia de: crisis políticas, culturales, económicas, filosóficas o históricas lo que hace ver la inestabilidad y diversidad de los terrenos forma parte, todos ellos desvinculados entre sí.

Con la conclusión de que el enfoque histórico principal dado por este autor fue el lingüístico, al percibir a la crisis como desajustes en su interpretación con respecto a su propio tiempo, con la percepción del eje temporal como algo lineal y continuo, aunque por la diversidad de ámbitos reconoce el autor una característica para este término de tipo polisémico al ubicar a la crisis en diferentes terrenos aunque sin ninguna Inter vinculación entre sí y sin considerar tampoco en esta diversidad de ámbitos a la emocional; lo que hizo insuficiente su perspectiva para este trabajo.

Otra línea de pensamiento se encontró fue la de la antropología simbólica dada por Víctor Turner, quien enfocó a la crisis como una irrupción de tipo social en donde se representaban “dramas sociales”, las cuales cursaban por una fase de “inarmonía” las cuales surgen de situaciones de conflicto, para continuar por una “forma procesal” del drama, donde el interés se encuentra en los resultados de las decisiones provienen de las relaciones sociales dentro del grupo y a su vez a través del tiempo, en donde un nuevo poder se ha canalizado de una autoridad antigua a una nueva, la autoridad anterior se habrá expulsado. (Turner, 2002).

Esta postura plantea a las crisis como procesos dinámicos e interactivos con su contexto en la forma de presentarse, sin llegar a abordar de una más profunda la característica multi factorial de estos procesos dinámicos, incluido el emocional, de manera que resultó también insuficiente esta línea de pensamiento para una comprensión más profunda de este estudio de caso.

Por esta razón para este trabajo se eligió dadas las características multidimensionales del objeto de estudio, incluida la emocional, las cuales se perciben Inter vinculadas semejante a un tejido de acciones e interacciones, determinaciones e incertidumbres, a el enfoque de



complejidad de acuerdo a Morin (s.f., 1986, 1998, 2002, 2003 a, 2003 b, 2004), se encuentra en una epistemología de segundo orden.

Se entiende para este trabajo como epistemología: a la reflexión crítica sobre el conocimiento, Malinovsky (s.f.), la cual en etapas anteriores se encontraba centrada en el objeto de estudio, a partir de la segunda mitad del siglo XX, con el surgimiento de la cibernética y la teoría de la información se priorizó el ejercicio crítico no respecto al conocimiento, sino: a quien lo produce, cuáles son sus circunstancias, lo que coloca a priori a el sujeto en el conocimiento que produce, a esta epistemología crítica e interpretativa, tiene como referencia al sujeto.

En una estrecha relación se encuentra la noción de paradigma, el cual está conformado por una determinada relación lógica, sumamente fuerte entre nociones maestras como son los conceptos y las categorías, los cuales son principios claves para la comprensión del área que corresponda, en el caso de este trabajo es la educativa en el nivel superior o universitario. (Morin, 2003 a).

Existe una relación muy estrecha entre la epistemología y el paradigma ya que en cada uno existe un cuerpo de conocimientos que los fundamenta e identifica, debe darse respuesta a tres cuestionamientos fundamentales:

- ▶ ¿Cuál es el conocimiento? (la cuestión gnoseológica).
- ▶ ¿Cómo está producido? (la cuestión metodológica).
- ▶ ¿Cuál es el valor? (la cuestión axiológica).

Estos tres aspectos se encuentran integrados e inter actuando entre sí, conformando con ello la esencia epistemológica de toda concepción paradigmática, cada paradigma y cada representación del mundo supone la representación implícita a estas tres preguntas epistemológicas.

En el caso del paradigma complejo desde donde está ubicado en este trabajo, el estudio de caso, comprende los siguientes elementos:

- ▶ Gnoseológico: Análisis de tipo multireferencial, multicausal, multidimensional, multideterminado e intersubjetivo.
- ▶ Metodológico: Se encuentra en el plano sistémico-transdisciplinar.



- ▶ **Axiológico:** Está ubicado desde la humildad y la honestidad al estar consciente de no tener el control total del objeto de estudio, por estar presente la ecología de la acción. (Morin 2002 a, 2003 b).

Con la ubicación de este estudio de caso dentro del paradigma histórico-social.

Para la realización de este trabajo se entendió como complejidad a un tejido heterogéneo, dinámico e interactuante:

¿Qué es la complejidad? A primera vista la complejidad es un tejido (*complexus*: lo que está en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así, es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre [...] De allí la necesidad para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando, el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar [...] Pero tales operaciones, necesarias para la inteligibilidad, corren el riesgo de producir ceguera se eliminan a los otros caracteres de lo complejo: y efectivamente, como ya lo he indicado, nos han vuelto ciegos (Morin, s.f., 1998: 32).

Presenta estos principios metodológicos:

1. *Principio sistémico u organizacional.* Permite relacionar al conocimiento de las partes con el conocimiento del todo y viceversa, donde el todo es más que la suma de sus partes.
2. *Principio hologramático.* Al igual que en un holograma cada parte contiene prácticamente la totalidad de la información del objeto representado en toda organización compleja, no sólo la parte está en el todo sino también el todo está en la parte.
3. *Principio de retroactividad.* Se rompe la causalidad lineal con el concepto de bucle retroactivo, no sólo la causa actúa sobre el efecto, sino que el efecto retro actúa informacionalmente sobre la causa, permitiendo la autonomía organizacional del sistema.



4. *Principio de recursividad.* Es un principio que va más allá de la pura retroactividad, pues sus productos son necesarios para la propia producción del proceso. Es una dinámica auto productiva y auto organizacional.
5. *Principio de autonomía/dependencia.* Este principio introduce la idea de proceso *auto-eco-organozacional*. Toda organización para mantener su autonomía necesita de la apertura al ecosistema del que se nutre y al que transforma.
6. *Principio dialógico.* Es la asociación compleja (complementaria/concurrente/antagonista) de instancias necesarias, conjuntamente necesarias para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizado.
7. *Principio de reintroducción del cognoscente en todo conocimiento.* El sujeto no refleja la realidad. El sujeto construye la realidad por medio de los principios antes mencionados (Morin, Roger & Mota, 2002 b: 28-32).

De manera complementaria, por considerarse al objeto de este estudio: complejo, dinámico e interactuante dentro del principio sistémico, se recurrió también a la teoría sistémica. Se encontró en la revisión histórica: Luhmann y Habermas quienes fueron los iniciadores de este enfoque, en un comienzo Luhmann señaló el problema principal de las ciencias sociales era su insuficiencia para conformar marcos teórico-metodológicos y nomológicos, lo que conducía a lecturas sistémicas generalizadoras (Muñoz, 2011).

A partir de 1968 se presentó un desarrollo en su teoría inspirada en la cibernética y la teoría de sistemas, Muñoz (2011) redujo la precedente para poder entender e intervenir la realidad de los sistemas sociales, con una lectura constructivista donde el observador: el investigador social, era quien determinaba las condiciones de limitación de los sistemas que investiga este autor entendió a la complejidad como una característica propia de los sistemas que debía ser reducida por la argumentación teórica, a diferencia de Morin (s.f.; 1998), quien señaló que sólo la complejidad permitía abordar la complejidad.

Habermas a su vez, abordó el plano de la praxis humana (a diferencia del enfoque constructivista de Luhmann) como una reconstrucción crítica de los mundos de la vida de las personas, era a través de ella como se podía ser cada vez más consciente de las colonizaciones, ya fuesen: técnico-instrumentales o del sistema capitalista, hacían a lo largo de sus vidas en el día a día los individuos. (Muñoz, 211).



El trabajo de este segundo autor, Vergara (2011) se enfocó a explicar y superar las contradicciones existentes entre los métodos materialistas para posteriormente dirigirse hacia una nueva teoría crítica de la sociedad, que los llevase a mirar con nuevos ojos a regresar a la teoría social marxista, (Noguera, 1996) percibir la utopía marxista como una decodificación total del mundo social insuficiente para sociedades de una elevada complejidad y diferenciación internas, como son las occidentales, se encuentran en ámbitos como el económico o el administrativo, los cuales encontró se integraban sistemáticamente a través de mecanismos de autorregulación como el dinero y el poder, esto sin profundizar en la complejidad. Señaló el autor, al análisis de las relaciones entre los fenómenos socio-estructurales-culturales era importante que se integrasen a su vez los ámbitos psicológico y económico de la sociedad moderna. (Vergara, 2011).

Con el planteamiento de Habermas debían reconocerse y comprenderse intersubjetivamente las interacciones entre las personas, a partir de las interacciones basadas en el uso del lenguaje, al tener un componente esencial de tipo normativo con acciones definidas recíprocamente entre los sujetos sobre su conducta, era posible a partir ahí el poder explicar a la sociedad sus dinámicas de interacción. (Vergara, 2011).

Por el contrario, Morin (1986), con una perspectiva no simplificadora de la complejidad, planteó que “se había tratado siempre a los sistemas como objetos, en adelante se trataría de concebir a los objetos como sistemas [...] nuestro mundo organizado es un archipiélago de sistemas en el océano del desorden...” (Morin, 2003 a: 121).

Otros autores también pensaron en un alto grado de interconexión semejantes a una red, Lozares (1996), desde una perspectiva de la teoría de sistemas. Los primeros vestigios se encontraron con Scott en los años 30 a 40 del siglo pasado, con la corriente psicológica Gestalt; con la línea del estructuralismo-funcionalista, surgió de la escuela antropológica de Manchester con Max Gluckman, aunque con diferencias (Lozares, 1996).

La cual subrayó la presencia del conflicto más que la cohesión como factor del mantenimiento y la transformación del grupo y, en consecuencia, la acción de la estructura en forma de redes relacionales, analizables por técnicas específicas y como conceptos sociológicos basados en la teoría del conflicto, donde las redes sociales presentaron una importante tradición de la antropología cultural.

En los años cincuenta y sesenta, mencionó Lozares (1996), los sociólogos no tuvieron una gran dedicación hacia las redes sociales, al final de los sesentas se dio una ruptura importante



con las corrientes antes mencionadas, fue en Harvard, en donde White estableció el análisis de las redes como un método de análisis estructural. Llegándose a esta concepción a partir de modelos algebraicos, la teoría de grafos y el desarrollo de técnicas como la escala multidimensional, con la percepción por parte de Lozares (1996), la teoría de redes había adquirido su mayoría de edad, en los años 70.

Más adelante, Najmanovich (2005) planteó como el paso de la modernidad sólida a la modernidad líquida Bauman (2002), conducía a la necesidad de implementar y gestar nuevas cartografías y, sobre todo, formas nuevas de cartografiar. El pensar la estructura de red de una manera dinámica, permitía el poder percibir a la realidad tanto en su multidimensionalidad interactiva como en su complejidad organizacional sin querer simplificarla; se encontraban presentes los opuestos, en convivencia, enredados en múltiples formas y condiciones dentro de un proceso de configuración de características temporales y activas. El sistema se entendía a partir de la dinámica interactiva de las redes, tanto en el nivel interno como con el intercambio existente con el medio ambiente, el cual puede ser inhibitorio, conservador, sinérgico o transformador. (Najmanovich, 2007).

En donde hay una integridad (no le falta nada) aunque tampoco es total (siempre está haciéndose), las partes integrantes no son unidades totalmente definidas en sí mismas, sino que existen como redes dinámicas, interactuantes con múltiples dimensiones provenientes de la dinámica de redes. En lugar de la causalidad lineal, está presente la emergencia proveniente del acontecimiento y el azar; con su presencia, con la exposición del aspecto creativo de la historia al estar presente el intercambio, característica se encuentra ausente en las jerarquías preestablecidas; está presente la generación de sus propios bordes con ello, la producción de una unidad autónoma y simultáneamente dependiente al ser un sistema abierto al medio que le rodea a través de bordes permeables y mutables Najmanovich (2007), concepción complementaria a Morin (s.f.; 1998).

Por otra parte, específicamente en el aspecto crístico, Morin (2003 a) señaló que, a toda interrelación dada, supone a su vez la presencia de afinidades, de uniones o comunicaciones entre los individuos, también dan pauta al surgimiento de fuerzas de exclusión, de repulsión, de disociación necesarias para inhibir, contener y controlar a los sistemas, esto último llamado por él como: antagonismo organizacional. En el apartado de Anexos, anexo D: diagrama 4, se grafica el antagonismo organizacional de este estudio de caso, donde se esquematiza la complementariedad necesaria para que exista un equilibrio organizacional para la continuidad de todo sistema y el surgimiento de antagonismos al romperse este



equilibrio, hacer surgir un antagonismo organizacional como sucedió con este estudio de caso. (Morin, 2004).

En esta complementariedad existen retroacciones tanto negativas, cuando mantienen la conformación de un sistema, o positivas cuando la organización tolera un margen de fluctuaciones se desarrollarían de forma desintegrante, en donde la retroacción negativa es pues una acción antagonista sobre una acción que actualiza a una fuerza anti organizacional en sí misma.

En su conjunto la regulación de un sistema puede ser concebida como un acoplamiento de antagonismos donde la actuación de un potencial anti organizativo hace surgir su antagonismo, el cual se reabsorbe cuando la acción anti-organizativa se reabsorbe; de esta manera la organización activa una de modo complejo y ambivalente complementariedad y antagonismo. (Morin, 2003 a).

En donde a todo incremento de complejidad en la organización le corresponden nuevas potencialidades de desorganización, por lo que la organización vive su complejidad en la unión a la vez complementaria, concurrente y antagonista de una desorganización y reorganización ininterrumpidas en donde se integran esta degradación y desorganización inevitable como productos de las actividades reorganizativas del sistema, sin que por eso se llegue a perder su carácter desintegrador. Así, la idea de sistema no es únicamente armonía, funcionalidad, síntesis superior, sino que lleva también necesariamente la disonancia, la oposición, el antagonismo, de esta manera de que en el momento en que surge una disminución en la regulación de los antagonismos es cuando surge la crisis. (Morin: 2004).

Los antagonismos hacen irrupción cuando hay crisis, la cual se manifiesta por una transformación de frecuencias en oposición de complementariedades dando paso al desorden el cual se expande en el sistema en crisis. De tal forma que la crisis corresponde a un aumento de la incertidumbre, a desregularizaciones que entrañan el rápido aumento de las disociaciones, en breve continuarán a procesos de desorganización que pueden entrañar procesos de reorganización ya sean regresivos (menos complejos), sean progresivos (más complejos). (Morin, 2004). Por lo que es en las crisis, donde para Morin se favorecen las interrogaciones, se estimulan las tomas de conciencia, las búsquedas de soluciones nuevas por consiguiente las creativas y regeneradoras que dormitan de manera individual, a su vez también se favorecen las neuróticas o patológicas, es en esta ambivalencia donde también surge a su vez como otra dimensión que también está presente, la degeneración y la regeneración de la ética. (Morin: 2004).



Por esta razón Morin (2003 a) refiere cuanto más rica es la complejidad organizativa, más posibilidades hay de que surja la crisis, en donde también hay una mayor capacidad de superarla, incluso de sacar provecho de ella para su desarrollo. Sin olvidar de que, en todo sistema, cualquiera que sea lleva en sí el fermento interno de su degradación, la ruina, la desintegración las cuales no provienen solamente del exterior sino también del interior. También la crisis, (Morin, 2004), va unida a la metamorfosis, la supervivencia, el progreso, el desarrollo de la humanidad van unidos a ella, donde la esperanza ética y la política están también en metamorfosis.

Desde esta multidimensionalidad crítica, se abordará este estudio de caso para tener un acercamiento lo más profundo e integralmente posible.

4.2 Descripción metodológica

Para poder ubicar el desarrollo metodológico de este trabajo, se comenzó por situar a los talleres artísticos universitarios como un espacio hipercomplejo por la diversidad que presentaban, tanto los alumnos, los cuales provinieron de siete carreras diferentes, como los maestros, quienes impartían 14 áreas artísticas también diferentes por lo que se les apreció como: un conjunto de sistemas complejos heterogéneos, interactuantes e interconectados entre sí, donde cada taller era una unidad compleja, por lo que empezaré por conceptualizar a la complejidad, Morin (2003 a) y más adelante a la hipercomplejidad, Morin (2002: 500) a la primera se ubicó como un elemento organizado, ejemplo: el átomo está organizado, una molécula también lo está, la vida es organización y la sociedad también lo es. La fuente de esta organización está en la complejidad de la relación: desorden/interacción/encuentros/organización, al organizarse se conforman sistemas "...nuestro mundo organizado es un archipiélago de sistemas en el océano del desorden" (Morin, 2003 a: 121).

De esta manera, los seres humanos formamos parte del sistema social, que está inserto en un ecosistema natural el cual está integrado a un sistema solar, que además se encuentra dentro de un sistema galáctico intracorpóreo conformado en diversos sistemas (cardiovascular, respiratorio, endócrino, nervioso, entre otros), éstos a su vez, están constituidos por sistemas atómicos (Morin, 2003 a).

Para este trabajo se tomó como un sistema complejo Morin (2003 a): al conjunto de unidades complejas que interactúan entre sí, que a la vez son una expresión de: unidad,



multiplicidad, diversidad, totalidad, organización y complejidad, en su interior desarrollan auto organización, frustración y evolución,

“...el todo es más que la suma de las partes: las emergencias globales [...] y constreñimientos: cuando es menos que la suma de las partes” Morin (2003 a: 128). Además, este sistema complejo no se encuentra estático, sino que es dinámico, en este dinamismo pueden presentarse ya sea emergencias o retracciones de sus patrones sistémicos, los ejes espaciotemporales están presentes de manera sincrónica.

Se entiende por complejidad Morin (s.f.; 1998), aquello que este entrelazado, en conjunto, la palabra proviene de *complexus*, tejido. Se trata de la existencia de una serie de elementos heterogéneos, diversos, antagónicos y complementarios en constante movimiento, se hallan inseparablemente separados, como un tejido, en donde está presente: la incertidumbre, el azar, la incompletud y el estar consciente de la realidad en la que se está. Por el grado de intervinculación y diversidad de sus componentes esta complejidad es susceptible de hipercomplejizarse; en el caso de los talleres se consideró como un sistema hipercomplejo por incrementarse su potencial organizativo, particularmente del creativo y el evolutivo, por su inserción organizativa de tipo institucional se encuentran vinculados a una disminución en las retracciones hace susceptible a las presentaciones de emergencias.

Es importante señalar que estos sistemas complejo e hipercomplejo, no se encuentran aislados, están situados en un paradigma Khün (2010); Morin (2003 a), como un modelo o patrón aceptado, para este trabajo fue el histórico-social.

Se conceptualiza para este trabajo a la epistemología Malinowsky (s.f.), como la rama de la filosofía que se encarga de estudiar el origen, la naturaleza y la validez del conocimiento a través de la reflexión crítica, particularmente sobre la ciencia, donde se analiza la factibilidad y el desarrollo, los principios y sus reglas de método, así como sus límites, en las investigaciones que realiza. En el caso de este trabajo, por tener al objeto de estudio como un sistema complejo, se utilizó una epistemología de segundo orden, Malinowsky (s.f.), donde la subjetividad del investigador está presente.

Desde este contexto, por las características multidimensionales del objeto de estudio, se eligió a la investigación de tipo cualitativo, con un abordaje metodológico de estudio de caso, de corte etnográfico esto con la finalidad de obtener una comprensión y explicación lo más clara posible de un suceso: único, inesperado, original y también complejo, sustentado desde la transdisciplinariedad y la complejidad. (González, 2009).



Se ubicó como transdisciplina, Nicolescu (s.f.), a aquello se encuentra en relación de lo que se encuentra al mismo tiempo: entre, a través y más allá de toda disciplina, su objetivo es: la comprensión del mundo actual, donde el principal objetivo está en la integración del conocimiento, se encuentra conformada por tres ejes:

La complejidad: en este eje la complejidad se entendió para mi trabajo desde la transdisciplinariedad compleja, la cual se entiende como el atravesar diferentes niveles de organización, en un único nivel de realidad. Por lo que para este trabajo se investigaron diferentes niveles de organización: el histórico, el social, el institucional y el educativo, en un único nivel de realidad: una protesta estudiantil. Con la integración de la información dentro de una actitud de rigurosidad, de tolerancia y apertura, desde una subjetividad alocentrada, dialogante y crítica, donde se consideró a la discontinuidad, la ruptura, la incertidumbre y lo inacabado como factores inherentes a la transdisciplina compleja.

La lógica del Tercero Incluido: o también la lógica de la inclusión, la cual es una lógica de la complejidad que incorpora al “tercero excluido”, está presente en la lógica clásica, dentro de un nivel de realidad incluyente, para que de esta manera puedan coexistir los contradictorios, provenientes de dos hechos independientes que conviven en un mismo nivel de realidad, al estar el tercero incluido se hace posible resolver el conflicto, en otro plano de realidad, próximo al primero. Esto permite el poder complementar y enriquecer los diferentes niveles desarrollados para la comprensión del presente objeto de estudio, sin verlos como algo fragmentado y ajeno entre sí.

Niveles de Realidad: Se sitúa la realidad como todo aquello que se resistió a la experiencia o al intento de descripción racional al encontrarse conformada en niveles o planos con características, leyes, dinámicas y contextos diferentes, lo que hace que se diferencien unos de otros, por la ruptura que se presenta al pasar de un nivel de realidad a otro, o de una dinámica a otra, en relación con las leyes o conceptos que los gobiernan y describen.

Para abordar esta perspectiva se revisó a través de la revisión monográfica, cada plano de realidad existente en esta protesta no desde una visión fragmentada sino complementaria e interconectada a la demás facetas revisadas desde una horizontalidad, donde lo paradójico, heterogéneo, diverso se encuentran vinculados desde una postura de humildad y honestidad.

A continuación, se describen los planos que se encontraron presentes de manera simultánea en este objeto de estudio: el plano histórico (descrito en el capítulo), el social, el institucional y el educativo.



4.2.1 El plano histórico

Para abordar este plano se realizó un estudio sobre el origen y el desarrollo histórico que habían tenido los talleres artísticos dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México a partir de su origen, con un enfoque genealógico y mirada crítica, desde la perspectiva de la complejidad.

No se percibió a la historia como algo lineal desde la complejidad, Morin (2003 a). “... la historia se ha desarrollado como una sucesión de torbellinos que interfieren entre sí, suscitando una dialógica complementaria, antagonista de orden, desorden, organización [...] en una dialógica de génesis y aniquilación” Morin (2003 a: 231), al apreciarse este desarrollo como un trayecto abierto y complejo en sus interacciones, se vieron acumulaciones de acontecimientos antes se encontraban ocultos. Se encontró como primer precursor extensionista histórico al grupo Ateneísta de la juventud (1910), desde la complejidad y el tercer espacio incluido, se observó una gran semejanza hologramática, recursiva y dialógica con la protesta estudiantil (2002), objeto de estudio de este trabajo.

4.2.2 El plano social

Se efectuó una revisión comparativa entre el contexto social presente en el momento en que surgieron los talleres artísticos por primera vez y el contexto social en que ocurrió la protesta estudiantil de quienes acudían a estos espacios, con el fin de realizar un análisis comparativo entre ambos contextos sociales, poder conocer mejor el objeto de estudio, en esta faceta, se observaron conformaciones de protesta diferentes: entre la presentada en 1910 con la de 2002. La primera con una dinámica de expresión de tipo vertical expresada en la diputación de Justo Sierra y con él la reapertura de la Universidad Nacional con un fin extensionista, la segunda (2002) más bien horizontal y en redes (Najmanovich, 2005).

4.2.3 El plano institucional

Se hizo un análisis tanto del desarrollo histórico de los talleres, como de la protesta estudiantil, de acuerdo con la línea de pensamiento de Loureau (2008), la cual se centró en



la observación y la documentación de eventos, como el de este estudio de caso, sucedieron dentro alguna institución, con la finalidad de encontrar nuevas formas de conocimiento, desde lo institucional. Se encontró la presencia del efecto Mühlmann, el cual se caracteriza por la dilución paulatina de los móviles en las luchas sociales a lo largo del tiempo, como sucedió en 1910 con el grupo el Ateneo de la juventud al reabrirse la Universidad Nacional.

4.2.4 Plano educativo

Se revisó la faceta curricular de estos espacios, donde se consideró como currículum, al definido por Reynaga (2006), el cual planteó la ubicación de los cursos en torno a tres ejes que definieron porcentajes específicos de la carga curricular: formación al mundo real (40%), desarrollo profesional específico (45%) y aprendizajes integrales (15%). Se situó a los talleres artísticos universitarios, dentro de los aprendizajes integrales, por las aportaciones que proporcionan. Se investigó en la FES Zaragoza, cuál es el lugar curricular que ocupan los talleres artísticos universitarios, a través de una búsqueda documental dentro del Departamento de Difusión Cultural, hoy llamado Departamento de Actividades Culturales. Donde los talleres artísticos universitarios no presentan ningún valor curricular, sí un costo económico para los estudiantes y población en general.

4.3 Herramientas metodológicas

Para investigar el estudio de caso, se utilizó a la investigación-acción, la cual se entendió para este trabajo como un método de investigación autorreflexivo, existe una identificación con el trabajo de Barbier (2008) en lo relacionado con su planteamiento de utilizar el término de “nociones-bifurcaciones” en lugar de concepto, por incluir en ellas a la complejidad, los procesos y el tener una perspectiva en espiral, que las maneja a todas.

Este enfoque se aplicó a este trabajo desde la unidad investigador-objeto con una perspectiva transdisciplinar, donde el primer elemento de esta díada: el sujeto investigador mantuvo una postura de apertura, tolerancia y rigurosidad desde una percepción alocentrada, dialogante y crítica, a lo largo de la aplicación de este método.



El segundo elemento de esta unidad, el objeto de estudio fue percibido como un objeto hipercomplejo, dinámico, heterogéneo, diverso y multidimensional, fue estudiado desde la complejidad y transdisciplinariedad, desde dos facetas: los estudiantes de los talleres que participaron en la protesta y los estudiantes que actualmente estaban en los talleres artísticos.

Se utilizó como herramienta metodológica la entrevista biográfica, la cual estuvo estructurada por preguntas abiertas, fue aplicada tanto a los estudiantes que participaron en la protesta estudiantil, la cual estuvo conformada por 4 apartados, para los estudiantes que participaron en la protesta estudiantil: a) la historia de vida del entrevistado, b) quién es y lo que hace, c) lo que piensa y siente sobre la protesta estudiantil de los talleres artísticos, d) lo que hizo sentirse comprometido con esta protesta. La información recabada por las entrevistas fueron grabadas y transcritas para su análisis.

En caso necesario se complementaron con otras preguntas semiabiertas, más específicas con el fin de ampliar la información recabada, en caso de así haberse requerido, la entrevista se encuentra localizada en la sección de Anexos, anexo B: 1; las entrevistas fueron grabadas y transcritas para su análisis. En caso de querer consultar los parámetros escogidos para formular las preguntas, los ámbitos, categorías e indicadores escogidos se encuentran esquematizados en la sección de Anexos, anexo D, tabla 2: 2. Las entrevistas realizadas se grabaron y fueron transcritas para un análisis posterior.

Así como la aplicación de entrevistas biográficas a estudiantes actualmente cursan los talleres artísticos universitarios, conformada por 5 apartados: a) quién es y lo que hace, b) lo que le hizo buscar una actividad en los talleres, c) la participación en alguna actividad artística anteriormente, d) lo que le aportan los talleres, e) la opinión que tiene sobre ellos y como se enteró de estos. Entrevistas fueron grabadas y transcritas para su análisis posterior.

4.3.1 Características de la entrevista con preguntas abiertas aplicadas a los estudiantes que participaron en la protesta

Se aplicaron entrevistas biográficas, Morin (2006: 49), a los estudiantes que participaron en la protesta estudiantil, con la actitud transdisciplinaria ya mencionada, fue estructurada con preguntas abiertas, de acuerdo con 4 apartados:



- ▶ La historia de vida del entrevistado.
- ▶ Quién es y lo que hace.
- ▶ Lo que piensa y siente sobre la protesta estudiantil de los talleres artísticos.
- ▶ Lo que le hizo sentirse comprometido con esta protesta.

4.3.2 Características de la entrevista complementaria aplicada a los estudiantes que participaron en la protesta estudiantil

En caso necesario, se aplicaron preguntas semi abiertas, de acuerdo con: ámbitos, categorías e indicadores específicos, a los estudiantes que participaron en la protesta estudiantil con el fin de complementar la información recabada por las primeras preguntas de tipo abierto.

Esta clasificación facilitó tanto la elaboración de las preguntas complementarias, como el análisis de las respuestas. Se encuentra una tabla en donde integro: los ámbitos, las categorías, así como los indicadores en el apartado de anexos (Anexos, anexo D, tabla 2: 2) de una manera esquematizada, y las preguntas semiabiertas utilizadas, durante la entrevista, se encuentran en la sección de Anexos, anexo B:1. A continuación se desarrollarán los conceptos de estos ámbitos, categorías e indicadores para este trabajo:

Ámbitos:

- ▶ Tiempo: se situó como un tiempo complejo, Morin (2003 a), el cual se entiende como algo único y múltiple, a la vez es continuo y discontinuo. “Agitado por rupturas, sobresaltos que rompen su hilo y eventualmente recrean en otras partes otros hilos” (Morin, 2003 a: 107).
- ▶ Espacio: se ubicó como un elemento físico complejo, Sotomayor (s.f.), en donde de una manera dialéctica, ha influenciado y a su vez ha sido influenciado por: aspectos políticos, sociales, económicos, culturales y también psíquicos; en donde el tiempo complejo transcurre en este lugar, y a su vez éste emerge en el tiempo.

Categorías del ámbito tiempo. (Morin, 2003 a):

- ▶ Pasado: tiempo complejo que ya pasó.



- ▶ Presente: tiempo complejo que sirve para indicar la acción donde suceden cosas simultáneas.
- ▶ Futuro: tiempo complejo que sirve para indicar una acción, proceso o estado de cosas posteriores al momento en que se habla.

Categorías del ámbito espacio:

- ▶ Talleres artísticos: se ubican como los espacios complejos que se encuentran organizados como un sistema también complejo, donde se imparte una formación artística a estudiantes universitarios de licenciatura, con el objetivo de ofrecer una educación artística no formal, es decir, los alumnos que acuden reciban una formación artística de calidad, aunque no se persiga una finalidad profesional.
- ▶ Movimiento estudiantil: se ubicó como Morin (2003 a), la emergencia de un sistema complejo, en este caso es la protesta estudiantil que realizaron los alumnos de los Talleres Artísticos, ante el temor de sus espacios fueran cerrados.
- ▶ Reflexión: la función mental que proviene de un sujeto complejo, “viviente, aleatorio, insuficiente, vacilante, modesto, que introduce su propia finitud” (Morin, 1986:31), a través de la cual, este sujeto “... vive en una constante actividad dialogante, proyectada a un constante proceso de aprendizaje y desaprendizaje” (Pozzoli, s.f.:6).

Indicadores del ámbito tiempo:

- ▶ Antes: lo que antecede a una acción o un estado de cosas. Indica prioridad de tiempo complejo (Morin, 2003 a).
- ▶ Ahora: el tiempo complejo actual o presente, o de este momento. (Morin, 2003 a).
- ▶ Después: lo que es posterior, en tiempo complejo. (Morin, 2003 a).

Indicadores del ámbito espacio:

- ▶ Expresión artística en los talleres: la manera en que los alumnos se desenvolvían durante las clases, antes de la protesta estudiantil.
- ▶ Expresión artística en la protesta: la forma en que los alumnos se desenvolvieron en relación con su expresión artística, a lo largo de la protesta estudiantil.



- ▶ Expresión artística después de la protesta estudiantil: la manera en que los alumnos se desarrollaron durante las clases, después de la protesta estudiantil.
- ▶ Transmisión de ideas: la forma en que se expresan las ideas en la sección de Anexos, anexo B:1, se encuentra el formato de la entrevista complementaria la cual fue estructurada con preguntas semiabiertas, la información obtenida fue grabada y transcrita para su análisis.

4.3.3 Características de las entrevistas a estudiantes actualmente cursan en los talleres artísticos universitarios

Se aplicaron entrevistas biográficas a los alumnos que actualmente cursan los talleres, a una población de estudio estuvo conformada por un estudiante femenino y uno masculino por cada taller. Las entrevistas estuvieron estructuradas en base a preguntas abiertas, con la misma actitud mencionada se abordaron 5 apartados:

- ▶ Quién es y lo que hace.
- ▶ Lo que le hizo buscar una actividad en los talleres.
- ▶ La participación en alguna actividad artística anteriormente.
- ▶ Lo que le aportan los talleres.
- ▶ La opinión que tiene sobre ellos y como se enteró de esto.

4.4 Análisis de las entrevistas

4.4.1 Entrevistas a estudiantes que participaron en la protesta

Fue posible localizar a cuatro estudiantes que participaron en la protesta estudiantil de 2002 a través de Facebook; 2 ex alumnos y 2 ex alumnas, cuya edad fluctuó entre los 34 y 39 años.



Los estudiantes entrevistados: dos de ellos perteneció al Taller de danza jazz y los otros dos pertenecieron al Taller de danza contemporánea, al momento de participar en la protesta estudiantil. Los cuatro son egresados de la carrera de Psicología. Las entrevistas fueron audio grabadas y posteriormente transcritas para su análisis, a continuación, se describirá lo más relevante de las entrevistas: *Entrevista 1*. Se realizó a una ex alumna de 34 años, estudió la carrera de Psicología, quien destacó cuando llegó a la FES buscó los talleres universitarios del plantel porque desde la infancia siempre tuvo clases de danza. A partir de que empezó la carrera, tomó también clases de danza jazz hasta que egresó, después continuó con las clases y en la actualidad eventualmente asiste a las clases de este taller.

Quiso continuar con la carrera de danza, pero por la edad no le fue posible hacer la licenciatura, siguió estudiando en diferentes lugares incluyendo el taller universitario de danza jazz de la FES Zaragoza, UNAM, con la posibilidad de haber llegado a trabajar en compañías de danza importantes, también le fue posible dar clases de danza y entrenamiento físico, es lo que hace actualmente.

También refirió le interesaría unir ambas carreras, hacer algunos diplomados sobre psicología de la danza, estas dos áreas le han ayudado a ser quien es, se ha dado cuenta, lo que más ha disfrutado es el transmitir lo que ha aprendido en la danza y la psicología.

Lo que la hizo sentirse comprometida con la protesta, fue el defender la oportunidad de evitar tomar un taller, defender un espacio, una actividad con la que estaba muy ligada en ese momento, y hasta la fecha lo está. Refirió sentir en aquel momento como si le quitaran un pedazo de su vida, de su vida cotidiana, finalmente las actividades artísticas eran ya un estilo de vida, en este lugar señaló, donde se les inculcó pasión y compromiso con el grupo, con una actividad que le complementa tanto la formación académica como la formación para la vida.

Mencionó también el haber sido la primera y última vez que participó en una protesta, decidieron organizarla para que vieran las autoridades que no era poca la gente interesada en estos lugares, con asesoría de los profesores de los talleres. Surgió esta protesta como una idea conjunta de los profesores con los estudiantes, primero fue la idea de hacer una muestra de los talleres artísticos, seguir haciéndolo hasta que se les asegurara que el espacio iba a quedar para ellos, los alumnos y para las futuras generaciones.

Después refirió, los llevaron a la oficina del director para firmar documentos que hacían constar de que iban a respetar el espacio, también señaló que aprovechando esta



oportunidad les exigieron que en el salón se tuvieran mejores condiciones porque estaba bastante deteriorado, y sí lo arreglaron.

Destacó que estos espacios le aportaron muchísimo, también mencionó que el profesor del Taller de danza jazz era hasta la actualidad uno de sus profesores base, señaló: él les transmitió mucho gusto y pasión por la danza, el querer que la danza fuese parte de tu vida. Aunque no fueses un profesional, siempre entregar esa parte de compromiso con uno mismo, tus alumnos y la gente que está ahí.

Finalmente dijo que fueron como una familia a la fecha siguen ahí, comentó, algunos siguen yendo después de muchos años, era un grupo que difícilmente se va a encontrar en otro lado, mencionó.

Entrevista 2. Ex alumna de 39 años, de la carrera de Psicología. Mencionó que al hacer su servicio social tuvo la oportunidad de entrar al Taller de danza jazz, lo que vino a dar un giro a su vida, convirtiéndose en algo muy importante, aprendió a organizar su tiempo para poder ir al taller y cumplir con las demás actividades, quien no tenía un compromiso por el taller, simplemente no continuaba.

El maestro les enseñaba más que a un simple grupo se convertían en una familia, se apoyaban, se consolaban, tuvo la oportunidad de vivir momentos increíbles de mucha alegría y también mucha tristeza, esto hacía que se unieran. Cuando se pretendió quitar el taller, todos los talleres se apoyaron, para manifestarse de la mejor manera, bailando; hicieron varias presentaciones en la explanada, también propusieron que se tomase como materia, hasta el momento parece no se ha logrado,

Se casó y aun casada siguió asistiendo al taller, tuvo un hijo, regresaba al taller como como visitante, hasta la actualidad sigue en contacto con su generación y el maestro, al cual ha considerado un gran amigo y excelente persona, pues combina: estudio, perseverancia, constancia, compromiso, lealtad y amistad.

Actualmente se dedica a la docencia, se comprometió con la protesta porque valoró lo que tenía, se le hizo injusto que se quisieran realizar cambios sin pensar en las necesidades de los estudiantes, sin darle importancia a lo que en realidad era para los alumnos los talleres, para muchos de ellos, y se incluye, eran parte de su vida.



Fue la primera y última protesta en la que participó, subraya que algunos se casaron, tuvieron hijos y mientras pudieron, siguieron asistiendo, así era de importante para ellos lo que para otros era un simple taller.

Entrevista 3. Ex alumno de 35 años, egresado de la carrera de Psicología, refirió que era muy tímido, la danza le enseñó la estrecha relación que existe con el cuerpo, el taller le mostró podía conocerse de otra manera y ahora básicamente es otro.

Terminó la carrera, su vida profesional giró en torno de la danza, lo transformó en alguien diferente a quien era. En el Taller de danza contemporánea tuvo la oportunidad de ir a muchos lugares con la Compañía de ese taller.

Al culminar su carrera, siguió asistiendo a las clases, lo aceptaron en la Escuela Nacional de Danza de Campo Bello, dejó de asistir al taller por cuestiones de tiempo, en el segundo año de la carrera de la Escuela de Danza una de las maestras lo invitó a bailar en su grupo, una Compañía profesional de danza, desde entonces baila ahí. Le ofrecieron trabajos para dar clases de psicología y ahora baila con la Compañía y da clases de psicología en la Escuela Nacional de Danza, todo lo que hace ahora gira alrededor de la danza contemporánea, integrando el bailar y su carrera como psicólogo.

Comparó el plano cultural que hay en la FES Iztacala con Zaragoza, en donde en el primero sí hay un espacio enorme para todas las artes. Llegó a la FES Zaragoza donde hay un saloncito, además se tenía que compartir con teatro, danza folclórica, bailes de salón, danza jazz, es decir, con todo lo que se les ocurriese meter ahí.

Era básicamente pelearse el lugar entre los alumnos de los talleres, además pelearlo para que se los dejaran, decían que el espacio que estaba ahí, en realidad no era para los talleres artísticos, prácticamente se lo habían apropiado y tenían que regresarlo para las actividades académicas.

Tenían que irse a Campus II sin saber las condiciones, ni lugar, básicamente no había nada, eso, refirió, era desaparecerlos, lo poco que tenían iba a desaparecer porque no había condiciones en el Campus II tampoco para el arte.

Señaló se les hizo una gran injusticia que ese mínimo espacio se lo fuesen a quitar, estaba en ese entonces en el Movimiento de Alternativa Estudiantil, así que propuso pedir cita con



el director, los recibió hasta mucho tiempo después, fueron una comitiva especial con una carta y con firmas.

También describió que era triste que nunca hubiera presupuesto para nada, no había espacio para ellos, sólo un salón que tenían que dividirse entre 6 talleres, le pareció que en la vida universitaria eso era una pobreza.

Existiendo espacios como el Centro Cultural Universitario, el Espacio Cultural de la FES Iztacala y en todas las otras Facultades también espacios especiales para el arte, FES Zaragoza le parecía era el patito feo, desde todos los puntos de vista, con instalaciones precarias en muchos sentidos, una Facultad de las más chiquitas, se acordó que había sólo una grabadora y también se peleaban con todo el mundo por ella.

Refirió que la protesta fue organizada y realizada por los alumnos, aunque también hubo algunos maestros ajenos a los talleres que empezaron a mover a sus alumnos, aunque no estuvieran en ellos, y se comenzó a hacer conciencia sobre lo que significaban para la vida académica estos lugares.

Entrevista 4. Exalumno de 36 años, egresado de la carrera de Psicología, refirió que en 2001 se puso a buscar una actividad artística, decidió entrar al Taller de Danza contemporánea, antes ya había realizado actividades de tipo deportivo.

Refirió que era muy introvertido, penoso, inseguro, a partir de que entró al taller empezó a relacionarse consigo mismo y sus compañeros de una manera más libre.

Todo lo que aprendió en ese espacio le pareció algo maravilloso, eso de conocerse desde otra perspectiva y sobre todo poder interactuar con los demás, cambió mucho lo introvertido. Actualmente es Licenciado en Psicología, tiene un consultorio privado, terminó una Maestría en Investigación de la Danza.

Sobre la protesta de 2002 mencionó que le tomó mucho afecto al taller por todo lo que estaba descubriendo, viendo y aprendiendo, era una redefinición de sí mismo en otro entorno, fue para él un ¡Bum!, le tenía mucho cariño al taller, así que se dijo, hay que apoyar. Recordó, como querían quitar la duela y eso era algo terrible, era como desenraizar un lugar del que se había estado apropiando, donde apenas empezaban a desarrollarse, mencionó que los talleres servían mucho, eran alumnos de la misma comunidad, por eso decidió apoyar; la organización fue dada principalmente por los estudiantes, fue la primera



y última protesta en la que ha participado.

Consideró importante subrayar la importancia de la cultura en el ser humano, pues permite crear otras redes neuronales, otras perspectivas sobre una problemática específica y, sobre todo, también ayuda habilitarse y conocerse a sí mismo.

Otra cosa que le dio el taller, fue la oportunidad de conocer Quebec, Canadá, al ir a bailar ahí, con la Compañía de danza del taller, cuando nunca había salido de la Ciudad de México. Para él fue una gran experiencia, el poder bailar en diferentes lugares, conocerse y sobre todo desarrollarse emocional, cognitiva y físicamente también, por supuesto. Es actualmente el profesor del Taller de danza contemporánea en la FES Zaragoza, UNAM.

4.4.2 Entrevistas a estudiantes actualmente cursan en los Talleres artísticos universitarios de la FES Zaragoza, UNAM

Se realizaron 25 entrevistas en 13 Talleres Artísticos Universitarios; 13 alumnos y 12 alumnas; rango de edad: 19 a 61 años, con una mayor frecuencia de 20 a 26 años. De las siguientes carreras: 10 alumnos de la carrera de Psicología, 10 externos, 1 de Odontología, 1 de Medicina, 1 de Ingeniería Química, 1 de Biología y 1 doctorante.

Pertenecían a los siguientes talleres:

- ▶ Taller de análisis y elaboración de textos.
- ▶ Taller lectura y análisis de textos.
- ▶ Taller de creación literaria.
- ▶ Taller guitarra clásica.
- ▶ Taller apreciación musical.
- ▶ Taller de danza jazz.
- ▶ Taller de grupo coreográfico danza jazz.
- ▶ Taller de bailes de salón.
- ▶ Taller de danza contemporánea.



- ▶ Taller de dibujo y pintura.
- ▶ Taller de escultura.
- ▶ Taller de teatro.
- ▶ Taller de coro.

Por una difusión deficiente, la asistencia a estos espacios fue baja, en relación con otros semestres. Se presenta una tabla con la afluencia actual a los talleres en la sección de Anexos, anexo D, tabla 3:3, donde se esquematiza la cantidad de alumnos inscritos durante el año 2016.

En el análisis de las entrevistas todos los estudiantes señalaron que los talleres les aportaron importantes beneficios a sus vidas, como: una mejor concentración con la adquisición de herramientas para la elaboración de sus tesis, aprender a ser puntuales, disciplinados y comprometidos, quitarles el estrés, adquirir una buena condición física, una mejor autoestima, poder expresar sus emociones, sentir paz interior, así como sentir alegría e incluso beneficios terapéuticos en situaciones de depresión, autolesión o de presentar trastorno límite de personalidad, como lo más relevante.

Apoyaron los hallazgos encontrados en trabajos anteriormente citados, García- Sípido (2003) detectó que el aprendizaje plástico proporcionó a sus estudiantes el desarrollo de capacidades de manera favorable para el resto de las áreas, el manejo del estrés y propiciar la reflexión, aspectos también observó Ríos, (2011 a y b).

En relación con la opinión que se tenía sobre los talleres artísticos universitarios, más de la mitad de los entrevistados coincidieron en la poca difusión que hay en los talleres, el taller de teatro señaló que fueron los estudiantes los que diseñaron el cartel de difusión de sus actividades y fue el profesor del mismo quien pagó su impresión con su propio dinero. Refirieron también el descuido en el mantenimiento de los espacios físicos, con la existencia de una gotera en el Taller de danza y el inicio de humedad en el piso de parquet de esa aula.

De la misma manera se encontraron quejas sobre una mala atención al momento de inscribirse por parte del personal administrativo, señalaron necesitar más instrumentos musicales. A su vez se mencionó la lamentable pérdida del Taller de danza folklórica, pues desafortunadamente el profesor falleció hace un año, y no había planes de reabrir el taller nuevamente hasta la actualidad.



4.5 Discusión de los hallazgos

En las entrevistas aplicadas a los estudiantes que participaron en la protesta estudiantil, se encontró que todos fueron egresados de la carrera de Psicología y se encontraban en la tercera década de su vida.

En cuanto al género: 2 sexo femenino y 2 del masculino; 2 pertenecieron al taller de danza jazz y 2 al de danza contemporánea.

En sus antecedentes, se pudo observar en 3 de los 4 estudiantes del taller al que se inscribieron, era su primera experiencia en toda su vida con la danza; para los 4, el taller causó un gran giro en sus vidas, su influencia fue tan profunda que actualmente 3 de ellos se dedica profesionalmente a la danza y la complementaron con su carrera de Psicología.

En relación con la protesta: para 3 de los cuatro 4 estudiantes que participaron, fue la primera y última protesta en su vida.

Al abordar los motivos para realizar este evento social de tipo estudiantil, refirieron que lo realizaron para defender su espacio, pues sintieron que perdían una parte importante de sus vidas, por ser ya un estilo de vida y sentirse con el grupo como estar con una familia, a la fecha los 4 siguen en contacto.

Además de haber tenido la oportunidad de haberse redefinido de otra manera, pensar y ver las cosas desde otra perspectiva, tuvieron la oportunidad de conocer otros lugares como: Quebec, Canadá, cuando nunca habían salido de la Ciudad de México.

El desalojo de su espacio lo vieron como el desarraigarlos de un lugar del que ya se estaban apropiado. Para estos estudiantes fue una gran injusticia el ver que incluso el pequeño salón del que disponían para sus clases, en comparación con las otras FES y el Centro Cultural Universitario, querían quitárselo.

Fue por ello por lo que decidieron defender el taller de la mejor manera para ellos: bailando por iniciativa y organización de ellos mismos, con asesoría de los profesores de los talleres.

Describió uno de los entrevistados, primero tuvieron la idea de hacer una muestra de los talleres artísticos universitarios, después se tomó la decisión de continuar haciéndolo hasta que se les asegurara el espacio iba a quedar para ellos, los alumnos, y para las futuras generaciones.



También pidieron que los talleres tuvieran mejores condiciones y se incluyese como materia obligatoria en todas las licenciaturas. Acerca de lo primero, sí mejoraron las condiciones del salón, pero siguió sin ser obligatorio el asistir a estos lugares. Cabe mencionar, que el actual profesor del Taller danza contemporánea del plantel fue uno de los entrevistados.

En el análisis de las entrevistas, se detectó una coincidencia en 3 de las 4 entrevistas, de ser la primera vez en la vida de los estudiantes el tener contacto con este tipo de actividades, causando un “parteaguas” en sus vidas, al verse a sí mismos, antes y después de los talleres.

Incluso por este gran impacto, uno de los participantes de la protesta es actualmente maestro del Taller de danza contemporánea, con la finalidad de continuar con las enseñanzas de su maestra, 3 de los 4 entrevistados realizaron actividades profesionales de danza como actividad principal, 1 de ellos ejerce de manera complementaria la carrera de Psicología, hasta la actualidad.

Tanto para los estudiantes que participaron en la protesta, como para los actuales estudiantes de los talleres, estas actividades fueron consideradas relevantes para su desarrollo personal y profesional.

Ante la decisión de las autoridades de quitar los espacios para darles un uso de tipo académico, se despertó en los alumnos la sensación de un desarraigo sorpresivo, al quitarles de manera abrupta un lugar que ya era parte de sus vidas y donde tenían la posibilidad de convivir en un grupo al que pertenecían como una familia, hasta la fecha se mantienen en contacto.

La organización de la protesta fue organizada por los estudiantes de todos los talleres, en ese momento se descubrieron como integrantes de una gran familia, en ese momento coincidían en un mismo objetivo: impedir que cerraran sus talleres.

Decidieron realizar una muestra las actividades se realizaban es estos espacios, como reprobación al cierre de los talleres, con el propósito de mostrar la importancia que tenía para ellos y continuar realizándolas hasta que se respetara sus espacios tanto para ellos como para las generaciones siguientes.

Así como la solicitud de una cita con el director del plantel para entregársele una carta con firmas anexadas con la misma intención. Con el logro del respeto de las instalaciones,



tanto para ellos, como para las futuras generaciones, más la mejora de las condiciones de los mismos.

En cuanto a las entrevistas con los estudiantes actuales de los talleres se encontró siguieron vigentes los impactos que los talleres tuvieron en sus vidas, describiendo beneficios en diferentes niveles: cognitivo, emocional, social e incluso terapéutico.

El 56% de los entrevistados coincidieron que en la actualidad existe poca difusión de estos espacios, incluso llegaban a ser ellos mismos quienes elaboraban sus propios carteles de difusión y pagaba la impresión el maestro del taller que requería difundir.

Asimismo, señalaron la falta de mantenimiento, con la presencia de una gotera con el daño de una parte del parquet del salón de danza jazz; pérdida del taller de danza folklórica por el deceso del maestro; mala atención en la coordinación de estos talleres cuando los estudiantes acuden a inscribirse, principalmente. Coincidió con el reporte de una baja asistencia en cada uno de los talleres, en la sección de Anexos, anexo D, tabla 3: 3 se encuentra una tabla donde se esquematiza la asistencia se tuvo durante el año 2016.

Al comparar los discursos sobre las condiciones materiales, presupuestales y administrativas de los talleres artísticos de 2002 a 2017, 15 años después puede decirse que desafortunadamente no han cambiado, incluso éstas han empeorado. A continuación, en el siguiente apartado se desarrollaron las conclusiones de este trabajo con la sugerencia de las posibles futuras investigaciones podrían generarse a partir de este trabajo.

Conclusiones

Desde la apreciación de este protagonismo estudiantil a partir de la complejidad, Morin (s.f.; 1986; 1998; 2002; 2003 a; 2003 b; 2004; 2006) se percibió a éste como un antagonismo organizacional secundario a la ruptura del equilibrio organizacional complementario existente en los talleres artísticos universitarios de la FES Zaragoza, UNAM., se puede ver el esquema de la complementariedad y el antagonismo organizacional de esta protesta estudiantil en el apartado de Anexos, anexo D: diagrama 4 se desglosan las partes que integran la organización de estos espacios y su interacción con el todo; se abordó metodológicamente desde una perspectiva transdisciplinar, Nicolescu (s.f.), como la emergencia de un sistema hipercomplejo, por la diversidad y heterogeneidad de sus integrantes.

Estos talleres son espacios que ofrecen educación artística no profesional a la población estudiantil de este plantel, se puede decir son estudiantes llegan en su mayoría con una autoestima baja, de hogares desintegrados y muchas veces con violencia, fuertes demandas en las expectativas familiares, con gran temor al fracaso, sobrecarga académica, con saturación de horarios, un futuro incierto en el acceso laboral el cual es cada vez más escaso, habitualmente este contexto los orilla a vivir su etapa universitaria dentro de una gran soledad muchas veces conduce a la depresión, como así lo indica la detección de los padecimientos psiquiátricos más frecuentes en esta población, está esquematizada en la tabla 1, la cual se encuentra en la sección Anexos, anexo D, en donde los trastornos de adaptación acompañados de depresión, la depresión y la angustia generalizada son los trastornos emocionales más frecuentes. Desafortunadamente en el plantel aconteció la principal complicación de estos padecimientos: el suicidio de uno de los estudiantes, en una de las aulas del plantel.

Esto hizo particularmente interesante como tema de investigación a la protesta contundente y enérgica de los estudiantes de estos talleres ante el inminente cierre de estos lugares por defender espacios no tienen ningún reconocimiento curricular y representar un costo económico para los alumnos. Talleres donde se detectaron, Ríos (2011 a, b) factores de



protección contra la depresión como: encontrar alegría, disminuir el stress, mejorar la autoestima, en muchos casos desplazar la violencia e incluso aportes terapéuticos para la depresión, los trastornos de personalidad como el borderline, el autolesionarse.

Se brindan no sólo clases, simbólicamente ofrecen a los estudiantes una contigencia semejante a la de una familia, donde el profesor (a) del taller frecuentemente es colocado por los estudiantes como una figura materna o paterna, según sea el caso; con una sensación de disfrute y muchas veces pasión por la disciplina que eligieron tomar libremente. Los cuales son beneficios fortalecen la salud mental de los estudiantes, de una manera secundaria a la educación artística aprenden, con la protesta los estudiantes también defendieron sin saberlo plenamente.

En el análisis transdisciplinar, Nicolescu (s.f.), desde la complejidad, Morin (s.f.) el cual fue considerado dentro de una postura epistémica de segundo orden, dentro del paradigma histórico-social, se realizó una revisión monográfica en lo referente a los diferentes planos de realidad por los que está atravesado este protagonismo donde los móviles tanto políticos como económicos se encuentran ausentes; para una comprensión más profunda de este evento social están presentes en la mirada de la investigadora: la complejidad, los diferentes planos de realidad, la lógica del tercero incluido, así como lo axiológico en donde existe una actitud tanto de humildad como de honestidad.

En el análisis histórico de los talleres artísticos y la extensión universitaria, abordado desde la genealogía y la perspectiva del tiempo complejo, Morin (2003 a) en donde el hilo histórico puede llegar a romperse de manera eventual para interaccionar en otra parte con otros hilos, donde los integrantes están dotados de memoria y conocimientos simultáneamente policéntricos, dinámicos, pueden llegar a estar latentes.

Desde este contexto se detectó el primer antecedente de extensión cultural en la Ciudad de México: con la 1° generación de intelectuales conocido como el Ateneo de la juventud, quienes se propusieron el expandir los beneficios de la cultura no solo para ellos sino también para las generaciones futuras.

Fue uno de estos extensionistas: Justo Sierra, tras haberse hecho diputado buscó la aprobación de la reapertura de la Universidad Nacional (1910), hoy Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), lo que habla de la existencia de un linaje de la extensión universitaria dentro de la UNAM.



En el plano del tercero incluido, en el nivel de realidad de la institución, Nicolescu (s.f.) se pudo apreciar el efecto Mühlmann, Loureau (2008) con el grupo Ateneo de la juventud, el cual es un proceso caracterizado por la aparición del fracaso del mito, profecía o móvil en un determinado movimiento social, el cual es generador de una temática, un espacio imaginario, esto desde el sentido antropológico de ahí en adelante los acompañará y a su vez se conformará como su mito o profecía. (Manero, 2012).

Se encontró la misión y temática de este primer grupo (1910), fue la de expandir los beneficios de la cultura no únicamente para los jóvenes, sino también para la sociedad y las siguientes generaciones, móvil que se fue diluyendo con el tiempo al institucionalizarse, permaneció como memoria, Morin (2002) latente, policéntrica, discontinua desde la complejidad. Con la reaparición de este móvil de defender la educación artística y la cultura no sólo para el grupo defensor sino para las futuras generaciones, a través de impedir el cierre de los espacios ofrecen esto, con los estudiantes universitarios de esta segunda protesta (2002), desde la complejidad y la transdisciplina se percibe una interconexión recursiva, dialógica y hologramática entre estos dos protagonismos, ambos sin una causa económica o política en su lucha.

Por lo que respecta al plano social, otra dimensión de la realidad, se observó que tanto en el momento social en que ocurrió el primer protagonismo estudiantil (1910) como en el de este estudio de caso (2002), se tuvo en común un protagonismo sin existir de por medio un interés político o económico, únicamente el de: desarrollar, mantener y cuidar espacios que propicien el enriquecimiento tanto individual como colectivo a través de actividades culturales tanto para ellos como para las generaciones siguientes.

Donde se apreció en el primer caso (principios del siglo XX) una conformación grupal en su protagonismo: de tipo vertical, donde uno de los extensionistas, Justo Sierra tras hacerse diputado logró la difusión cultural deseada por este grupo a través de la institucionalización con la reapertura de la Universidad Nacional; más adelante, a principios de siglo XXI (2002) con el protagonismo estudiantil del estudio de caso de este trabajo, la estructuración grupal de su protagonismo fue más bien: con un liderazgo descentralizado, horizontal y en redes, Najmanovich (2005) con la terminación de la protesta como inició, sin previo aviso con la notificación a la plantilla directiva del plantel del cierre del plantel en caso de respetar los talleres, a manera de un rizoma. (Deleuze y Guattari, 2000).



Por otra parte, en la dimensión simbólica se encontró una evocación de la primera agrupación estudiantil extensionista (1910), con el protagonismo de la segunda (2002) quienes también externaron no sólo un interés a corto plazo sino también un beneficio para las futuras generaciones, apreciándose en esto el pensamiento crítico de Morin (2006), ante el riesgo de perder sus espacios les hace valorar y defender con firmeza estos lugares. Ambos eventos con la misma motivación, pero con diferente conformación grupal en su protagonismo de acuerdo con el momento social en que se desarrolló cada uno.

En la parte metodológica de este estudio de caso: al entrevistar a los estudiantes que participaron en esta protesta, se encontró hubo en todos ellos la coincidencia de que, al estar en contacto con estas actividades y experiencias por primera vez en su vida, provocó en ellos un parte aguas al cambiar radicalmente sus vidas en un sentido positivo; con el antecedente en la mayoría de haber sido la primera vez en su vida que tuvieron contacto con este tipo de actividades de protesta. También 3 de los 4 entrevistados refirieron haber sido la primera y última vez participaron en una protesta estudiantil.

Cabe destacar la importancia que tuvieron las redes sociales como el Facebook para poder ser entrevistados sobre un evento estudiantil único en el que participaron en el año 2002; en la sección de Anexos, anexo D: mapa 1 se puede encontrar la ubicación de la delegación política en donde se encuentra localizada la FES Zaragoza, UNAM, en la misma sección y mismo anexo está el diagrama 1 en donde se esquematiza el contexto socioeconómico de la población estudiantil universitaria de este plantel; en la misma sección y anexo está el diagrama 2 donde se esquematizaron los aspectos sociales y psicológicos inciden en la esfera emocional de los estudiantes universitarios con el fin de situar este ámbito de los estudiantes.

También se percibió en las entrevistas una mejora en el rendimiento escolar, la prevención en la deserción, además de la adquisición de habilidades nuevas como la reflexión y la creatividad, los va a enriquecer como futuros profesionales y también como seres humanos, en el diagrama 3 ubicado en: Anexos, anexo D, diagrama 3:7, se esquematiza como se retroalimenta la formación integral de los estudiantes a través de los talleres artísticos universitarios.

Por otra parte, en el plano médico se encontraron trabajos aislados que hablaban sobre los beneficios de la música en la plasticidad neuronal, Rebolledo (2006), la música y las emociones, Mosquera (2013), coinciden a nivel neurofisiológico la música estaba interconectada de una forma cada vez más clara en el plano hormonal y el de la bioquímica



cerebral: la oxitocina, la dopamina, las endorfinas y serotonina principalmente. Se pueden ubicar estos hallazgos desde la perspectiva de la complejidad:

Principio sistémico u organizacional → Principio hologramático → Principio de retroactividad → Principio de recursividad → Principio de autonomía/dependencia → Principio dialógico → Principio de reintroducción del cognoscente en todo conocimiento.

A través también de la transdisciplina, Nicolescu (s.f.), se pudo observar una interconectividad cada vez más evidente entre los planos tanto interno como externo del ser humano en este caso en particular los estudiantes universitarios, donde así como coexisten varios planos en el interno como: el anatómico, el fisiológico, el endócrino, el bioquímico, el genético, el molecular; también están en el externo: el histórico, el social, el institucional, el educativo, el familiar, el intersubjetivo se interconectan y retroalimentan. Hizo posible la comprensión de las múltiples aportaciones que viven los estudiantes en estos espacios, refirieron en las entrevistas, los motivó a defender a los talleres como *su territorio* en donde refirieron que encuentran desde una familia a nivel simbólico hasta incluso beneficios terapéuticos a nivel individual, incluso los lleva a solucionarlos a través del tiempo durante su estancia en estos lugares.

Con la construcción de vínculos profundos y el trabajo en equipo, así como la aportación de una formación más humanística, importante para el futuro papel del profesionista y ciudadano activo de este siglo.

Por lo anterior se considera importante el ofrecer un mayor apoyo a la extensión universitaria desde el reconocimiento de la importancia de sus aportaciones, así como la valoración del desarrollo y fortalecimiento de la educación integral de los estudiantes.

Por otra parte, con este trabajo se considera es posible abrir una nueva línea de investigación profundice sobre los antagonismos organizacionales a través de la complejidad, Morin (s.f.; 1986; 1998; 2002; 2003^a; 2003 b; 2004; 2006) y la transdisciplina, Nicolescu (s.f.), ser utilizados como ventanas permitan conocer mejor la multidimensionalidad de estos eventos, como interactúan y su interacción a través del tiempo.

A su vez, se considera de importancia también el continuar con trabajos de investigación sobre estudios de caso como el de esta investigación se presentan en lugares no institucionales, se observó como un ejemplo reciente: el protagonismo juvenil presentado



por los millennials después del reciente sismo del 19 de septiembre 2017 en la Ciudad de México, muy parecido al protagonismo de los jóvenes del sismo de ese mismo día, en el mismo lugar, pero en el año 1985, cuando los millennials todavía no habían nacido. Ambos protagonismos como en este estudio de caso no hubo un interés ni económico ni político, únicamente el de ayudar.

También es importante el continuar con trabajos donde se aborde lo complejo y lo transdisciplinar, en campos como: el médico, el social, el histórico, el educativo, el institucional, con el fin de facilitar la comprensión de procesos de salud-enfermedad, educativos, institucionales y sociales, dar respuestas integrales acordes con la realidad que les rodea. Así como en el campo de lo simbólico donde el imaginario social es un terreno casi virgen para la investigación con este enfoque.

Como un complemento, se pueden ver imágenes de los talleres artísticos universitarios donde los estudiantes se encuentran trabajando, las cuales se encuentran localizadas en la sección de: Anexos, anexo D de este documento.

Referencias

- Agirre, I. (2003). ¿Estamos impartiendo la formación inicial que precisan los enseñantes hoy? El Practicum del maestro como ámbito para el desarrollo de proyectos de trabajo en educación de las artes visuales. Capítulo del trabajo monográfico coordinado por Huerta, R. Radiografía de la Educación Artística. *Revista Educación Artística*, 1. Recuperado el 30-11- 2015 de: <http://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=4353481>
- American Psychiatric Association. (2014) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. DSM 5*. 5° Ed. Madrid, España: Médica Panamericana.
- Ángeles, G. (1992). *Consideraciones en torno al concepto de extensión de la cultura y de los servicios*. Recuperado el: 30-11-2015 de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista81_SIA3ES.pdf
- Anta, F. (s.f.). *La institución como ejemplo de la imposibilidad de una Antropología aplicada*. Recuperado el: 20-07-2016 de: <http://www.navarra.es/NR/rdonlyres/692435E6-79C7-42EBDE1-6F77A56041B3/278947/CUET0073000002530257.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior. ANUIES (2010). *Anuarios estadísticos de educación superior*. Recuperado: 28-05-2017 de: <http://www.anuies.mx/>
- Aponte, G. (2007). *Propuestas de indicadores de evaluación de la función de proyección social/ Extensión Universitaria/Interacción en la Educación Superior*. Recuperado el: 30-11-2015 de: http://bibliotecavirtual.imfo/cup-cpntent/uploads/2011/12/propuedsta_indicadores_evaluación_proyeció_n_social_universitaria.pdf
- Appendini, G. (1981). *Historia de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México: Porrúa.
- Arocena, R., Tommasno, H, Rodríguez, N, Sutz, J., Pedrosian, A y Romano, A. (s.f.). *Integralidad, nociones y perspectivas*. No. 1. Cuadernos de Extensión. Montevideo,



- Uruguay. Recuperado: 30-11-2015 de: <http://www.extensión.edu.uy/system/files_force/Cuaderno_integralda d.pdf>
- Báez, P. (2010). La participación protagónica estudiantil en el proceso de extensión universitaria. *Rev. Latinoam. Cienc. Soc. Niñez Juv.*, 8 (1): 347-362. Recuperado el: 30-11-2015 de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v8nTa17.pdf>
- Barbier, R. (2008). *Las nociones-bifurcaciones en la investigación-acción*. Recuperado el: 11-VI-2015 de: <file:///c:/Users/rios/Desktop/No%2046.pdf>
- Barrionuevo, D. (2012). Diagnóstico de la utilización del tiempo libre de los estudiantes de las ingenierías de la modalidad presencial de la escuela politécnica del ejército. Propuesta alternativa. *Revista Latinoamericana de Recreación*, 1(2), 1-12. Recuperado: 31-11-2015 de: <http://revistacreación.net/volumen-2/MgtrDeniceBarrionuevo.pdf>
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Beinstein, J. (s.a.). *Pensar la decadencia. El concepto de crisis a comienzos del siglo XXI*. Recuperado: 4.07-2018 de: <http://rebellion.org/docs/16396.pdf>
- Brignardello, L. (1978). Motivación de los dirigentes estudiantiles universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 10(2). Recuperado el: 3- septiembre-2015 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80510203>
- Campillo, C. (1981). Confiabilidad entre clínicos utilizando la Entrevista Psiquiátrica Estandarizada de Goldberg en una versión mexicana. *Acta Psiquiátrica de América Latina*. Documento presentado en el XXVI Congreso de la Asociación Psiquiátrica de América Latina. Puerto Vallarta, Jalisco, México.
- Caraveo-Anduaga, J. (1986). *La entrevista psiquiátrica estandarizada (EPE) y el Sistema del Examen Actual con el Programa de Identificación por Categorías (PSE-ID)*. Documento presentado en la IV Reunión de la Sección de Psiquiatría Social y Comunitaria. Memorias IV Reunión de la Sección de Psiquiatría Social y Comunitaria. Asociación Psiquiátrica Mexicana. México, D.F.
- Carpio y Almuiñas (s.f.). *La extensión universitaria y su relación con la educación*. Universidad Nacional de Guayana. Recuperado: 31-11-2015 de: http://www.dict.uh.cu/Revistas/Edu_Sup/012003/Art%20080103.pdf



- Ceballos, A. (2008). *Identificación de conceptos y prácticas sociales de tiempo libre, ocio y recreación de los estudiantes de pregrado diurno de la fundación universitaria del área andina de Pereira*. Universidad Tecnológica de Pereira Facultad de Ciencias de la Salud Programa Ciencias del Deporte y Recreación, Pereira. Recuperado: 31-11-2015 de: <http://www.repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/969>
- Cedeño. F. y Machado, R. (2012). Papel de la Extensión universitaria en la transformación local y el desarrollo social. *Humanidades Médicas*, 2(3), 371-390. Recuperado el: 30-11-2015 de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727_81202012000300002
- Contreras G. (2002), *Los grupos católicos en la Universidad Autónoma de México*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Cosío, V. (1999). *Historia general de México*. México: Colegio de México. Cubilla, A. (2001). Extensión universitaria más allá de la torre de marfil. *CIMEL.Ciencia e Investigación Médica Estudiantil Latinoamericana*, 6, 13-15. Recuperado el: 30-11-2015 de: <http://www.redaluc.org/articulo.oa?id=71700605>
- Dagnino, R. (s.f.). *Empezando por la extensión universitaria*. Recuperado el: 30-11-2015 de: http://www.secyt.unc.edu.ar/_revisar/_Nuevo/documentos/conferencia_ceve.pdf
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2000). *Mil mesetas*. Valencia, España: Pre-textos.
- Del Huerto, M. (2007). La extensión universitaria como vía para fortalecer los vínculos Universidad-Sociedad desde la promoción de salud. *Revista Cubana de Salud Pública*, 33(2). Recuperado el: 30-11-2015 de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-34662007000200005&script=sci_arttext
- Del Huerto, M. (2012). *La extensión universitaria desde una perspectiva estratégica en la gestión integral de la universidad médica contemporánea*. Recuperado el: 30-11-2015 de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-214/2012000400006&script=sci_arttext&tlng=en
- De María y Campos, A. (1983). *Panorama histórico de la extensión universitaria*. 1º Coloquio de Extensión Académica. Ciudad de México. Dirección General de Extensión Académica. México: UNAM, 16.
- Escalante, G., García, M., Jáuregui, L. y otros. (2008). *Nueva historia mínima de México. Ilustrada*. México: El Colegio de México. Recuperado el: 12- X-2015 de: <http://www.colmex.mx/pdf/historiaminima.pdf>



Ferreira, M., Oropeza, T. y Ávalos, L. (s.f.). Relación entre la práctica de las artes y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. ITESO. Universidad Jesuita de Guadalajara. Sinéctica. *Revista Electrónica de Educación*. Recuperado: 30-11-2015 de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2015000100016&script=sci_arttext

Formatel, R. (2015). *Los juegos teatrales como estrategia para enfrentar las comunicaciones violentas en adolescentes*. Tesis para optar el grado de Licenciatura en Teatro Universitario. Recuperado: 30-11-2015 de: <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/hande/1123456789/3427/TACTE%20124.pdf?sequence=i&isAllowed=y>

Fresán, O. (2004). La extensión universitaria y la universidad pública. Reencuentro 39, 47-54. Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. Capítulo del trabajo monográfico coordinado por Huerta, R. Radiografía de la Educación Artística. *Revista Educación Artística*, 1. Recuperado el 30-11-2015 de: <http://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=4353481>

Gaceta Universitaria, no. 3, 6 de septiembre de 1954. Archivo de la Hemeroteca Nacional.

Gaceta Universitaria, no. 32, 8 de agosto de 1955.

Gaceta Universitaria, no. 44, 31 octubre de 1955

Gaceta Universitaria, no. 17, 26 de abril de 1965.

Gaceta Universitaria, no. 17, 6 de junio de 1966.

Gaceta Universitaria, no. 2, 15 de enero de 1968. Gaceta Universitaria, no.1, 15 enero de 1969.

Gaceta Universitaria, Vol. I, no. 33, 3 época, 27 de noviembre de 1970.

Gaceta Universitaria, vol. V, no. 20, 3° época, 27 de octubre de 1972.

Gaceta Universitaria, no. 13, 11 de julio de 1973.

Gaceta Universitaria, no. 44, 26 de octubre de 1973.

Gacetas Universitarias, 1974-1979.

Gaceta Universitarias, vol. XII, no. 14, 3° época, 10 de marzo de 1976. Gaceta Universitaria, vol. I, no.40, 4° época, 7 noviembre 1977.

Gaceta Universitaria, vol. I, no. 40, 4° época, 24 de noviembre de 1977.



- Gaceta Universitaria, vol. II, No. 2, 4° época, 9 de enero de 1978.
- Gaceta Universitaria, vol. III, no. 40, 4° época, 14 junio 1979.
- Gaceta Universitaria, vol. XIV, no. 1, 4° época, 3 de enero de 1980.
- Gaceta Universitaria, vol. V, no. 50, 4° época, 16 de julio de 1981.
- Gaceta Universitaria, vol. V, no. 63, 4° época, 31 de agosto de 1981.
- Gaceta Universitaria, vol. I, no. 1, 5° época, 4 de enero de 1982.
- Gaceta Universitaria, vol. I, no 20, 5° Época, 11 de marzo de 1982.
- Gaceta Universitaria, vol. I, no. 67, 5° época, 23 de septiembre de 1982.
- Gacetas Universitarias, 1983-1995.
- Gaceta Universitaria, no. 3, 10 de enero de 1985.
- Gaceta Universitaria, no. 63, 29 de septiembre de 1986.
- Gacetas Univeritarias 1987-1988
- Gaceta Universitaria, no. 2, 391, 26 de junio de 1989.
- Gaceta Universitaria, no. 2, 466, 30 de abril de 1990.
- Gaceta Universitaria, no. 2, 482, 25 de junio de 1990.
- Gaceta Universitaria, no. 2, 855, 22 de agosto de 1994.
- Gaceta Universitaria, no. 2, 919, 2 de mayo de 1995.
- Gaceta Universitaria, no. 2, 969, 13 de noviembre de 1995.
- Gaceta Universitaria, no. 2, 983, 22 de enero de 1996.
- Gaceta Universitaria, no. 3, 031, 5 de agosto de 1996
- Gainza, G. y Paz, A. (2011). *Fundamentos teóricos desde la extensión universitaria en el proceso de formación de los profesionales pedagógicos en el contexto de la universalización*. Recuperado el: 30-II-2015 de: <https://ideas.repec.org/a/erv/cedced/y2011i2798.html>
- Garcíadiego, J. (1996). *Rudos contra científicos. La Universidad Nacional durante la Revolución Mexicana*. México: UNAM-Colegio de México.



- García-Sípido, M. (2003). Características del aprendizaje en educación plástica y visual. Capítulo del trabajo monográfico por Huerta, R. Radiografía de la Educación Artística. *Revista Educación Artística*, 1. Recuperado el 30-11-2015 de: <http://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=4353481>
- García Stahl, C. (1978). *Síntesis histórica de la Universidad de México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. 321 págs.
- Goldberg, D.P., Cooper, B., Eastwood, M.R. y Shepherd, M.A. (1970). A standardized psychiatric interview for use in communitie survey. *Br. J. Prev. Soc. Med.* 24: 18-23.
- Gómez, M. (s.f.). *De las dicotomías a las contradicciones*. Recuperado el: 30-11-2015 de: http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=2024:de-la-reforma-a-la-ley-30-una-lectura-sobre-la-extension-universitaria
- Gómez, N. (2007). *El movimiento estudiantil y la violencia institucional*. Revista mexicana de investigación educativa 12 (35). Recuperado el: 3- septiembre-2015 de: <http://www.redalyc.org/articulo.org/articulo.oa?id=14003504>
- González, C. (2009). Estudio de casos bajo el enfoque transdisciplinario. *Revista Multi Ciencias*. 9(3):303-312. Recuperado el: 08-07-15 de: <http://www.redalyc.org/pdf/904/904123.5010.pdf>
- González, I. (s.f.). *Acción social y extensión universitaria*. Recuperado el: 30-11- 2015 de: <http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/UNADD/article/viewArticle/36>
- González, G (2012). *Arte y formación educativa: Estudio exploratorio sobre la percepción de jóvenes que participan en talleres artísticos en colegios particulares y municipalizados de la Región Metropolitana*. Recuperado el: 30-11-2015 de: [http:// bibliotecadigital:academia.cl/handle/123456789/925](http://bibliotecadigital:academia.cl/handle/123456789/925)
- González, P., Machado, D. (2011). *Extensión universitaria en la universalización de la educación superior, una mirada desde la pedagogía intercultural*. Humanidades médicas. 11(2):274-289. Recuperado el: 30-11-2015 de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_asttext&pid=S1727-8120211000200004
- Guzmán, C. (2013). *El proceso extensionista universitario como vía para la pertinencia en la formación del futuro profesional*. ESPAMCIENCIA 5(1):17-24. Recuperado el: 30-11-2015 de: <http://espa.edu.ec/revista/2014/VENI/45.pdf>



- Guzmán, G. (2014). *Las actividades artísticas y deportivas en las instituciones de educación superior en México: Elementos para la orientación de políticas de formación integral. Sexto encuentro nacional de tutoría*. Recuperado el: 30-11-2015 de: http://www.unam.mx/SextoEncuentroNacional/Memoria/files/GUGC61_PER4_570.pdf
- Harvey, N. (2014). *Imaginario social, organización estudiantil y subjetividades políticas universitarias*. Tesis psicológica 9 (1). Recuperado el: 3- septiembre-2015 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139031679010>
- Helena, C. (2005). *La creatividad en el desarrollo personal de estudiantes universitarios*. Recuperado el: 30-11-2015 de: <http://www.bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/2536>
- Herrera, A. (2008). *La responsabilidad social universitaria en América Latina*. Recuperado el: 31-11-2015 de: <http://upcommons.upc.edu7handle/2099/7979>
- Herrera, A. (2012). *Una mirada sobre la extensión universitaria en Argentina*. Recuperado el: 30-11-2015 de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/7472/marialilianaherreraalbrieu.2012/>
- Hoyo, A. (2000). *El movimiento estudiantil: actualidad y retrospectiva*. Revista mexicana de ciencias políticas y sociales XLIV (178). Recuperado el: 3- septiembre-2015 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42117809>
- Huertas, M. (2010). *Reflexiones sobre la educación artística y el debate disciplinar en Colombia*. Recuperado el: 30-11-2015 de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/viewArticle/9743>
- Huerta, R. (2003). *Monografía coordinada. Radiografía de la educación artística*. Revista Educación Artística. No.1. Recuperado: 30-11-2015 de: <http://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=4353481>
- Huerto, M. (2007). *La extensión universitaria como vía para fortalecer los vínculos universidad-sociedad desde la promoción de la salud*. Revista cubana salud pública. Recuperado: 30-11-2015 de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-34662007000200005&script=sci_arttext
- Huerto, M. (2012). *La extensión universitaria desde una perspectiva estratégica en la gestión integral de la universidad médica contemporánea*. Recuperado: 30-11-2015 de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-214/2012000400006&script=sci_arttext&tlng=en



- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), (2015). *Estadísticas a propósito del día mundial para la prevención del suicidio*. Recuperado: 6-05-2018 de: <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/suicidio0.pdf>
- Khün, T. (2010, 3ªed). *La estructura de las revoluciones científicas: 276 y 277*. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.
- Labrandero, M., Santander, L. (1983). *Extensión académica: una función del sistema universitario*. ANUIES-Revista de la Educación Superior 47. Recuperado el: 30-11-2015 de: http://www.anuies.mx/archives/revistas/Revista47_S2A2ES.pdf
- Leal, L. (1995). *Extensión universitaria como acción social y su inclusión en el Currículum de todas las carreras*. Recuperado el: 30-11-2015 de: <http://bivlo.una.edu.ve/ojs/index.php/IIE/article/viewArticle/149>
- Loureau, R. (2008). *El estado inconsciente*. Buenos Aires, Argentina: Caronte Ensayos.
- Lozares, C. (1996). *La teoría de redes sociales*. Recuperado: 11-05-2016 de: <http://papers.uab.cat/article/view/v48-lozares>
- Luis, M. (2010). *Extensión universitaria. Problematización y orientaciones para gestionar el área*. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 7(2):1-8. Recuperado el: 30-11-2015 de: <http://operiaccess.voc.edu<7webpass/02/handle/10609/2597>
- Maeso, R. (2003). *La formación inicial del profesorado de educación artística y visual en la educación secundaria obligatoria*. Capítulo del trabajo monográfico coordinado por Huerta, R. Radiografía de la Educación Artística. Revista Educación Artística. No.1. Recuperado el 30-11-2015 de: <http://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=4353481>
- Malinowsky, N. (2008). Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 6(2):801-815. Recuperado: 9-07-2016 de: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131101050259/art.NicolasMalinowsky.pdf>
- Malinowsky, N. (s.f.). *Glosario de la complejidad*. Asignatura 3. Recuperado el: 10: XI-2014 de: <http://doctorado.edgarmorin.mx/index.php>
- Manero, B. (1990). Contexto metodológico de la investigación docente. *Colección Perspectivas docentes de UJAT. Perspectivas docentes*, 19: Mayo- agosto:1-20.



- Manero, B. (2012). *El devenir del socioanálisis*. Recuperado el: 20-07-2016 de: 132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/2012/no37/9.
- Marsiske, R. (2006). *La universidad de México. Historia y desarrollo*. Revista historia de la educación latinoamericana, 8:11-34. Recuperado el: 10- X-15 de: <http://www.redalyc.org/pdf/869/86900802>
- Martínez, M. (1998, 3° ed) *La investigación etnográfica en educación. Manual Teórico-Práctico*. Ciudad México: Trillas.
- Márquez, O., Abarca, C. (2011). *Programa de actividad cultural para jóvenes en la educación superior*. Universidad de Colima. XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria. Recuperado el: 30-11-2015 de: <http://www.un/edu.ar/iberoextensio/dvd/archivos/poenencias/mesa2/pr ograma-de-actividades-cult.pdf>
- Mazorco, I. (2010). *Educación en crisis*. Polis Revista de la Universidad Bolivariana 9 (25). Recuperado el: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305123376016>
- Menéndez, G. (s.f.). *Desarrollo y conceptualización de la extensión universitaria*. Recuperado el: 30-11-2015 de: http://www.accionsocial.ucr.ac.cr/sites/default/files/documentos/conc eptualización_menendez.pdf
- Menéndez, P.; Pérez, O.; Yáñez, R. (2012). *Historia y proyección de la extensión universitaria en la Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara*. Edumecentro 5(2):130-45. Recuperado el: 30-11-2015 de: http://www.scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-28742013000200013&script=sci_arttext&tlng=pt
- Mier Garza, R. (2004). *La educación superior. El asedio administrativo y los desafíos morales de la Universidad*. Revista Tramas. Ed. Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. Enero-jun: 11-30.
- Montemayor, C. (2004). *La universidad pública y la universidad nacional*. Recuperado el: 30-11-2015 de: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/3--11-153ymg.pdf
- Morin, E. (1998). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, España: Gedisa: 143-144.
- Morin, E. (s.f.). *Introducción General*:25, 30, 33. Lectura complementaria. Módulo 2, Unidad II. Recuperado el: 18-XII-2013 de: <http://doctorado.edgarmorin.mx/login/index.php>
- Morin, E. (2003, 6° Ed. a). *El Método. Tomo 1. La naturaleza de la naturaleza*: Madrid, España: Cátedra: 88, 93, 95, 96, 107, 121, 426, 429.



- Morin, E. (2002, 5° Ed.). *El Método. Tomo 2. La vida de la vida*. Madrid, España: Cátedra: 29, 49, 33, 52, 56, 57, 61, 63, 64, 115,116, 121, 128,
- Morin, E. (1986, 1° Ed.). *El Método. Tomo 3. El conocimiento del conocimiento. Introducción general*. Paris, Francia. Le Seuil col. Points: 102
- Morin, E. (2006, 4° Ed.) *El Método. Tomo 4. La ecología de las ideas*. Madrid, España: Cátedra:49
- Morin, E. (2003, 6° Ed. b). *El Método. Tomo 5. La humanidad de la humanidad. Tercera parte. Capítulo3: La identidad histórica* Madrid, España: Cátedra: 247 y 334.
- Morin, E. (2004). *El Método. Tomo 6. El pensamiento de la ética y la ética del pensamiento. 2da. Parte Etica, ciencia, política. Madrid, España: Cátedra: 94, 144.*
- Morin, E.; Roger, C. y Mota, R. (2002 b). *Los principios generativos y estratégicos del método*. Barcelona, España. Ed. Gedisa. Recuperado: 25-07-2016 de: <https://es.scribd.com/doc/12462521/Morin-Educacion-en-La-Era-Planetaria>
- Mosquera, C. (2013). *Influencia de la música en las emociones: una breve revisión*. Revista de ciencias sociales, humana y artes. 1(2):34-38. Recuperado el: 03-09-2016 de: <https://dialnet.uniroja.es/desarga/articulo/4766791.pdf>
- Muñoz, G. (2011). *Una mirada teórica y metodológica a la obra de Nikolas Luhmann entre sistema y entorno*. Recuperado: 10-07-2016 de: <https://dialnet.uniroja.es/descarga/articulo/5123762.pdf>
- Muñoz, T. (2002). *Movimiento social juvenil y eje cultural. Dos contextos de reconstrucción organizativa (1976-1982/1989-2002)*. Última década, no. 17, CIDPA. Viña del Mar, sept.:41-64. Recuperado el: 30-11-2015 de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-22362002000200003&script=sci_arttext
- Najmanovich, D. (2005). *La organización en redes de redes y de organizaciones*. Recuperado el: 11-05-2016 de: http://conceptos sociales.unam.mx/conceptos_final/458trabajo.pdf
- Najmanovich, D. (2007). *El desafío de la complejidad: Redes, cartografías dinámicas y mundos implicados*. Recuperado: 11-05-2016 de: <http://200.74.222.178/index.php/utopia/article/view/2784/2684>
- Nussbaum, M. (2011). *La crisis silenciosa*. Revista signo y pensamiento XXX (58). Recuperado el: 3-septiembre-2015 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86020038001>



- Nicolescu, B. (s.f.) *Transdisciplinarity*. Lectura complementaria. Asignatura 4. Recuperado el: 2-VI-2015 de: <http://doctorado.edgarmorin.mx/index.php>
- Noguera, J. (1996). *La teoría crítica de Frankfurt a Habermas. Una "traducción" de la teoría de la acción comunicativa a la sociología*. Recuperado: 22-04- 2016 de: <https://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n50/02102862n50p133.pdf>
- Olalde, R. (2004). *La extensión universitaria y la difusión de la cultura en la UAM Atzacapotzalco*. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Atzacapotzalco. México. Recuperado: 30-11-2015 de: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/3-11-15pzs.pdf
- Ortiz, R., Morales, R. (2011). *La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias*. Educ. Educ. 14 (2): 349-366. Recuperado el: 30-11-2015 de: <http://www.anuies.mx/archives/revistas/Revista47S2A2ES.pdf> <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n2/v14n2a07-pdf>
- Palencia, J. (s.f.). *Sobre la extensión universitaria*. Recuperado el: 30-11-2015 de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista81_S1A2ES.pdf
- Pérez, N.; Sánchez, D.; Pérez, M., García, P.; Ramos, Z. (2007). *Extensión universitaria y educación sexual como agente de cambio social*. Revista Ciencias Médicas 11(4):1-12. Recuperado el: 30-11-2015 de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1561-31942007000400018&script=SCI_arttext&tlng=pt
- Pérez San Vicente, G. (1979). *La extensión universitaria*. Tomo I. Distrito Federal, México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)/Dirección General de Publicaciones.
- Pérez, Z. (2007). *Pertinencia y extensión universitaria en el contexto de la nueva universidad cubana*. Rev. pedagogía universitaria XII (1). Recuperado el: 30-11-2015 de: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/395>
- Pinto, G.; Díaz, F.; Alonso, J.; Ramírez, J.; Sotres, F. (2014). *Formación en competencias con una actividad artística y divulgativa*. Anuario Latinoamericano de Educación Química, 29:50-55. Recuperado: 30-11- 2015 de: <http://www.researchgate.net/publication/26909555>
- Pozzol, M. (s.f.). *El sujeto de la transdisciplina*. Lectura complementaria. Asignatura 4. Recuperado el: 2- VI-2015 de: <http://doctorado.edgarmorin.mx/index.php>



- Prado, R. (2015). *El clown, herramienta educativa para mejorar la alfabetización emocional en estudiantes de la carrera profesional de ciencias de la comunicación de la universidad privada Antenor Orrego de Trujillo*. Recuperado: 30-11-2015 de: <http://repositorio.upao.edu.pe/handle/123456789/26/>
- Ramos, F., Ramos, A. (2010). *La extensión universitaria en el Centro Universitario*. Realidades y retos. Recuperado el: 30-11-2015 de: <https://ideas.epec.org/a/erv/cedced/y2010:2216.html>
- Rangel, B. (2008). *Viva la fiesta: los jóvenes universitarios, su tiempo libre, sus prácticas y consumos culturales*. Tesis para obtener grado de Maestra en Gestión y Desarrollo Cultural. Recuperado: 30-11-2015 de: <http://rei.iteso.mx/handle/11117/1426>
- Rebolledo, A. (2006). *La musicoterapia como instrumento favorecedor de la plasticidad, el aprendizaje y la reorganización neurológica*. Medigraphic. Plasticidad y restrauración neurológica. Nuevos horizontes. 5(1):85-97. Recuperado el: 03-09-2016 de: <http://www.medigraphic.com/psfs/plasticidad/prn-2006/prn061l.pdf>
- Reynaga, R. (2006). *Una aproximación axiológica de transdisciplina y pensamiento complejo*. Sonora, México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morín. Recuperado el: 7-07-15 de: <http://www.edgarmorin.org/portals/o/modeloeducativo.pdf>
- Rodríguez Ajenjo, C. (1995). *Lo psi en las guerras de Chiapas*. Subjetividad y Cultura. No. 4. Cdad. México. Ed. Plaza y Valdés: 62-70.
- Rodríguez, G. (2009). *Bicentenario: una nueva universidad para el D.F.* Recuperado: 29-05-2016 de: <http://www.ses.unam.mx7publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&dart=682>
- Rosete, M. (2006). *Salud mental vs. Rendimiento académico en alumnos de educación superior*. Revista Vertientes. FES Zaragoza, UNAM. Vol. 9, no. 1 y 2:18-29. Recuperado: 14-10-2017 de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/vertientes/article/view/39938>
- Ruiz, L. (s.f.). *Implicaciones del Tratado de Libre Comercio en nuestra identidad cultural y la extensión universitaria*. Recuperado:// 30-11-2015 de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revlmista/Revista88_SIASES.pdf
- Saavedra, G. (2015). *Teatro universitario y teatro sin universidad*. Ciencia y cultura. No. 34. Recuperado el: 30-II-2015 de: http://scielo.org.bo/scielo.php?pid=S20773323201500100007&scrip t=sci_arttext



- Sánchez, A. (2000). *El movimiento estudiantil y la teoría de los movimientos sociales*. Convergencia Revista de Ciencias Sociales. Recuperado el: 3-septiembre-2015 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10502108>
- Sánchez, M. (2004). *La extensión universitaria en Venezuela*. Educere. Foro Universitario Año 8 No.24. Enero-febrero-marzo:83-94. Recuperado el: 20-11-2015 de: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789719847>
- Sánchez, M., Hernández, B., Acaso, L. (2003). *Algunas reflexiones sobre la formación de profesores de educación artística en la educación secundaria*. Capítulo del trabajo monográfico coordinado por Huerta, R. Radiografía de la Educación Artística. Revista Educación Artística. No.1. Recuperado el 30-11-2015 de: <http://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=4353481>
- Seguí, N. (2003). *Calidad y sentido de la educación artística desde la óptica del bachillerato*. Capítulo del trabajo monográfico coordinado por Huerta, R. Radiografía de la Educación Artística. Revista Educación Artística. No.1. Recuperado el 30-11-2015 de: <http://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=4353481>
- Sifuentes, A.; Benavides, S.; Reynosa, A.; Morayma (2011). *Un análisis desde la perspectiva teórica*. Actualidad contable Faces. Vol. 4 (23):118-133. Mérida, Venezuela. Recuperado: 20-11-2015 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25720652008>
- Sotomayor, G. (s.f.). *Hacia una definición conceptual de espacio*. Apuntes. Recuperado el: 10-07-15 de: <http://www.mazinger.sisib.uchile.cl/.../ap/.../s2014691732nancy04haciaunadefinicionconceptualdeespacio>
- Svampa, M. (2016). *El concepto de crisis en Reinhart Koselleck. Polisemia de una categoría histórica*. Recuperado: 4-07-2018 de: [http://file:///c:/Users/Mercedes/Downloads/Dialnet-ElConceptoDeCrisisEnReinhartKoselleckPolisemiaDeU-5744602%20\(1\).pdf](http://file:///c:/Users/Mercedes/Downloads/Dialnet-ElConceptoDeCrisisEnReinhartKoselleckPolisemiaDeU-5744602%20(1).pdf)
- Tünnermann, B. (2000). *El nuevo concepto de extensión universitaria*. Recuperado el: 30-11-2015 de: <http://rep.udea.co:8180/jspui/handle/123456789/26/>
- Turner, V. (2002). *Antropología del ritual*. Ciudad de México, México. Instituto Nacional de Antropología e Historia:35-70.
- Uria, E. (2003). *La educación artística no formal en el ámbito de los talleres de tiempo libre y aulas de cultura*. Capítulo del trabajo monográfico coordinado por Huerta, R. Radiografía de la Educación Artística. Revista Educación Artística. No.1. Recuperado el 30-11-2015 de: <http://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=4353481>



- Vega, M. (2002). *La extensión universitaria: Función integradora del quehacer universitario. Investigación y desarrollo*. 10 (1):26-39. Recuperado el: 20-11-2015 de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php./investigacion/article/viewArticle/3056>
- Vélez, G.; Pérez, D.; Fernández, M.; Vélez, M.; Nery, S. (2011). *La extensión universitaria y la promoción de la salud en la atención primaria*. Universidad Médica de Pinar del Río. *Revista Ciencias Sociales, humanidades y pedagogía* 15(4):218-230. Recuperado el: 30-11-2015 de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1561-31942011000400018&script=s_ci_arttext&tlng=en
- Vergara, G. (2011). *Habermas y la teoría de la acción comunicativa*. Recuperado: 10-07-2016 de: http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/ultimas/38_Garrido_M75.pdf
- (s.a.), 2010. *Delegación Iztapalapa*. Recuperado: 28-IX-2010 de: <http://www.delegacioniztapalapa.org>
- (s.a.). 2016. *Diagnóstico socioeconómico y demográfico de Iztapalapa*. Recuperado el: 29-05-2016 de: <https://es.srcibd.com/doc/47693719/IZTAPALAPA>

Bibliografía de la autora

- Ríos, B. (2011 a). Las aportaciones de los talleres artísticos universitarios en la promoción de la salud mental. *Revista Vertientes, especializada en Ciencias de la Salud*. Ed. FES Zaragoza, UNAM. 14 (1): 42-45. <http://revistas.unam.mx/index.php/vertientes/issue/view/2226> ; http://www.pixelasa.com/vertientes_local/noticias_s_06_2011/archivos/Talleres.pdf
- Ríos, B. (2011 b). La actividad creativa como promotora de la salud mental. Un estudio longitudinal. *Revista Vertientes, especializada en Ciencias de la Salud*. Ed. FES Zaragoza, UNAM. 14 (2): 74-78. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/vertientes/article/download/.../30179>; <http://www.latindex.ppl.unam/index.php/browse.../24223?sortOrder=1&recordsPage=>
- Ramírez, G.; Martínez, R.; Ríos, B. (2014). Desarrollo de una aplicación web como apoyo a las actividades del módulo de parto y puerperio en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. Universidad Autónoma Metropolitana. *Revista RMI*, 10: 195. http://www.revistamdi.uam.mx/archivos_rmdi/reviextenso2014.pdf
- Ríos, B. (2014). Una renovación de la enseñanza en el taller de danza jazz para mejorar la autoestima y disminuir la depresión. *Revista Vertientes, especializada en Ciencias de la Salud*. Ed. FES Zaragoza, UNAM. 17(1):22-40. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/vertientes/article/download/51700/46151>
- Ríos, B.; Torres, V.; Torre, C. (2017). *Actividad física y adaptación escolar en estudiantes de medicina en un campus de la UNAM*. Ciudad de México, México. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Medicina. *Revista INV ed med*. UNAM/Elsevier. 21(6):16-24. Enero.Marzo. <https://daxdou.org/10.1016/j.riem.2016.04.003>



VIDEOS

- Ríos, B. (2017). Video que muestra cómo influyen los Talleres artísticos universitarios de la FES, Zaragoza. UNAM. de manera positiva en la comunidad universitaria del plantel. <https://youtu.be/mJB5kftZuwo>
- Ríos, B. (2017). En este video se realizó la descripción del impacto de los Talleres artísticos universitarios de la FES Zaragoza, UNAM. en la salud mental de los estudiantes universitarios del plantel. <https://youtu.be/CXnOTYRFupc>

Índice alfabético



E

Examen de Goldberg, 10

L

la complejidad, 31

los talleres artísticos universitarios, 9

S

Servicio de salud mental y psicoterapia, 11

T

teoría de sistemas, 128

transdisciplina, 134

Anexos

Anexo A

Mapa histórico de la extensión universitaria y los Talleres Artísticos Universitarios

Historia de la extensión universitaria en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

- ▶ **Acontecimientos históricos relevantes de la extensión universitaria y los Talleres Artísticos Universitarios.**

Año	Acontecimientos
1865	<p>Tras el cierre de la Universidad Mexicana decretada por Maximiliano de Habsburgo, a nivel cultural generaciones de intelectuales, liberales particularmente, se preocuparon de una manera comprometida por facilitar el acceso a la cultura a todos los sectores sociales.</p> <p>Los alcances eran difíciles de ser evaluados y el abordaje casi siempre era a través de la cultura impresa o de veladas literarias y musicales, donde se integraba la difusión cultural con la convivencia social, Este fue el primer indicio de la extensión cultural en el país, la esencia de lo agradable de las convivencias y las reflexiones que se alcanzaban era el objetivo que se quería transmitir a los demás.</p> <p>Algunos de estos extensionistas fueron: Manuel Altamirano, Ángel del Campo, Luis G. Urbina y Guillermo Prieto (Pérez San Vicente, 1979).</p>
1900	<p>El pequeño grupo de intelectuales dio vida a la Sociedad de Conferencias primero, y más tarde al Ateneo de la Juventud, que emprendió la tarea de facilitar el acceso a los conocimientos de manera extracurricular y expandirla a cada vez sectores de la sociedad mexicana (Pérez San Vicente, 1979).</p>



Año	Acontecimientos
1910	Con los primeros extensionistas, surgió la lucha por fundar la Universidad Nacional. Justo Sierra lo logró, junto con el apoyo de otros como: Antonio Caso, José Vasconcelos, Pedro Henríquez Ureña, Julio Torri, Enrique González Martínez, Manuel M. Ponce, Julián Carrillo, Joaquín Méndez Rivas y Alfonso Cravioto, principalmente (Pérez San Vicente, 1979).
1917	Con Antonio Caso, rector de extracción ateneísta, no hay registros escritos de difusión cultural porque la Universidad misma era difusión cultural, el conformar un área como tal estaba de más. De acuerdo a la época, las corrientes artísticas vigentes eran las europeas, al igual que las intelectuales, adecuando la Universidad su contenido temático y artístico a ese estilo. Se puede observar la influencia de los modelos educativos europeos tradicionales en el plan educativo universitario y la gran influencia universitaria y europea, en el aspecto cultural (Pérez San Vicente, 1979).
1929	Se dio el reconocimiento, legal y formal a la extensión universitaria (De María y Campos, 1983).
1932	Durante un fuerte período de austeridad, vivido por la Universidad debido a una importante reducción presupuestal por parte del estado, fue inevitable que esto golpeará también el área de extensión universitaria, junto con otras, desencadenándose una fuerte crisis interna. El cambio en la política educativa fue radical ... al humanismo cristiano de Vasconcelos le sucedió el pragmatismo de estirpe protestante estadounidense, impuesto por las nuevas autoridades. (Pérez San Vicente, 1979: 69).
1939 a 1952	Hay dos momentos, que marcan una huella en el desarrollo de la idea y su expresión en la realidad de la extensión universitaria: 1° surgió como producto de una crisis interna, se centra en “La Ley Caso de 1944” en donde se conceptúan en una triada los fines de la Universidad: docencia, investigación y extensión de los beneficios de la cultura. 2° en 1947, bajo la influencia del Dr. Alfonso Pruneda (ex rector, convertido en director de Difusión Cultural, durante el periodo del rector Salvador Zubirán) se crea el Servicio de Educación Popular, con el objetivo de: extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura de acuerdo a un sentido ético y de servicio social con: conferencias, exposiciones, proyecciones cinematográficas, excursiones culturales, publicaciones, festivales, conmemoraciones, brigadas universitarias principalmente.



Año	Acontecimientos
	<p>Entre estos dos momentos, en 1945, se forma el grupo llamado: Teatro Estudiantil Autónomo de México, inicia su primera temporada radiofónica a través de Radio Universidad, donde da a conocer obras de cultura universal a estudiantes y a las clases populares, este es el primer antecedente de un grupo estudiantil que realiza actividades culturales de manera complementaria a su formación académica.</p> <p>Las reformas que se implementaron en esta época desaparecieron o terminaron por ser aprovechadas por los regímenes posteriores para construir un sistema más acorde con el capitalismo ortodoxo (De María y Campos, 1983).</p>
1952 a 1961	<p>La popularidad de las diferentes manifestaciones del arte y de la ciencia fue considerada por el rector Nabor Carrillo como el primero de los servicios generales que debía prestar la Universidad.</p> <p>Se estructura una nueva Dirección General de Difusión Cultural, cuyos contornos se irían delimitando gradualmente. A través de esta Dirección se renueva la expresión plástica con: exposiciones, conferencias, visitas a murales y se observa un amplio sentido de extensión universitaria.</p> <p>El Lic. Enrique Casanova funda la Gaceta Universitaria, deja de ser responsabilidad de la Dirección General de Difusión General en 1955, para pasar a ser parte de la Dirección General de Publicaciones, recién creada.</p> <p>La expresión teatral, realizada por estudiantes universitarios, también fue una línea de apoyo por parte de Difusión Cultural. Desde los primeros números de la gaceta aparecen anunciadas las actividades de los talleres artísticos, como una actividad proveniente de la Dirección de Difusión Cultural.</p> <p>El Departamento de Teatro de la Dirección General de Difusión Cultural de la UNAM está preparando la primera temporada de teatro estudiantil universitario. (Gaceta Universitaria, 6 de septiembre de 1954).</p> <p>Se observa que tienen la misma importancia en este momento histórico la extensión, la académica y la investigación.</p> <p>La Universidad no puede ser ajena y nunca lo ha sido a los problemas que plantea el arte en sus aspectos de investigación, práctica, enseñanza y difusión. Tampoco ha sido olvidada la función educativa de las manifestaciones artísticas y es por eso que ha incorporado de manera definitiva tales aspectos de la cultura a su vida institucional. (Gaceta Universitaria, 8 de agosto de 1955).</p>



Año	Acontecimientos
1961 a 1966	<p>Durante la rectoría del Dr. Ignacio Chávez, la tarea de la difusión cultural siguió cumpliéndose casi exclusivamente en el ámbito de las artes a través de la misma Dirección General de la Difusión Cultural, dotada ya de mayores recursos y sin modificaciones sustanciales en su estructura.</p> <p>Su finalidad principal se resumía en tres puntos esenciales:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Estimular la difusión cultural en todos los campos, incluyendo la actividad de los propios estudiantes en este ámbito.2. Presentar ante un público esencialmente universitario, en la medida de lo posible, las corrientes más significativas de la cultura y el arte contemporáneo.3. Llevar la misión de la Universidad hacia mayores núcleos de público. <p>El apoyo sostenido todos estos años a los alumnos dio como resultado la mejora gradual, que los llevó a obtener reconocimiento internacional, con uno de los logros más sobresalientes a nivel internacional por parte de los talleres artísticos.</p> <p>La compañía de teatro universitario que el año pasado resultó ganadora del Gran Premio del Festival Mundial de Teatro Universitario de Nancy, Francia, saldrá mañana 27 de abril para presentarse nuevamente en el mencionado festival, en esta ocasión como invitada de honor. (Gaceta Universitaria, 26 de abril de 1965).</p>
1968	<p>Bajo la rectoría del Ing. Barros Sierra, después de que los estudiantes fueron satanizados y masacrados el fatídico 2 de octubre de 1968, a menos de 10 días de haber sucedido este terrible atentado, respondieron así:</p> <p>La Olimpiada de 1968 fue realizada en gran parte por esa generación estudiantes (acribillados). De 15 000 personas en nóminas en el Comité Olímpico Internacional, el 80% eran estudiantes. Estaba en su alcance el sabotear o el destruir. Más, sin embargo, no lo hizo ... después de esa victoria, todos los logros en Difusión Cultural y Extensión Universitaria se antojan mínimos ante esa lección de gallarda autoafirmación democrática. (Pérez San Vicente, 1979: 222).</p> <p>Muestra de la generación noble y constructiva se había masacrado, en ese tenor el rector Barros Sierra también da una lección de soberanía universitaria, una de las medidas que realizó antes de dejar su mandato fue la aprobación, por parte del Consejo Universitario (13 de febrero de 1970), del Reglamento General de los Centros de Extensión Universitaria.</p> <p>Al dotarlos de una estructura jurídica responsabilizó a la UNAM de la institucionalidad de esos medios, de extender los beneficios culturales y con ello protegió a la extensión universitaria de caer en manos ajenas a la UNAM.</p>



Año	Acontecimientos
1970	<p>La UNAM se mostró sensible a una nueva expresión cultural fuera del ámbito universitario.</p> <p>En ciclo de otoño se analizó por 25 destacados profesores la anticultura no es la negociación, sino la expresión de la cultura. Y detrás de ella se perfila una afirmación de otro mundo que se quiere realizar, o se conoce con claridad y, por lo pronto, es expresada como inconformidad. (Gaceta Universitaria, noviembre, 1970).</p> <p>El movimiento contracultural dio inicio a partir del ataque dirigido a la UNAM en 1968 y que permaneció en los años 70s, fue una etapa caracterizada por la presencia de una intensa fuerza creativa propulsora de nuevos proyectos sociales, lo que ocasionó la reacción por parte del estado que empiece a promover una desconstrucción gradual y progresiva de este movimiento, para después implantar el modelo neoliberal (Gaceta Universitaria, noviembre, 1970).</p>
1971	<p>El rector González Casanova, se dedicó a trabajar por igual tanto en la educación, la investigación y la difusión cultural a nivel nacional.</p> <p>El Consejo Nacional de Difusión Cultural se planteó como un organismo coordinador de las instituciones en el país encargadas de hacer actividades de difusión cultural. Entre sus funciones estaba el estimular el desarrollo cultural, interactuar activamente con otras instituciones en el extranjero y también el convertirse en promotores de cultura al apoyar las manifestaciones artísticas de los estudiantes.</p> <p>Para este momento el teatro estudiantil estaba ya conformado por el preparatoriano, el estudiantil universitario y la Compañía de Teatro Universitario, con coordinadores entre los grupos, maestros y administradores.</p> <p>Gradualmente, en el transcurso del tiempo, las actividades artísticas para estudiantes fueron tomando fuerza sin llegar a la internacionalización alcanzada por el Doctor Ignacio Chávez (Pérez San Vicente, 1979).</p>
1972	<p>Se publicó en la Gaceta Universitaria (1972) un artículo importante del Difusión y Cultura de la UNAM, se transcribe un fragmento:</p> <p>La cultura es usada con fines enajenantes [...] de ahí nuestra insistencia en ofrecer una amplia gama de expresiones culturales en tal forma que cada uno de los individuos [...] tenga posibilidad de elección [...] Hace lo mismo el anunciante comercial que el militante político, que ven en la difusión cultural un instrumento para uniformar criterios enajenando la libertad de los receptores [...] se reafirmen los derechos del pueblo a la cultura universal y nacional sin negación de la libertad con que deben contar sus miembros, sus inclinaciones para elegir y al elegir, para crear y recrear esa cultura. (Zea, Gaceta Universitaria, octubre, 1972).</p> <p>Misión de la Difusión Cultural en esta institución universitaria, que estuvo vigente hasta la salida de la rectoría del Dr. Pablo González Casanova.</p>



Año	Acontecimientos
1973	<p>El rector Guillermo Soberon Acevedo, durante un período de 7 años, mostró tener una política universitaria más acorde con las estatales.</p> <p>Se observaron actividades teatrales por parte de los alumnos, aunque con menor número de presentaciones, y hubo participación de artistas como: Julio Iglesias, Alberto Cortez, Chabela Vargas, Los Calchakis, etc. (Gacetas Universitarias, 1973-1979; Marsiske, 2006).</p>
1974 a 1979	<p>No aparecieron publicadas actividades artísticas por parte de los alumnos a lo largo de este período (Gacetas Universitarias, 1974-1979).</p>
1980	<p>Apareció una convocatoria para conformar grupos de teatro estudiantil, así como un seminario de danza folklórica para la preparación de integrantes al ballet (Gaceta Universitaria, enero, 1980).</p> <p>Se iniciaron programas de actividades culturales y artísticas sin una misión, cada vez más cercanas a actividades facticias, es decir, desprovistas de un contenido.</p> <p>Las actividades culturales aparecen de aquí en adelante tanto en Ciudad Universitaria (CU), como en la Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEPs), como una aculturación de los estudiantes.</p> <p>Cada vez fue mayor el número de presentaciones estudiantiles de tipo artístico más acorde a las que se ofrece a los padres de familia que van a ver a sus hijos en alguna programación de tipo artístico escolar de educación básica.</p>
1981	<p>Tomó posesión el rector Octavio Rivera Serrano, en el segundo semestre se inaugura la II Temporada de Danza Estudiantil en el Teatro de CU.</p> <p>El grupo de danza de la ENEP Acatlán inaugura temporada (Gaceta Universitaria, julio, agosto, 1981).</p>
1982-1984	<p>En todo el año se presentan los eventos de actividades artísticas con estudiantes, con actividades culturales semejantes al año anterior (Gacetas Universitarias, 1982-1984).</p>
1985	<p>En este año el Dr. Jorge Carpizo tomó posesión como Rector de la Universidad, ese mismo mes salió publicada una invitación a inscribirse a los talleres de: danza folklórica, movimiento y expresión, ballet infantil y ballet contemporáneo (Gacetas Universitarias, 1985).</p>
1986	<p>Continuaron estas mismas actividades culturales en CU y con menor frecuencia en las ENEPs.</p> <p>En septiembre se realizó el I Encuentro de Cultura Universitaria, inaugurado por el rector, donde participaron 36 instituciones: Instituto Politécnico Nacional (IPN), Colegio de México, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Universidad Autónoma Chapingo, Universidad de Sinaloa, Universidad del Estado de México y la Universidad Veracruzana (Gacetas Universitarias, 1986).</p>



Año	Acontecimientos
1987	En este año sólo se observaron actividades culturales y artísticas en CU, no se anunciaron actividades de los talleres en la ENEPs en todo el año (Gacetas Universitarias, 1987).
1988	Sólo se anunciaron actividades culturales en CU durante todo el año. En diciembre tomó posesión como rector el Dr. José Sarukhán Kermez. (Gaceta Universitaria, 15 diciembre 1988).
1989	Emergieron actividades culturales con la participación de algunos artistas como: Eugenia León, Música Latinoamericana, Margie Bermejo y Alfredo Zitarrosa, entre otros, con una mayor inclinación hacia el entretenimiento. En las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP), hoy Facultades de Estudios Profesionales (FES), UNAM; sólo se vio anunciado el XIV Aniversario de Iztacala, con la presencia de música clásica y latinoamericana (Gaceta Universitaria, no. 2391, 26 de junio de 1989).
1990	Se anunciaron actividades de talleres artísticos en Acatlán (Gaceta Universitaria, 30 de abril de 1990) y en CU (Gaceta Universitaria, 25 de junio de 1990). Ya no se observaron programaciones con artistas profesionales como ocurrió el año anterior.
1991 a 1993	Se encontraron programaciones de actividades culturales de cine y música principalmente, tanto en CU como en la ENEPs, no se observaron invitaciones a inscripciones para los talleres artísticos. En 1991 se abrieron los primeros cursos de actividades artísticas en la FES Zaragoza de manera informal, en 1993 se autorizó la contratación de profesores asignatura A, para impartir clases en los Talleres Artísticos Universitarios de la FES Zaragoza. (Fuente: Lic. Inés Mendoza Monterrubio. Coordinadora fundadora de los talleres. Entrevista realizada el 19 de noviembre de 2015; Gacetas Universitarias, 1991-1993).
1994 y 1995	Se encontró una invitación para inscribirse a talleres artísticos en Acatlán, continúan las actividades culturales el resto del año, como en los años anteriores (Gaceta Universitaria, agosto de 1994).
1996 a 1998	Existieron invitaciones a talleres artísticos en Acatlán y Aragón, así como actividades artísticas en CU. (Gacetas Universitarias, 1996-1998).
1999 y 2000	Suspensión de todas las actividades de difusión cultural y talleres artísticos por una huelga estudiantil que se extendió por 9 meses.
2002	Protesta estudiantil en la FES Zaragoza por parte de alumnos de los talleres artísticos ante el cierre de sus aulas.



► **Acontecimientos históricos relevantes de la Universidad Nacional Autónoma de México.**

Año	Acontecimientos
1865	Durante la segunda mitad del siglo XIX, tras el cierre de la Universidad Mexicana decretada por Maximiliano de Habsburgo, la educación superior quedó principalmente compuesta por escuelas profesionales desarticuladas entre sí (Pérez San Vicente, 1979).
1910	<p>Con los primeros extensionistas: Manuel Altamirano, Ángel del Campo, Luis G. Urbina y Guillermo Prieto, fue que se formó la generación liberal de orientación positivista, con estos hombres surgió la lucha por fundar la Universidad Nacional. El más claro ejemplo de éxito fue el del profesor Justo Sierra con el apoyo de otros extensionistas como:</p> <p>Antonio Caso, José Vasconcelos, Pedro Henríquez Ureña, Julio Torri, Enrique González Martínez, Manuel M. Ponce, Julián Carrillo, Joaquín Méndez Rivas, Alfonso Cravioto, entre otros (Pérez San Vicente, 1979).</p> <p>Pocos meses después de inaugurada la Universidad estalló el movimiento revolucionario y ésta se vio ligada inevitablemente a los acontecimientos del conflicto armado.</p> <p>Con un rechazo inicial a este movimiento y la carencia de un proyecto bien estructurado, en ese periodo no se pudo tener un desarrollo propio y mucho menos destacado, sólo sobrevivió (García Stahl, 1978; Marsiske, 2006).</p>
1917	<p>Con el presidente Venustiano Carranza y, la promulgación de la Constitución de 1917, el profesor Antonio Caso, junto con algunos discípulos, realizó un primer intento por conseguir la autonomía universitaria, fue rechazada, etiquetando a la Universidad como reaccionaria Contreras, G. (2002).</p> <p>La Universidad Nacional quedó sujeta al Departamento Universitario y de Bellas Artes, como parte orgánica del poder ejecutivo federal Marsiske, R. (2006).</p> <p>Garcíadiego (1996), señala que el movimiento revolucionario obligó a la Universidad a desarrollar un proyecto de educación superior que diera vida a la tradición cultural de todo el país, la identidad nacional había dotado de contenido al proyecto universitario.</p> <p>Es esta la diferencia entre la Universidad Nacional que se inauguró en 1910 y la misma universidad, también nacional, que logró sobrevivir a la lucha revolucionaria y salió fortalecida.</p>



Año	Acontecimientos
1920 a 1925	<p>Los gobiernos de Álvaro Obregón (1920-1924) y de Plutarco Elías Calles (1924-1928) buscaron incorporar a la universidad dentro de sus proyectos educativos.</p> <p>José Vasconcelos dio arranque a su cruzada educativa, desde la universidad del que fue rector (1920-1921), y siguió siendo la persona más importante para la universidad, aunque fuese ya secretario de la nueva Secretaría de Educación Pública (1921-1924) (Marsiske, 2006).</p> <p>Calles modificó el proyecto educativo de Vasconcelos en algunas partes, dándole una mayor importancia a una educación práctica, otorgando a la universidad y sus miembros sobre todo el papel de difusores de la cultura.</p>
1929	<p>Es importante recordar que la obtención de la autonomía universitaria, si bien es un logro de trascendencia crucial de la Universidad, también estuvo posicionada por un importante grupo católico (Contreras, 2002).</p> <p>Se agregó como tercera función de la universidad la investigación, aparte de la docencia y la extensión de la cultura (Marsiske, 2006).</p>
1933	<p>La Universidad continuó manteniendo su autonomía, a pesar del señalamiento de que en ella no había una producción de importancia para la sociedad; se atrincheraba el catolicismo y se encontró envuelta en la campaña para establecer la educación socialista a todos los niveles del país.</p> <p>El gobierno resolvió la crisis ideológica de la institución utilizando el recurso legislativo con una nueva ley orgánica, dándole una autonomía plena, despojándola de su carácter nacional, entendiéndola como una institución privada con un presupuesto por parte del gobierno.</p> <p>En los años siguientes la institución universitaria vivió un periodo en el que estuvo muchas veces a punto extinción. De 1933-1934 se vivió el período conocido por la universidad como “los años católicos” (Contreras, 2002; Marsiske, 2006).</p>
1945	<p>Se regularizaron las relaciones entre la universidad y el estado a través de una Nueva Ley Orgánica: fue definida como organismo descentralizado del Estado, dotada de plena capacidad jurídica, de carácter nacional y con una partida anual garantizada dentro del presupuesto de egresos de la Federación (Marsiske, 2006).</p>
1950	<p>En junio se colocó la primera piedra de los que sería Ciudad Universitaria (Marsiske, 2006).</p>
1953	<p>Se inauguraron las primeras instalaciones de la nueva universidad, el rector Nabor Carrillo (1953-1961) hizo referencia a estos años como “la etapa del Renacimiento” (Marsiske, 2006).</p> <p>Tres años más tarde ya se había rebasado la capacidad prevista.</p>



Año	Acontecimientos
1961	<p>El siguiente Rector sería el Dr. Ignacio Chávez (1961-1966), quien se abocó en subir el nivel académico de la institución, hizo reformas en los planes de estudios y en los programas (García Stahl, 1978).</p> <p>En los años 60s, durante el gobierno de López Mateos, las relaciones del Estado con la UNAM fueron buenas.</p>
1966	<p>Para mediados de 1965 la buena relación que había prevalecido para con la UNAM durante el mandato de López Mateos empezó a declinar (Pérez San Vicente, 1979). Posteriormente surgió un incremento en la tensión Universidad-Estado, que culminó con la renuncia por parte del Rector Ignacio Chávez y que es aceptada por parte del Consejo Universitario el 27 de abril de 1966, cuando se encontraba en la Presidencia de la República el Lic. Díaz Ordaz.</p> <p>El 5 de mayo de 1966, el Ing. Barros Sierra fue nombrado como Rector por la Junta de Gobierno y entra en funciones el 6 de junio de 1966 (Gaceta Universitaria, 6 de junio de 1966).</p>
1968	<p>El año de 1968 se abría con la expectativa de la Olimpiada que había de inaugurarse el 12 de octubre de 1968, en la Universidad las actividades se desenvolvían de manera normal.</p> <p>La gaceta de la UNAM correspondiente a enero de 1968 anunciaba al número de estudiantes universitarios que habrían de recibir a los visitantes de todo el mundo: 94 000 extranjeros aproximadamente.</p> <p>Lo que caracterizó esta época fue la actitud mostrada por el Rector ante la disidencia dentro de la Universidad.</p> <p>No aceptó las exigencias de los estudiantes, sino que ofreció otras alternativas: pase automático de las Escuelas Preparatorias de la UNAM a las Facultades y el congelamiento de las cuotas (Marsiske, 2006).</p> <p>Estos años de apertura y paz institucional se vieron interrumpidos violentamente por el movimiento estudiantil de 1968.</p> <p>Después de terminar este movimiento desafortunadamente en una masacre, la situación de la UNAM no fue la misma, de ser el ejemplo que seguir en todos los sentidos, pasó a ser una institución estrangulada por falta de financiamiento. (Marsiske, 2006).</p> <p>De forma simultánea se conformó un programa de descentralización y diversificación de la educación superior en la Ciudad de México y en el país en general.</p> <p>Por otra parte, al interior de la UNAM se comenzó a generar otro problema grave que estará presente durante el siguiente decenio: la organización de los trabajadores y la defensa de sus derechos.</p>



Año	Acontecimientos
1971	<p>Marsiske, R, (2006), toma posesión de la Rectoría Pablo González Casanova, estaba marcada por las secuelas del movimiento de 1968, desde su discurso anunció una democratización de la enseñanza, mejoró la relación con el gobierno, su política coincidió en gran parte con el proyecto educativo de Luis Echeverría.</p> <p>Quien mantuvo una apertura democrática junto con una política desahogada hacia la Universidad.</p> <p>El Dr. González Casanova se dedicó a trabajar por igual, tanto en la educación, la investigación y la difusión cultural a nivel nacional.</p> <p>Su proyecto de reforma universitaria se caracterizó por la intención de incorporar grandes segmentos de la población joven a la educación superior por medio de una descentralización de los servicios universitarios y de una renovación de los métodos de enseñanza a través de la fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y por la organización de Sistema de la Universidad Abierta (SUA).</p>
1972	<p>Marsiske, R. (1999). Fue un año difícil para la Universidad con la presencia de violencia y asesinato en la Facultad de Ingeniería, la toma de Rectoría en julio por individuos ajenos a la Universidad y finalmente en octubre la huelga de los trabajadores universitarios en demanda de un sindicato propio y la firma de un contrato colectivo de trabajo. El Rector renunció en diciembre de 1972.</p>
1973 a 1981	<p>Marsiske, R. (1999), se caracterizaron los años setenta en la UNAM por haber estado dentro de los dos rectorados de Guillermo Soberón por una redefinición institucional en lo general, y en lo particular por los esfuerzos de descentralización de planeación conducidos por una fuerte burocracia central y todo ello distanciándose de la gestión rectoral interior y acercándose más al gobierno.</p>
1981 a 1985	<p>Marsiske, R. (2006). Ocupó la Rectoría Dr. Octavio Rivero Serrano, en gran medida continuó con el programa de reformas establecidas por su antecesor, en condiciones adversas debido a severas restricciones económicas por parte del gobierno.</p> <p>Propuso los llamados programas universitarios, con planteamiento innovador e interdisciplinario, además de articular esfuerzos de grupos integrados a las estructuras tradicionales de investigación, se buscaba también generar un ambiente adecuado para vincular la UNAM con entidades y actores del sector político, así como los ámbitos productivo y social.</p>



Año	Acontecimientos
1985 a 1989	<p>Marsiske, R. (2006). Tomó la Rectoría Jorge Carpizo Mac Gregor, quien llegó con una propuesta de superación académica, reorganización y la evaluación institucional con un fuerte apoyo a la investigación.</p> <p>Sus años de gestión se vieron opacados por el ya famoso documento “fortaleza y debilidad de la UNAM”.</p> <p>Un diagnóstico crítico de la institución que dio pauta al movimiento estudiantil de 1987 y la organización del Congreso Universitario en 1990, culminó con una huelga estudiantil.</p> <p>Culminó con una huelga estudiantil los últimos dos años de este rectorado se caracterizaron por los preparativos para la organización del Congreso Universitario, por problemas políticos de toda índole.</p>
1989 a 1997	<p>Marsiske, R. (2006). Tomó posesión como Rector José Sarukhan Kermes para dos períodos, pudo impulsar una redefinición de la Universidad y contener los conflictos heredados de los años anteriores.</p> <p>Dio como resultado una nueva fisonomía que respondía de una forma más clara a las políticas nacionales.</p> <p>A diferencia del Rector anterior, Carpizo señaló la importancia central de la UNAM para la vida en México, era injusto señalarla como deteriorada en lo académico y con poca estabilidad política.</p> <p>Su programa estableció estímulos al personal académico, fortalecimiento de posgrado, vinculación entre docencia e investigación.</p> <p>También apoyó al Congreso Universitario, expresó su compromiso con la comunidad.</p>
1997 a 1999	<p>Marsiske, R. (2006). Tomó la Rectoría Francisco Barnés de Castro, se suscitó la huelga estudiantil de abril 1999 a febrero 2000, hizo renunciar al Rector, dividió a la comunidad académica ante la iniciativa del Rector de ajustar las cuotas de matrícula estudiantil, esto para cumplir con las recomendaciones de la OCDE al gobierno mexicano en 1996. Este conflicto su sucedió dentro de los procesos políticos de la sucesión presidencial en el 2000 con expresiones de intereses de partidos políticos con fuerte presencia en el país y con la primera posibilidad real de que el régimen del PRI fuese relevado desde su fundación en 1928 por un partido de oposición.</p> <p>A su vez el descontento de los académicos universitarios por no encontrar una forma eficiente de participar en la toma de decisiones de la Universidad, en particular rechazo a políticas académicas para adaptarse a las reglas de las universidades de los países desarrollados.</p> <p>Lo que entró en conflicto en 1999 en México fueron dos diferentes concepciones de la universidad pública, una obedeciendo los lineamientos internacionales de la globalización y la otra defendiendo un modelo de universidad pública, autónoma y apoyada con suficientes fondos públicos.</p>



Año	Acontecimientos
2000	<p>Marsiske, R. (2006). Tras la renuncia de Barnés de Castro, Juan Ramón de la Fuente tomó posesión de la Rectoría, tras tener que llamar a la policía federal para devolver las instalaciones universitarias a su comunidad.</p> <p>Se pudo notar una clara y positiva reacción de la UNAM en el esfuerzo de crear un nuevo proyecto académico.</p> <p>Apertura de la universidad hacia la búsqueda de acuerdos y actividades conjuntas con las instituciones del estado, empresas privadas y la cooperación internacional, atención y recursos a maestrías y doctorados, establecimiento de mecanismos de evaluación académica, gestión financiera, así como una mejor administración de recursos disponibles.</p> <p>Con estos retos por delante;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La internacionalización de la educación superior. 2. Los procesos de evaluación. 3. El desarrollo del personal académico. 4. La pertinencia y la vinculación con los sectores productivos. 5. La diversificación de las fuentes de financiamiento. <p>La UNAM tiene el compromiso de dar respuesta a aspiraciones complejas en derivadas de la historia de México como país por un lado y de los desafíos de la globalización por el otro.</p> <p>Con el conocimiento de que se encuentra en juego es la existencia misma de la universidad pública como institución social.</p>

■ Acontecimientos históricos relevantes de México.

Año	Acontecimientos
1910	Cosío, V. (1999). Estalló el movimiento revolucionario.
1917	Cosío, V. (1999). Tomó posesión como presidente del país Venustiano Carranza y con él la promulgación de la Constitución de 1917.
1920 a 1924	Cosío, V. (1999). Tomó posesión como presidente Álvaro Obregón y termina con él el período de la lucha armada, la cual duró aproximadamente 10 años, entre 1910 y 1920.
1925 a 1935	Cosío, V. (1999). Tomó posesión como presidente Plutarco Elías Calles.
1936 a 1940	Cosío, V. (1999). Calles es expulsado del país por el presidente Lázaro Cárdenas y con él, el presidente vuelve a ser el verdadero eje del proceso político, es cuando el programa cardenista se desarrolla plenamente.



Año	Acontecimientos
1941	<p>Cosío, V. (1999). El residente Cárdenas dejó el poder al general Manuel Ávila Camacho, para ese momento, las estructuras centrales del nuevo sistema habían tomado ya forma y solidez, se sentía una notable estabilidad política y un ritmo veloz de crecimiento y diversificación económica.</p>
1950 a 1958	<p>Cosío, V. (1999). En la década de los 50s la industrialización era ya el proceso dominante en la economía del país. La política económica de los años 50s continuó con los lineamientos prevalecientes de la década anterior. La simbiosis que había empezado a darse entre la élite política y la económica se suavizó un poco, con la disminución de la inversión estatal dentro de la economía global, con esto el empresario privado empezó a cobrar fuerza.</p>
1959 a 1963	<p>Cosío, V. (1999). Cuando la administración de López Mateos toma la presidencia, aumentó la inversión pública, sí el estado se dio cuenta de que para entrar al modernismo era imprescindible el contar con una universidad. La industrialización fue requiriendo de un ingreso de divisas cada vez mayor, para poder importar los bienes de capital y algunos intermedios, indispensables para el sector manufacturero, con el incremento gradual de la importación de bienes de consumo de tipo básico impedía la disminución de las importaciones sin provocar por esto, una crisis en la producción industrial por falta de insumos. Vino a situar a la economía del país en un punto donde si bien el crecimiento económico no se detuvo, sus bases ya no eran del todo firmes. El desarrollo del país dependía de variables imposibles de controlar, las de la economía internacional, con la ironía de que después de un sobresaliente proceso de industrialización no era más independiente que en la etapa anterior a 1940.</p>
1964	<p>Cosío, V. (1999). Tomó la presidencia el Lic. Díaz Ordaz, decide continuar con la tendencia desarrollista sin intentar abandonar la ortodoxia desarrollista del régimen anterior.</p>
1971	<p>Cosío, V. (1999). Tomó posesión de la presidencia el Lic. Luis Echeverría, en los 70s el desarrollo del país ya dependía de fuerzas imposibles de controlar, las de la economía internacional representada por los dos sistemas económicos predominantes: el socialista y el neocapitalista, se disputaban la hegemonía mundial. Con la proximidad geográfica del segundo, no se permitirían en lo absoluto la implantación del primer esquema. Con el partido político oficial desde 1946, no modifica mayormente su estructura esencial, aunque sí suspende la meta antes propuesta de construir una democracia de los trabajadores. Se siguió la línea Alemanista de procurar la colaboración entre las diferentes clases sociales, como un medio, no como un fin, para conseguir un crecimiento acelerado dentro de este marco económico capitalista.</p>



Año	Acontecimientos
1977 a 1982	<p>Escalante, G., García, M., Jáuregui, L. y otros (2008). Tomó la presidencia de México el Lic. José López Portillo, desde mayo cayó el precio del petróleo, con el tiempo se elevaban las tasas de interés, con menos ingresos y mayores gastos por los intereses de la deuda, la economía de las finanzas públicas se hizo insostenible.</p> <p>En agosto 1982 el Secretario de Hacienda reconoció la quiebra de la economía mexicana y anunció la posible suspensión de pagos a los acreedores extranjeros, la inflación casi llegó al 100%.</p> <p>Se nacionalizó la banca bajo este contexto sin el resultado esperado.</p>
1979	<p>Escalante, G., García, M., Jáuregui, L. y otros. (2008). Las elecciones de Margaret Thatcher como Primer Ministra de la Gran Bretaña en 1979 y de Ronald Reagan para la Presidencia de Estados Unidos en 1980, se consideraron el inicio de la reacción conservadora ante la crisis mundial de 1973.</p> <p>Reducir el gasto público y afianzar la actividad de la empresa privada eran dos de los argumentos de esta postura, al mismo tiempo que se endurecía la estrategia armamentista sobre todo en Estados Unidos.</p>
1982 a 1988	<p>Escalante, G., García, M., Jáuregui, L. y otros (2008). Bajo este contexto tomó la presidencia Miguel de la Madrid, quien a tono con las posturas de los gobiernos de Estados Unidos y de Gran Bretaña, con las condiciones impuestas por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional.</p> <p>Para superar la crisis de 1982, el gasto y las inversiones públicas disminuyeron de modo significativo, se inició la venta de numerosas empresas paraestatales.</p> <p>Con un fuerte incremento del desempleo, a su vez un crecimiento en el autoempleo, la emigración ilegal a Estados Unidos, otros más realizaban protestas. Los más impugnaban por la caída del PRI, principalmente en los estados el norte como Durango y Chihuahua.</p> <p>En estas condiciones y con una inflación de casi 160% en 1987 se inició la campaña por las elecciones presidenciales de 1988, con el surgimiento del Frente Democrático Nacional encabezado por Cuauhtémoc Cárdenas ex militante del partido oficial.</p>



Año	Acontecimientos
1988 a 1993	<p>Escalante, G., García, M., Jáuregui, L. y otros (2008). Tomó el cargo de la presidencia del país Carlos Salinas de Gortari ante la inconformidad de panistas y cardenistas sobre todo por la asombrosa “caída del sistema” durante el cómputo de votos, al no llegar a una estrategia común los partidos inconformes se consumó el triunfo de Salinas con muy poca legitimidad.</p> <p>El gobierno comenzó a actuar en un contexto internacional sacudido por grandes transformaciones. Entre 1989 y 1991 el Muro de Berlín, el bloque de países socialistas europeos y la Unión Soviética desaparecieron.</p> <p>Estos acontecimientos reforzaron las posturas oficiales estadounidenses y británicas que buscaban la disminución del gasto público y la liberación del mercado mundial, así como el impulso a la inversión privada a las reglas del mercado, lo que se conoce popularmente como “neoliberalismo”.</p> <p>Ante esto México reaccionó con un gobierno atento y obediente a esas directrices, decidió “adelgazar” a estado, controlar la inflación reduciendo el gasto y vender más empresas gubernamentales como los bancos y teléfonos de México.</p> <p>La cúpula empresarial se hizo de nuevos nombres como Carlos Slim, y nuevas reformas como la del artículo 27 de la Constitución que derivó en la terminación del reparto de la tierra y abrió la posibilidad de la enajenación de los ejidos. Entre 1989 y 1990 se renegoció la deuda externa mexicana, la reducción presupuestal en aspectos como la salud y la educación pública hacían todavía más grave la situación de amplios sectores de la población.</p> <p>El campo y las pequeñas empresas sufrieron los embates de una política gubernamental solo apoyaba a los pocos que podían exportar sus productos, la clase media también reflejó su malestar con movimientos como “El Barzón” en 1993.</p> <p>A pesar de esto, los voceros gubernamentales reiteraban México estaba a un paso del Primer Mundo ante la cercanía de la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC) con Estados Unidos y Canadá.</p> <p>Se justificaba por ser la forma más inteligente de adaptarse la globalización económica, con esto el país estaría en el plano económico en una mayor dependencia con el país vecino.</p> <p>El TLC se aprobó en 1993 y entró en vigor en enero de 1994, año que la primera sorpresa fue la rebelión del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, justo el primer día de 1994. La segunda fue el asesinato del candidato priista Luis Donaldo Colosio.</p>



Año	Acontecimientos
1994 a 2000	<p>Escalante, G., García, M., Jáuregui, L. y otros (2008). Ganó la presidencia Ernesto Zedillo, el crimen político se repitió en septiembre de 1994, cuando fue asesinado un alto dirigente del PRI, José Ruiz Massieu.</p> <p>La tercera sorpresa ocurrió en 1994 poco antes de la Navidad, con una súbita devaluación del peso de casi 100%, sacudió la economía mexicana.</p> <p>Se incrementó el desempleo, los salarios se rezagaron aún más y las tasas de interés se dispararon, la clase media vivió su peor época.</p> <p>Con la ayuda financiera de Estados Unidos el gobierno del presidente Zedillo sorteó el vendaval y logró que el año siguiente en buena medida por el alza en los precios del petróleo, se recuperara el crecimiento económico.</p> <p>En 1997 se estimaba cerca de 9 millones de mexicanos casi todos en sus mejores años productivos, residían en estados Unidos, volviéndose una gran fuente de divisas.</p> <p>Creció la participación ciudadana en diversos campos como la defensa de los derechos humanos, de las mujeres, de los desaparecidos, de los indígenas, de los enfermos de SIDA y de los homosexuales.</p> <p>La multiplicación de los organismos no gubernamentales son otro síntoma de activismo ciudadano.</p> <p>En 1996 se dio autonomía al Instituto Federal Electoral (IFE), por primera vez desde 1946 el gobierno federal no tenía el control de las elecciones, que pasaba ahora a manos de ciudadanos sin partido.</p> <p>Por otro lado, desde 1984 la desigualdad social se había acrecentado favoreciendo el estrato social más rico.</p>
2000 a 2006	<p>Escalante, G., García, M., Jáuregui, L. y otros (2008). Gana la presidencia de la República Vicente Fox, con él quedaba atrás la etapa del partido oficial y su vínculo con el Presidente de la República en turno.</p> <p>La esperanza era que ese cambio se tradujera en una mejora en las condiciones de vida de la mayoría de la población.</p> <p>Con la presencia de una ciudadanía más activa que cuidaría así sucediera.</p> <p>Queda claro que esta sociedad más activa y fuerte le queda aún mucho camino por andar para lograr un cambio más amplio y profundo.</p>



Anexo B

Entrevista 1

Entrevista complementaria para los alumnos de los talleres artísticos que participaron en la protesta

Nombre: _____ Fecha: _____

Taller: _____

1. En 2002 ocurrió una protesta estudiantil, por el posible cierre de los Talleres Artísticos, en la que participaste, ¿recuerdas como fue el ambiente de tu taller, o de los talleres, antes de que se organizara la protesta?
2. ¿Recuerdas cómo era el ambiente entre tú y tus demás compañeros antes de la protesta?
3. ¿Te acuerdas cómo fue el ambiente entre tú y los demás estudiantes que participaron durante la protesta?
4. ¿Recuerdas como fue el ambiente entre tú y los demás estudiantes que participaron, después de la protesta?
5. ¿Cómo fue que se organizaron?
6. ¿Cuál fue su objetivo?
7. ¿El desarrollo de la protesta fue como lo habían pensado?
8. ¿Al final de la protesta, cumplieron con su propósito? ¿porqué?
9. ¿Qué fue lo que te motivo a participar en esta protesta?
10. ¿Hay algo que no haya preguntado y te gustaría decir?



Anexo C

Entrevista 2

Entrevistas aplicadas en las Facultades de Estudios Superiores: Acatlán, Aragón, Cuautitlán, Iztacala y Zaragoza, UNAM

1. ¿Cómo y cuándo empieza la presencia de actividades culturales en este plantel?
2. ¿Cómo ha sido su desarrollo hasta la actualidad?
3. ¿Cómo y cuando surgen los talleres artísticos, si los hay?
4. ¿Cómo ha sido su desarrollo hasta la actualidad?
5. ¿Con qué instalaciones cuenta el plantel para estas actividades?
6. ¿Cómo surgen y cuál ha sido el mantenimiento y/o expansión de las mismas hasta la actualidad?
7. Si hay algo que haya olvidado preguntar y quisiera decir, me encantaría escucharlo.



Anexo D

Tablas, gráficas, mapas e imágenes de los Talleres Artísticos Universitarios de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM

Morbilidad psiquiátrica de la población estudiantil de nuevo ingreso. FES Zaragoza, UNAM

Trastornos más frecuentes		Frecuencia	Porcentaje
F43.21	Adaptativo con estado de ánimo depresivo	47	20.4%
F43.23	Adaptativo mixto	35	15.2%
F34.1	Distímico	27	11.7%
F41.0	Angustia generalizado	25	10.9%
F60.4	Histriónico de personalidad	16	7%
F42	Obsesivo compulsivo de personalidad	15	6.5%
F45.9	De somatización	15	6.5%
F43.25	Adaptativo con alteración mixta de las emociones y el comportamiento	14	6.0%
F32.8	Depresivo no especificado	11	4.8%
Otros		25	10.9%
Total		230	99.9%

Tabla 1. Diagnósticos más frecuentes en la entrevista psiquiátrica modificada, alumnos positivos de la prueba de Goldberg (EPM). 1998-2003. Fuente: EPM aplicados en el Servicio de Salud Mental y Psicoterapia, FES Zaragoza, UNAM. Diagnostic and statistical manual of mental disorders, DSM 5 (2014).



Sistematización de las preguntas complementarias a los estudiantes participaron en la protesta

Ámbito	Categoría	Indicadores	Preguntas
Tiempo	Pasado	Antes	1. y 2. (Anexo 2)
Tiempo	Presente	Ahora	3. ídem
Tiempo	Futuro	Después	4. ídem
Espacio	Talleres artísticos	Expresión artística en los talleres antes de la protesta	5. ídem
Espacio	Movimiento estudiantil	Expresión artística en la protesta	6. ídem
Espacio	Talleres artísticos	Expresión artística después de la protesta	7. ídem
Espacio	Reflexión	Transmisión de ideas Transmisión de emociones	8. ídem 9. ídem

Tabla 2. Categorización por ámbitos, categorías, indicadores de las preguntas aplicadas a los estudiantes.



Población estudiantil de los Talleres artísticos universitarios

Talleres artísticos universitarios	Alumnos
Taller de danza jazz	20
Taller de dibujo y pintura	20
Taller de guitarra clásica, jazz, rock y blues	18
Taller de teatro	11
Taller de danza contemporánea	11
Taller de coro	10
Taller de guitarra clásica	8
Taller de creación literaria	6
Taller de bailes de salón	5
Taller del grupo coreográfico de danza jazz	5
Taller de apreciación musical	4
Taller de danza nueva	2
Taller de escultura	2
Taller de análisis y elaboración de textos	2
Taller de lectura y análisis de textos	2
Taller de narrativa	2
Total	128

Tabla 3. Asistencia de alumnos a los Talleres Artísticos Universitarios.
Fuente: Maestros de los talleres artísticos. FES Zaragoza, UNAM (24-05-2016).



Mapa delegacional de la Ciudad de México



Mapa 1. Delegación Iztapalapa. Fuente: <http://www.zonu.com/America-del-Norte/México/Ciudad-de-México-DF/Iztapalapa/indez.html>. Recuperado: 22-07-2016.



Contexto socioeconómico de la población estudiantil universitaria FES Zaragoza, UNAM

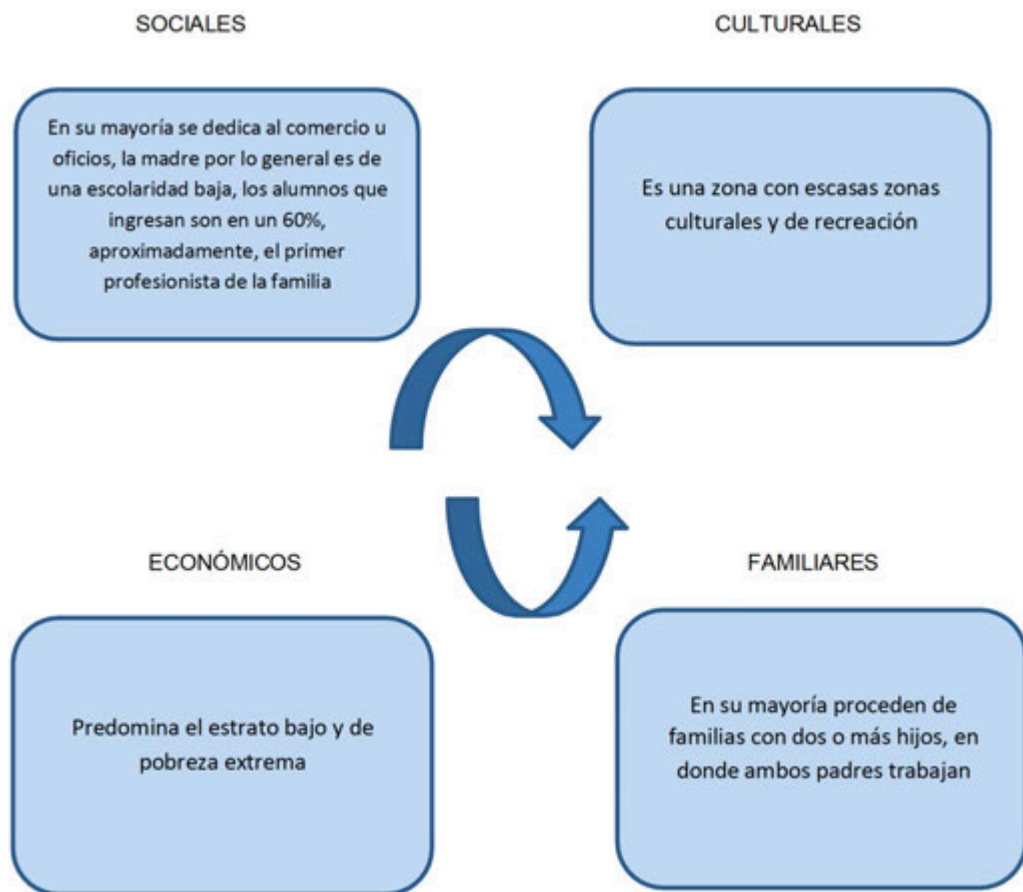


Diagrama1. Principales características sociales, culturales, económicas y familiares de la población estudiantil del plantel. Fuente: Rosete (2006).



Problematización de la población estudiantil universitaria FES Zaragoza, UNAM

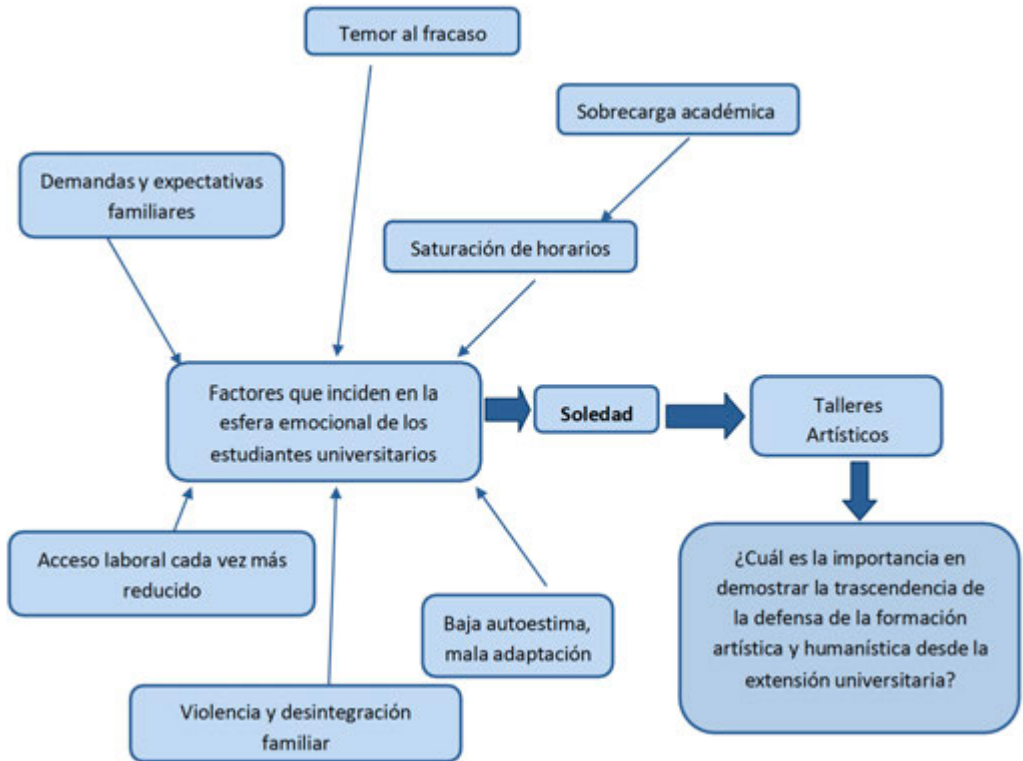


Diagrama 2. Aspectos sociales y psicológicos que inciden en la esfera emocional de los estudiantes universitarios



Las principales aportaciones de la extensión universitaria y los talleres artísticos a la población universitaria

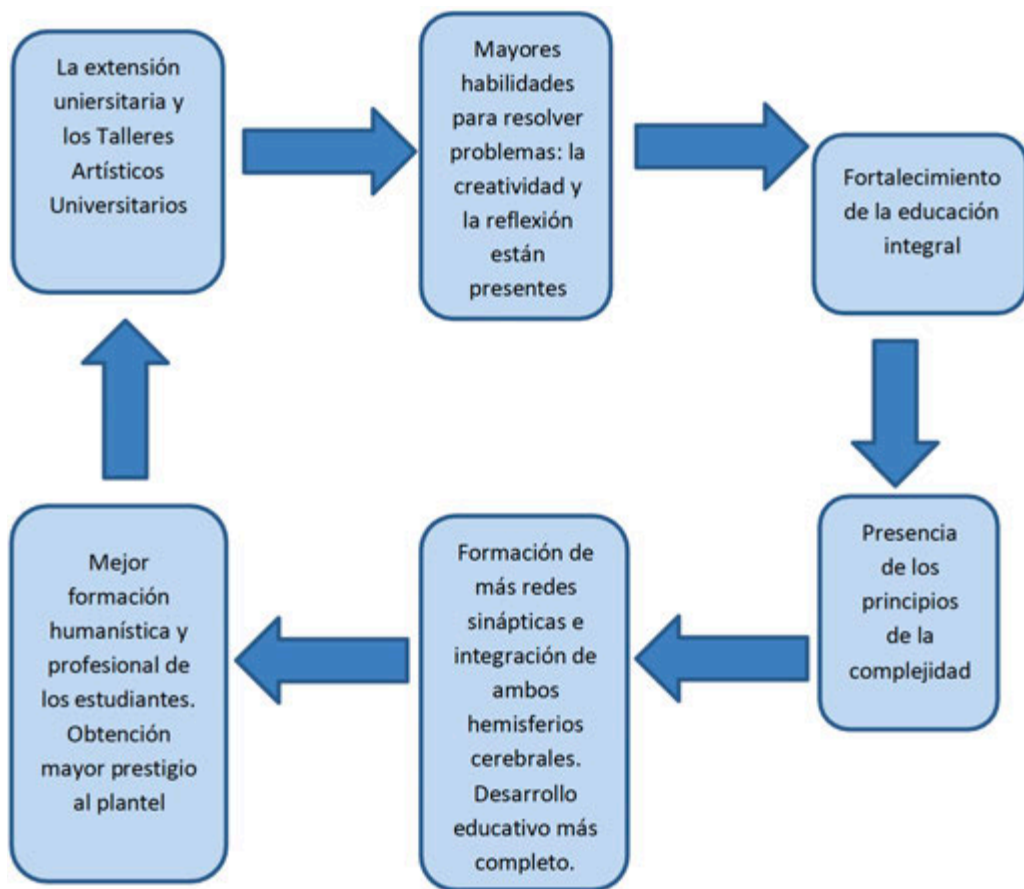


Diagrama 3. Efectos en cascada de los talleres artísticos universitarios de la FES Zaragoza, UNAM.



Complementariedades y antagonismo organizacional del estudio de caso

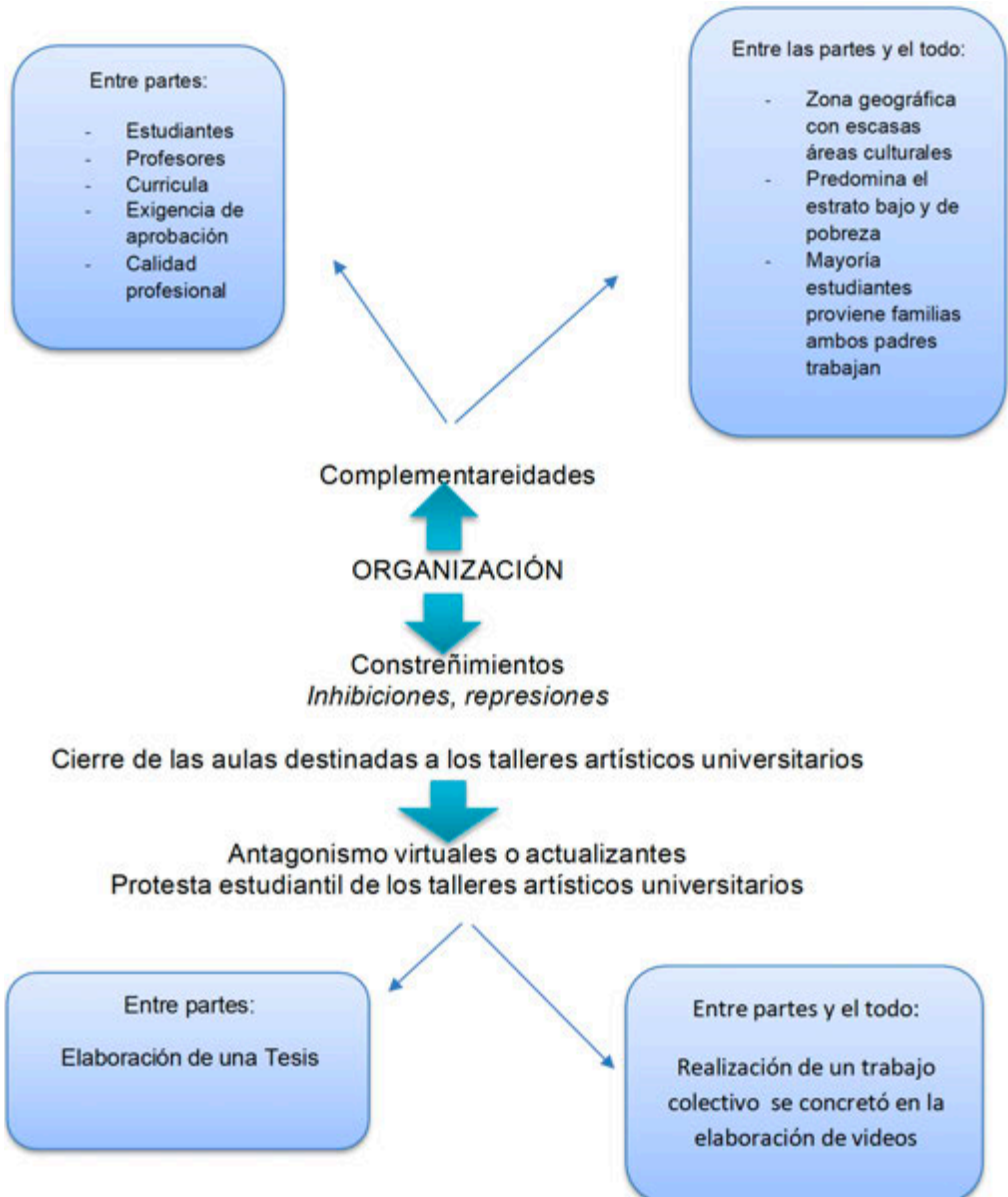


Diagrama 4. Esquema del antagonismo organizacional del estudio de caso.



**Imágenes Talleres Artísticos Universitarios de la
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.**



Imagen 1. Taller de danza contemporánea.



Imagen 2. Taller de coro.



Imagen 3. Taller de danza jazz.



Imagen 4. Taller de creación literaria.



Imagen 5. Taller de guitarra clásica, rock, jazz y blues.



Imagen 6. Taller de dibujo y pintura.



Foto 7. Taller de escultura.



Foto 8. Taller de teatro.

Una mirada desde lo sistémico, la complejidad y la transdisciplina a un protagonismo estudiantil

Mercedes Esmirna Ríos Bustos

Hace 25 años se abrieron de manera oficial los Talleres Artísticos Universitarios en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM, con el objetivo de impartir una educación artística no formal, por no ser su finalidad la de formar profesionistas en la actividad que imparten.

En el año 2002, 9 años después de su apertura, predominó por parte de las autoridades la percepción de que existía una carencia en la utilidad real de estos espacios hacia los estudiantes que acudían a ellos, aunado a la necesidad de tener más aulas para impartir clases de tipo académico, por lo que se dio la indicación de levantar el parquet del aula donde se impartían clases de diversos tipos de danza, para ser convertida en un salón de clases convencional. Provocó la unión de los estudiantes de todos los talleres para impedirlo, con una protesta al día siguiente frente a la Dirección de la Facultad.

Este trabajo tuvo la finalidad de conocer mejor este tipo de protagonismo estudiantil, en donde no existió un móvil político o económico, así como el analizar de una manera más profunda la defensa del proyecto de extensión universitaria de la FES Zaragoza por parte de estos estudiantes universitarios.

Así como la identificación de las valoraciones de la universidad acerca de la extensión universitaria, abordada desde la complejidad, a través de un enfoque transdisciplinario y etnológico con la aplicación de entrevistas basadas en preguntas abiertas a los estudiantes que participaron en la protesta, así como a estudiantes que actualmente acuden a los talleres artísticos.

Como conclusión se ubicó este protagonismo estudiantil como la emergencia de un sistema hipercomplejo expresada como un antagonismo organizacional, Morin (2003), desde el tiempo complejo y la memoria histórica, Morin (2002,2003) se encontraron aspectos dialógicos, recursivos y hologramáticos entre el primer antecedente histórico de grupos artísticos y culturales (1900) y los alumnos de los talleres artísticos universitarios (2002) lucharon con la misma pasión y determinación por la conservación y difusión de sus espacios.



Facultad de Estudios Superiores Zaragoza,
Campus I. Av. Guelatao No. 66 Col. Ejército de Oriente,
Campus II. Batalla 5 de Mayo s/n Esq. Fuerte de Loreto.
Col. Ejército de Oriente.
Iztapalapa, C.P. 09230 México D.F.
Campus III. Ex fábrica de San Manuel s/n,
Col. San Manuel entre Corregidora y Camino a Zautla,
San Miguel Contla, Santa Cruz Tlaxcala.

<http://www.zaragoza.unam.mx>

