

**CONSTRUCCIÓN COLECTIVA
Y PRAXIS DECOLONIAL:**
ELEMENTOS PARA REPENSAR
EL COMPROMISO SOCIAL
UNIVERSITARIO

Andrea Olmos Roa
Antonio Carrillo Avelar
Laura María del Carmen Arias Vera
Javier Gutiérrez Ortiz



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

Construcción colectiva y praxis decolonial: elementos para repensar el compromiso social universitario

**Andrea Olmos Roa
Antonio Carrillo Avelar
Laura María del Carmen Arias Vera
Javier Gutiérrez Ortiz
COORDINADORES**

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza



Dr. Vicente Jesús Hernández Abad
Director

Dra. Mirna García Méndez
Secretaria General

Dr. José Luis Alfredo Mora Guevara
Secretario de Desarrollo Académico

CD. Yolanda Lucina Gómez Gutiérrez
Secretaria 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
Diseño de portada

Claudia Ahumada Ballesteros
Diseño y formación de interiores

Datos para catalogación bibliográfica

Coordinadores: Andrea Olmos Roa, Antonio Carrillo Avelar,
Laura María del Carmen Arias Vera, Javier Gutiérrez Ortiz.

Construcción colectiva y praxis decolonial: elementos para repensar el compromiso social universitario.

UNAM, FES Zaragoza, marzo de 2025.

ISBN: 978-607-587-286-5.

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 diciembre de 2024.

Proyecto PAPIME PE301123.

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.

Construcción colectiva y praxis decolonial: elementos para repensar el compromiso social universitario.

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.

Agradecimientos

Agradecemos a la Universidad Nacional Autónoma de México y a la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), el apoyo brindado al proyecto de investigación: PAPIME (PE301123) en el marco de colaboración e intercambio académico de profesores de la FESZ, de la FES Aragón de la UNAM, de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Normal de Ecatepec, para la publicación de este libro que tiene el firme propósito de aportar elementos de reflexión en colectivo acerca de los desafíos actuales que entorpecen el vínculo Universidad-Sociedad y podamos contribuir como comunidad académica universitaria al fortalecimiento del compromiso social universitario.

Expresamos nuestro reconocimiento al Licenciado Carlos Raziel Leños Castillo y a su equipo de trabajo por el excelente diseño de la portada y formato del libro, mil gracias.

De manera final, no por ello menos importante, agradecemos a los colegas revisores por sus pertinentes e interesantes comentarios, mismos que a través de sugerencias y aportaciones han contribuido para la mejora del presente libro.

Andrea Olmos Roa

DEDICATORIA

A ENETZY, ÍKER E ITHAN

Por su gran sabiduría y amor compartidos en este sendero que vamos construyendo juntos por un mundo más humano, y como dicen los zapatistas, “Un mundo donde quepan muchos mundos”.

A los universitarios y colectivos sociales comprometidos por un mundo más justo y humano.

Índice

	Presentación	9
1	Bajo el asfalto universitario, la construcción de un mundo distinto: el compromiso social, el diálogo y la praxis colectiva Andrea Olmos Roa, Antonio Carrillo Avelar, Laura María del Carmen Arias Vera, Javier Gutiérrez Ortiz	15
2	Voces alternas contra la violencia en nuestra región. Compromiso social universitario, diálogo de saberes y esperanza comunitaria Andrea Olmos Roa, Iker Omar López Olmos	41
3	Fusión estratégica: responsabilidad social como fundamento en la especialidad en estomatología en atención primaria Javier Gutiérrez Ortiz	79
4	Reivindicación de los Proyectos de Investigación <i>Vitalidad de la lengua Otomí y Observatorio de Medios</i>, como prácticas de formación María Concepción Estrada García, Elsa González Paredes, Gumersindo Vera Hernández	117
5	Responsabilidad y Compromiso Social Universitario. El caso del Posgrado en la Especialización en Estomatología en atención primaria, de la FES Zaragoza, UNAM María Silvia Hernández Zavala	147
6	Repensar el compromiso social pasado en la Carrera de Cirujano Dentista, FESZ, UNAM para transformar el presente Laura María del Carmen Arias Vera	185

7	Formación de doctores en pedagogía en la Escuela Normal de Ecatepec. Un compromiso social	213
	Eusebio Olvera Reyes, Fabiola Hernández Aguirre, María del Socorro Oropeza Amador	
8	Compromiso social universitario: el reto de aprender durante la pandemia por COVID-19	237
	Gerardo Ortiz Moncada, Jorge Mendoza García, Silvia Chávez Venegas, Alfonso Díaz Tovar	
9	Atención psicológica breve para poblaciones marginales	269
	Clara Haydee Solís Ponce	
10	¡Me aburro! En busca de experiencias en el aula	297
	Angélica Jiménez Robles	
11	Las experiencias de aprendizaje-servicio en las Clínicas Universitarias de Atención a la Salud de la FES Zaragoza	327
	Reyna María Nieves Valencia	
12	Caminos que se recorren para fomentar el compromiso social adquirido en atención a comunidad escolar básica	355
	Magdalena Cristina Hernández Rodríguez	
13	La animación sociocultural de la lengua en los espacios universitarios	389
	Linda Vanessa Correa Nava	
	SOBRE LOS AUTORES	411

Presentación

Laura María del Carmen Arias Vera

Andrea Olmos Roa

Antonio Carrillo Avelar

Javier Gutiérrez Ortiz

En el presente texto se exponen perspectivas, propuestas y experiencias plurales y colectivas de profesores de educación superior, cuyo eje ha sido el reformular o resignificar el compromiso social universitario. Se exponen diversas propuestas pedagógicas que combinan procesos de reflexión colectiva y praxis decolonial para favorecer el vínculo de colaboración universidad y sociedad ante los desafíos actuales.

En el primer capítulo, ***Bajo el asfalto universitario la construcción de un mundo distinto: el compromiso social, el diálogo y la praxis colectiva***, los coordinadores del libro, Andrea Olmos, Antonio Carrillo, Laura Arias y Javier Gutiérrez, nos adentran al objetivo del libro: reformular el Compromiso Social Universitario a partir de resignificar la Responsabilidad Social que, como institución, tiene la Universidad Nacional con las comunidades aledañas y con la sociedad en general. Para lograrlo, fue necesario desarrollar la capacidad de aprender, pero también de desaprender, a través de ejercitar la mirada crítica, consciente y decolonial de sus profesores y estudiantes. En los diferentes capítulos se observan importantes perspectivas teóricas sobre aprendizaje experimental apoyadas en narrativas pedagógicas transformadoras, vividas en el contexto universitario a fin de reforzar y vincular las funciones sustantivas del conocimiento con la práctica profesional consciente, justa, humana y co-participativa con la sociedad.

El Capítulo 2 de Andrea Olmos Roa e Iker Omar López Olmos, titulado: ***Voces alternas contra la violencia en nuestra región. Compromiso social universitario, diálogo de saberes y esperanza comunitaria***, los autores reflexionan en torno al tema de la violencia, de sus repercusiones en diferentes esferas de la vida, así como su impacto en la dignidad humana. Para sustentar sus reflexiones los autores consideraron el contexto sociohistórico colonial

latinoamericano, las implicaciones provocadas por el capitalismo global que ha impactado a las universidades públicas y a la sociedad en su conjunto. Olmos y López contrastan el contexto de la violencia, contra las propuestas actuales de justicia comunitaria, el Buen Vivir, la equidad, la solidaridad y el respeto a los saberes ancestrales de las comunidades mediante su contribución en la construcción de estrategias, redes de colaboración entre comunidades y universidades.

El Capítulo 3, ***Fusión estratégica: responsabilidad social como fundamento en la especialidad en estomatología en atención primaria***, cuya autoría corresponde a Javier Gutiérrez Ortiz, quien nos ofrece un espacio de reflexión profunda partiendo de la actual función de la universidad como transformador social en un mundo donde la industria amenaza con desdibujar su compromiso ético, para posteriormente repensar en el papel de la Responsabilidad Social Universitaria, tanto en la formación académica de estudiantes del área de la salud, como en su impacto en la salud comunitaria, para lo cual nos permite conocer experiencias de estudiantes del Módulo de Trabajo Comunitario en la Especialización en Estomatología en Atención Primaria, de la FES Zaragoza, UNAM. El capítulo invita a docentes y estudiantes a asumir un papel activo en la transformación social donde enseñar, aprender y servir confluyan en la edificación de un mundo más justo.

En el Capítulo 4, ***Reivindicación de los Proyectos de Investigación: Vitalidad de la lengua Otomí y Observatorio de Medios, como prácticas de formación***, de las docentes: María Concepción Estrada García, Elsa González Paredes, Gumersindo Vera Hernández, se analizan experiencias extracurriculares acerca de la manera en que los estudiantes interpretan los fenómenos vivenciales, de igual manera, cómo es que los significan y comprenden, en el entorno sociocultural de la comunidad de Temoaya, Estado de México. Todo esto mientras llevan a cabo las prácticas de campo supervisadas que realizan los alumnos durante su proceso de formación profesional en la carrera de Comunicación y Periodismo de la FES Aragón, UNAM, logrando que estos proyectos de investigación posibiliten observar la forma en que ellos construyen su subjetividad, además de ver su propia formación y transformación en el proceso educativo.

El capítulo 5, ***Responsabilidad y Compromiso Social Universitario. El caso del Posgrado en la Especialización en Estomatología en atención primaria, de la FES Zaragoza, UNAM***, de María Silvia Hernández Zavala, no solo ofrece un análisis teórico sobre la Responsabilidad

Social Universitaria, (RSU), sino que lo respalda con casos concretos de estudiantes que, desafiando las limitaciones del modelo médico hegemónico, han llevado a cabo proyectos comunitarios de alto impacto en condiciones adversas con base en el Programa de Posgrado en Estomatología en Atención Primaria de la FES Zaragoza, UNAM. Estas experiencias demuestran la capacidad del programa para generar cambios profundos en la vida profesional de los participantes y en las comunidades donde intervienen. El capítulo sostiene que el binomio, conocimiento y acción fortalece la misión educativa y refuerza el rol de la academia en la construcción de un futuro más justo, más humano en donde los beneficios sean para un mayor número de personas.

En el Capítulo 6, ***Repensar el compromiso social pasado en la Carrera de Cirujano Dentista, FESZ, UNAM para transformar el presente***, Laura María del Carmen Arias Vera nos lleva de la mano a conocer algunas de las condiciones del entorno que permeaban entre la Carrera de Cirujano Dentista de la FES Z, UNAM y la sociedad de hace casi 50 años, cuando había ciertos elementos que favorecían el cumplimiento de la responsabilidad social universitaria de manera puntual, efectiva y eficiente con las comunidades, cercanas o distantes en donde se desarrollaban prácticas de campo y en donde estas mismas comunidades respondían apoyando con satisfacción a los proyectos de investigación comunitaria, así, el compromiso social era cumplido a cabalidad, enriqueciendo a ambas partes. Con el paso del tiempo muchas condiciones han cambiado impactando la relación universidad-sociedad. Sin embargo, cuando existe voluntad política, deseos de transformarnos y transformar el proceso educativo por uno más empático, de equidad y justicia social, siempre existe la esperanza.

El Capítulo 7, bajo la tutoría de Eusebio Olvera Reyes, Fabiola Hernández Aguirre, María del Socorro Oropeza Amador: ***Formación de doctores en Pedagogía en la Escuela Normal de Ecatepec. Un compromiso social***, nos habla de la importancia que tiene para los formadores de doctores en Pedagogía, resignificar su labor, reconociendo que ésta se orienta hacia asumir compromisos para el desarrollo de programas de formación de nuevos investigadores creativos que atiendan la demanda estatal de lo empírico analítico, resolutorio de relaciones con causalidades lineales, en pos de una metamorfosis de las lógicas formativas orientadas a lo histórico hermenéutico y lo crítico social emancipatorio del Ser en formación y dar un nuevo sentido a la expansión de la reinención de la historia y la identidad institucional en el normalismo en el Estado de México. El capítulo consta de tres conversaciones: la primera se orienta a comprender la tradición investigativa en el normalismo. La segunda, hacia la

propuesta formativa-investigativa del doctorado en pedagogía como posibilidad epistémica y, la última, plantea la responsabilidad social que asume el programa doctoral.

El Capítulo 8, ***Compromiso social universitario: el reto de aprender durante la pandemia por COVID-19*** cuyos autores son Gerardo Ortiz Moncada, Jorge Mendoza García, Silvia Chávez Venegas, Alfonso Díaz Tovar, nos permiten asomarnos al esfuerzo que la mayoría de los jóvenes estudiantes universitarios realizaron para no resultar tan afectados en sus trayectorias formativas, este esfuerzo fue muestra de su Compromiso y que tiene enorme importancia a nivel social. Este capítulo lo integran dos partes; Por un lado, se presentan consideraciones teórico-conceptuales de la pandemia, con sus implicaciones sociales y el impacto en la educación, particularmente en la educación superior. La segunda parte, es una ruta metodológica que permite delinear una propuesta de indagación que recupera las experiencias y voces de estudiantes, de licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, con relación a sus vivencias tanto personales como académicas durante la pandemia, así mismo, con las nuevas formas de relacionarse socialmente, lo que representó un reto en materia de compromiso social.

En el Capítulo 9, ***Atención psicológica breve para poblaciones marginales***, su autora, Clara Haydee Solís Ponce, da a conocer un programa de servicio social de la carrera de Psicología probado en más de diez años y que ha desarrollado una práctica pedagógica decolonizadora, encargada de dar atención al público en general, por medio de la Terapia Breve de Resolución de Problemas, con beneficios para la comunidad demandante del servicio psicológico ya que se adapta al contexto de la persona, respetando su sistema de creencias y no impone criterios normativos, lo que se traduce en un servicio de salud mental efectivo. Las clínicas universitarias juegan un papel protagónico al ser escenarios de contacto con la comunidad. En este capítulo se enfatiza la atención psicológica desde la ecología cibernética y no desde la normatividad globalizadora de Occidente. Se observa el beneficio paralelo en los pasantes de la licenciatura al verse obligados a romper sus propios prejuicios, a comprender la complejidad urbana desde su contexto de interacción, reforzando su compromiso social de manera consciente.

El Capítulo 10, de Angélica Jiménez Robles, lleva por título: ***¡Me aburro! En busca de experiencias en el aula***, y parte de la convicción que la responsabilidad social de la universidad es formar profesionales conocedores de su disciplina, pero, también, que sea un ser integral que sepa identificar y erradicar injusticias, inequidades, pobreza, además de

otras más, por lo cual el estudiante debe tener acceso a otros puntos de vista mismos que da la cultura en general. Con base en el compromiso social de esta docente, así como de la importancia que los estudiantes deben formarse también culturalmente, pero que ellos exponen pretextos como: no hay opciones culturales próximas a su espacio educativo. Se decidió por llevar a cabo una experiencia pedagógica en el programa de la licenciatura de Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, acerca de conocer qué les parecían sus clases y que generalmente, los estudiantes respondían: ¡Me aburro!. Este es el motivo por el que surge el interés de crear y favorecer experiencias culturales diversas y lúdicas durante clases con resultados favorables, alentadores y dignos de ser replicados.

El Capítulo 11, ***Las experiencias de aprendizaje-servicio en las Clínicas Universitarias de Atención a la Salud de la FES Zaragoza***. Reyna María Nieves Valencia, la autora de este capítulo, nos comparte su experiencia como docente de la FES Zaragoza, UNAM, en la licenciatura de Psicología en dos clínicas Universitarias de Atención a la Salud, del Estado de México. En el desempeño de su profesión se ha encontrado con la satisfacción de formar a sus estudiantes de manera integral, no solo como sabedores de una disciplina, sino que ha tenido la oportunidad de constatar que el comportamiento de sus estudiantes se complementa con una serie de valores que ponen en práctica cuando atienden a otros seres humanos con sentido ético y de calidad profesional. Menciona el orgullo de que en esta experiencia pedagógica existe un compromiso social auténtico, no impuesto, al poner el conocimiento teórico junto con la práctica de casos reales al servicio del paciente.

El Capítulo 12, ***Caminos que se recorren para fomentar el compromiso social adquirido en atención a comunidad escolar básica***, trabajo de Magdalena Cristina Hernández Rodríguez en el que nos permite visualizar algunas dificultades por las que ha atravesado, con la finalidad de repensarlas y actuar en consecuencia. La autora nos comparte sus experiencias de vida en diferentes contextos educativos, las barreras que limitan la atención a la diversidad, el aprendizaje en su desarrollo educativo y el esmero por asesorar a profesores, alumnos y padres de familia, orientándolos hacia la responsabilidad mutua. Las observaciones realizadas dentro de las aulas manifiestan responsabilidad docente limitada, lo cual implica realizar una reflexión y práctica educativa crítica de la función docente dirigiendo la conciencia hacia el compromiso social. Nos lleva a la reflexión de la necesidad imperiosa de que los estudiantes, profesionistas en formación, desarrollen una mirada crítica, analítica y sean conscientes de trabajar con responsabilidad y compromiso social.

En el Capítulo 13, ***La lengua en los espacios universitarios***, Linda Vanessa Correa Nava nos comparte el interés porque sus estudiantes, hablen, lean y escriban como condición *sine quanon*, en la cultura académica. Pero, hace hincapié en la importancia de que los estudiantes tengan el acompañamiento de un docente que los apoye. Por este motivo, se realizó un trabajo académico en un grupo de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional 095, donde se propuso trabajar de manera transversal la LEO, donde se promuevan prácticas discursivas contextualizadas, como lo propone el enfoque de la Animación Sociocultural de la Lengua, permitiendo que el lenguaje se convierta en una herramienta de acción social. Su implementación incluye lectura crítica, escritura colaborativa y oralidad, integrando actividades como revisión entre pares y análisis de texto. Este capítulo muestra, no solo cómo fortalecer las habilidades de LEO, también fomenta una conciencia crítica y la construcción de comunidades de aprendizaje, donde la lengua actúa como un vínculo entre la educación y la vida.

Bajo el asfalto universitario, la construcción de un mundo distinto: el compromiso social, el diálogo y la praxis colectiva

Andrea Olmos Roa

Universidad Nacional Autónoma de México. FESZ

Antonio Carrillo Avelar

Universidad Nacional Autónoma de México. FESA/ UPN

Laura Ma. del Carmen Arias Vera

Universidad Nacional Autónoma de México. FESZ

Javier Gutiérrez Ortiz

Universidad Nacional Autónoma de México. FESZ

América Latina no solamente ha sufrido el despojo del oro y de la plata, del caucho y del cobre y del petróleo. También le han expropiado la memoria, para que no sepa de dónde viene y no pueda averiguar a dónde va...

Eduardo H. Galeano

Apertura

Los grandes desafíos que como sociedad y universitarios enfrentamos en este mundo globalizado, hiperindustrializado, social y ecológicamente insostenible demandan la coordinación de responsabilidades sociales compartidas que faciliten propuestas alternativas viables, y den luz a nuevos caminos hacia soluciones prudentes y justas. En este sentido, expresamos algunas reflexiones, resignificaciones conceptuales y posicionamiento político que como colectivo de profesores hemos asumido sobre la Responsabilidad Social. En el ámbito de la universidad, dicha Responsabilidad Social permite reformular el Compromiso Social Universitario, objetivo de esta obra colectiva, para favorecer una mayor pertinencia

social e integración de sus distintas funciones, tradicionalmente fragmentadas entre sí, para la formación de un futuro profesional, de visión crítica y compromiso social, que integre distintos ámbitos del conocimiento y de la práctica co-participativa con la comunidad, para lograr un mundo mejor.

Nos hemos centrado en el vínculo y colaboración fundamental de la universidad con la sociedad de la que forma parte, debido a que, en nuestra región Latinoamericana por mucho tiempo ese contacto se ha ido desdibujando gradualmente, pues grandes sectores de la sociedad, especialmente los más necesitados y que conviven con la adversidad no estuvieron incluidos en la agenda universitaria. Aún en la actualidad, a pesar de múltiples acciones concretas que intentan reducir el distanciamiento, aún falta mucho por hacer.

Entendemos que, para modificar esta situación, son necesarios algunos cambios al interior de la Universidad, los cuales pueden ser ejes que permitan una nueva comprensión, tanto de las experiencias universitarias, en todas sus áreas, como de la concepción que la comunidad tiene respecto a sus posibilidades de interactuar con ella.

De manera particular, coincidimos con Rojas-Mix (2008), que la Universidad Pública: “antes de precipitarse para apoyar en la solución de los problemas sociales, requiere de reflexionar sobre sí misma y reconocer sus responsabilidades en cuanto a la existencia de esos problemas (...) Se trata de una tarea política de largo alcance, que requiere autorreflexión institucional” (Rojas-Mix, 2008, p. 183) y como veremos, también de los actores del hecho educativo.

Consideramos los aportes teóricos que se desprenden de algunas de las Reformas Universitarias en la región, en particular en cuanto su Misión, por ejemplo, el papel del pensamiento crítico en la búsqueda del desarrollo alternativo. Para Sabogal, implica:

En primer lugar, la necesidad de crear pensamiento alternativo, más allá de la ortodoxia y del pensamiento eurocéntrico. Cuando hablamos de pensamiento crítico hay que preguntarse crítico de qué y la respuesta es obvia: crítico del neoliberalismo. En segundo lugar, se habla de desarrollo alternativo, es decir, la Universidad debe pensar en nuevas formas de desarrollo en la región y contribuir con la comunidad para llevar a la práctica tal pensamiento. Y, en tercer lugar, ese pensamiento y ese desarrollo deben dialogar con el devenir universal” (Sabogal, 2020, s/p)

De esta manera, como colectivo académico hemos planteado la urgencia de repensar nuestro papel para afrontar los desafíos citados. Uno de ellos implica reflexionar sobre la actual formación universitaria parcializada, descontextualizada social y culturalmente, afectada por la gradual desvinculación de las universidades entre su programa institucional y su entorno sociocultural (Morín, 1999), apostando por propuestas más humanas, solidarias y participativas, que favorezcan la generación de prácticas pedagógicas encaminadas a asegurar la necesaria vinculación entre la formación que reciben los estudiantes y los cambios que se suceden en la sociedad, con miras a que los estudiantes y futuros profesionistas den respuesta a las cada vez más complejas problemáticas sociales (Abal, 2016).

Para lo cual, ha sido importante desarrollar diversas prácticas en el ámbito educativo con una orientación y compromiso social, mediante algunas propuestas pedagógicas que se combinan con procesos de reflexión colectiva sobre cómo vincularnos con la sociedad de manera horizontal con colaboraciones conjuntas ante los desafíos que en la actualidad afrontamos.

Frente a esto, desde una mirada crítica y decolonial recuperamos y reconocemos el papel protagónico de los nuevos profesionales, al considerarlos como co-constructores en su proceso formativo en un contexto social y comunitario situado y pedagógico, como el universitario, donde los participantes (comunidad, profesores y estudiantes) aprendemos, desaprendemos, reaprendemos, reflexionamos y accionamos de manera recíproca (Walsh, 2007). La intención ha sido transformar nuestro pensar y actuar sobre el compromiso social como un acto de reciprocidad con la sociedad, en virtud que ha mostrado proporcionar beneficios formativos a estudiantes y agentes involucrados en el quehacer comunitario (Abal, 2016, García Romero y Lalueza, 2019).

Esto es, consideramos dicho acto recíproco como parte importante de la formación integral al aprender para, con y desde la sociedad para lograr aportar experiencias concretas en nuestra práctica y pensar universitario y luchar por un mundo más justo y solidario.

Nos valemos de las perspectivas teóricas sobre aprendizaje experiencial, la narrativa y las teorías críticas y decoloniales. En ellas, se exponen diversos procesos de aprendizaje e identidad, que definen los modelos formativos críticos, como la reflexión a partir de la experiencia, la transformación de la identidad a través de la alteridad, la agencia a través de la forma de conciencia social y, finalmente, la implicación en la comunidad. En especial para comprender y asumir que los conocimientos y procesos formativos que se desarrollan

y transmiten en la universidad sirvan para resolver también las necesidades de sectores amplios de la sociedad, particularmente los más desfavorecidos.

Así mismo, asumimos la importancia de la documentación narrativa de experiencias para que, tanto estudiantes y docentes, reflexionemos y seamos conscientes de nuestras creencias, formas de ver el mundo y prácticas construidas socioculturalmente con el fin de realizar cambios futuros próximos. Como sugiere Freire (1972, 2010) nos valemos de la auto-reflexión que emerge de la “praxis”, entendida como una acción crítica a través de la resolución deliberada del problema, descubierta a partir de la práctica.

Finalmente destacamos la importancia de participar en espacios colegiados para reflexionar sobre y para transformar nuestra práctica a través de diferentes foros académicos locales, nacionales e internacionales. Lo hemos realizado con el fin de compartir relatos, hallazgos y explicitar los principios y fundamentos del proyecto y de esta manera repensar el compromiso social como un acto de reciprocidad con la sociedad, en virtud, como ya señalábamos, ha mostrado el impacto en la formación a los actores involucrados en el quehacer comunitario (Abal, 2016, García Romero y Lalueza, 2019). Intentamos que el estudiantado no lo vea como un mero requisito académico, sino como parte de su formación integral, al unir lo curricular a lo social.

Breve contexto actual de América Latina y de sus Universidades Públicas. proyectando praxis decoloniales

Para poder comprender esta desconexión gradual de la formación universitaria con la posibilidad de responder a los desafíos más apremiantes de la sociedad contemporánea, hemos considerado fundamental analizar cómo los aspectos macrosociales y globales han impactado a las universidades, y a diversas esferas de la sociedad.

Las reflexiones teóricas y documentales de este colectivo surgidas en y sobre el escenario universitario con el análisis sociohistórico, nos ha permitido ser conscientes del proceso no solo de colonización sino de “colonialidad” en la región latinoamericana, pues aunque nuestros países se independizaron “económicamente” heredamos una colonialidad ideológica que, según Mignolo (2014), equivale a un “patrón o matriz colonial de poder”,

que mediante un complejo de relaciones se oculta detrás de la retórica de la modernidad (El relato de salvación, progreso y felicidad) que justifica la violencia de la colonialidad. Y la descolonialidad, o decolonialidad, continúa Mignolo, es la necesaria respuesta tanto al engaño y falsas promesas de progreso y desarrollo que conlleva la modernidad, como a la violencia de la colonialidad.

En la actualidad, según este autor, encontramos las bases históricas de la decolonialidad a nivel mundial en la Conferencia de Bandung de 1955, en la cual se reunieron 29 países de Asia y África, cuyo principal objetivo era encontrar las bases y la visión común de un futuro que no fuera ni capitalista ni comunista. El camino que hallaron fue la “descolonización” que trataba de desprenderse de las dos principales macro-narrativas occidentales. Camino imitado por los Países No Alineados en Belgrado en 1961, en la que varios Estados latinoamericanos sumaron sus fuerzas a los asiáticos y africanos, dando los fundamentos políticos. Por otro lado, las bases epistémicas e ideológicas de dicha colonialidad, fueron dadas por Frantz Fanon, con su publicación “Los condenados de la tierra” en ese mismo año (Mignolo, 2014).

Este autor reconoce que la herencia que aún perdura de dichas Conferencias es la noción de “desprendimiento”, esto es, desprenderse del capitalismo y del comunismo. Y a continuación cuestiona, que hacemos una vez que nos hemos desprendido ¿Hacia dónde ir? Su respuesta es:

(...) dirigirnos a las diversas formas de vida y modos de pensar descalificados e invisibilizados. (...) Desprenderse significa que no aceptas las opciones que se te brindan. No puedes evitarlas, pero al mismo tiempo no quieres obedecer en el proceso de desprenderte y re-subjetivarte (...) la idea de modernidad es una ficción en la que se funda el Eurocentrismo y debemos tratarla como tal; lo cual torna irrelevante la necesidad de ser modernos. (Mignolo, 2014, pp. 23-24)

Nuestras reflexiones y acciones, expresadas en este libro, se han orientado en particular al rol de la Universidad y su necesaria transformación para alcanzar ese desprendimiento del paradigma de la modernidad. Para ello llevamos a cabo diversas acciones desde cada posicionamiento personal, para intentar concretar una profunda crítica a la modernidad que genera subjetividades “enajaladas” en la desvalorización de los saberes otros (Palermo, 2014).

Como colectivo académico ha sido importante conformar escenarios de formación docente horizontal entre profesores de distintas disciplinas universitarias, apoyados en Freire(1972) y (2010) y autores decoloniales como los antes mencionados, que permitieron una nueva lectura de la realidad, y ser conscientes de nuestra propia colonización (Olmos y Figueroa, 2016; Olmos, Carrillo y Arias, 2021), para posteriormente poder compartir nuestras experiencias pedagógicas con los estudiantes intentando que emergiera una lectura “otra” en nuestras aulas y construir ese anhelado puente entre la universidad y la problemática de despojo de identidad de la sociedad.

Sabemos, como señalan diversos autores, que este largo proceso decolonial requiere, al mismo tiempo, la generación de proyectos decoloniales que se orienten a revertir ese estado de situación desmonopolizando el funcionamiento social en todas sus dimensiones: económicas, políticas, subjetivas, cognitivas, y generando proyectos “otros” nacidos en el seno de las comunidades (ver Lander, 2014; Palermo, 2014; Walsh, 2014).

En particular porque nos encontramos viviendo como humanidad tiempos desconcertantes, en un contexto social, cultural, económico, político sin precedentes, los cuales requieren de la colaboración de diversos agentes e instituciones. La pandemia provocada por el COVID- 19, agravó las diversas crisis existentes (ecológica, política, cultural, entre otras) con una crisis sanitaria, generando graves consecuencias debido al debilitamiento de los servicios públicos (Bringel, 2020; Santos, 2021). Consideramos urgente repensar nuestro papel universitario en este momento histórico de agotamiento de los recursos naturales, de destrucción de la biodiversidad, de crisis climática y medioambiental, de retrocesos democráticos y de derechos, así como de desconfianza y rechazo hacia los sistemas políticos. Pero, además, como señala Bringel

Vivimos, asimismo, en sociedades resquebrajadas por profundas desigualdades y con los servicios públicos desmantelados por décadas de neoliberalismo que, más allá de la economía, también impregnó fuertemente las subjetividades individuales y colectivas (...) acompañado, por un proceso de creciente individualización (...) y generación de dispositivos de vigilancia y control social (Bringel, 2020, p. 175).

Sin duda, se requieren cambios sustanciales en la formación universitaria para responder a los enormes desafíos que existen en nuestra región, donde grandes sectores de la

población continúa con sus derechos básicos sistemáticamente vulnerados. Esta situación ha configurado

...una sociedad profundamente desigual e inequitativa, en la que la mayoría de la población [parece] condenada a un destino de exclusión del acceso a todos aquellos bienes que permiten sustentar las condiciones indispensables para una vida digna (IEC-CONADU 2007, cit. por Perez, Lakonich, Cecchi, y Rotstein, 2009 p. 15).

América Latina es uno de los continentes más desigual del planeta, aunque también el de mayores riquezas naturales. Frente a esta realidad, resulta importante:

(...) preguntarnos si la Universidad en su conjunto, ha asumido un compromiso social real, estratégico, articulado, y sostenible en el tiempo, en concordancia con los problemas más acuciantes que atraviesa nuestra sociedad. Aún cuando existen múltiples intentos de acercamiento de la Universidad a su Sociedad, continúa distante y, muchas veces, en disputa con ella; por ello, creemos que todavía debemos transitar un largo camino para que logremos se convierta en verdadero vehículo que impulse la superación de las profundas desigualdades por las que atraviesan los países que integran la región (Perez, Lakonich, Cecchi, y Rotstein, 2009, p. 16).

Todo lo anterior nos interpela como universitarios, en primer lugar, para reflexionar en cómo lograr desarrollar una lectura de nuestro mundo, que nos permita analizar tanto la mirada neoliberal, el capitalismo, el colonialidad/ decolonialidad, la modernidad, la globalización... para comprender nuestra historia, y posible participación en y para el cambio, pues como señala Galeano (2016) necesitamos:

el rescate de la historia viva de las américas en todas sus dimensiones, olores, sabores, colores, dolores. Que el lector sienta que la historia está ocurriendo mientras las palabras la cuentan. Que la historia huya de los museos y respire a pleno pulmón. Que el pasado se haga presente (Contra- portada).

Es urgente por ello, comprender cómo a pesar de que los ecologistas advertían que tanto el antropocentrismo como el capitalismo eran incompatibles con la salud y con la

sostenibilidad del planeta, las voces institucionales y empresariales alertaban no solo para salvar vidas humanas, sino principalmente para salvaguardar al capitalismo, tratando de evitar grandes pérdidas económicas.

En sentido contrario a esta mirada neoliberal, deseamos hacer visible que existen diversas luchas, como la del Foro Mundial, y el de los movimientos de los ecologistas, indígenas, afrodescendientes, los Sin Tierra, los indignados, los Somos el 99%, la Hermandad Musulmana, los jóvenes y un largo etcétera (Ver Lander, 2014) que han denunciado desde hace varias décadas que los desequilibrios ecosistémicos son causados por un modelo destructivo de desarrollo basado en el crecimiento económico permanente, la globalización capitalista y en el consumo desenfrenado, que llevan no sólo a un deterioro global que llevaría consigo riesgos a la salud y a la vida, sino también hacia el colapso mundial (Herrero, 2006 cit por Bringel, 2020; Lander, 2014).

Educación otra para el cambio en la universidad

En este escenario, creemos oportuno recuperar algunas reflexiones sobre el proceso de de-colonización, señaladas recientemente (Olmos, Carrillo y Arias, 2022) en nuestro andar por estas veredas en construcción, de un cambio en la educación y formación universitaria, particularmente de nuestras universidades públicas en la región, ya que consideramos han sido y continuarán siendo, aunque con diversos desafíos, un escenario de producción de alternativas y de transformación social. Hemos planteado, por tanto, que dicha renovación la realicemos de manera reflexiva y crítica considerando nuestro contexto sociohistórico.

En particular en estos momentos en los que nuestras instituciones educativas enfrentan diversas crisis, entre ellas la institucional, señalada por Santos (2005), ya que su autonomía académica y pedagógica depende del financiamiento estatal, y al dejar de ser una prioridad con frecuencia en las políticas sociales son marginadas, debido al modelo de desarrollo económico neoliberal que se impuso mundialmente, se le ha obligado a responder a través de la generación de recursos propios. Y no sólo eso, sino que, como advierte este autor portugués, uno de los objetivos del Banco Mundial, ha sido debilitar el poder de los docentes, ya que, para este organismo internacional, la libertad académica la vislumbra

como un obstáculo para lograr imponer su orientación empresarial. Este organismo prevé que dicho poder de los docentes y su centralidad en las aulas, declinará a medida que se vaya generalizando el uso de las tecnologías pedagógicas en línea (Santos, 2005). Todo ello ha dado lugar a la pérdida de la relevancia social y cultural en sus propuestas formativas, motivo central e inquietud de los autores.

Ahora sabemos que cambiar o reorientar el rumbo de nuestras instituciones implica un escenario multidimensional y complejo, el cual requiere de la colaboración de diversos actores, por ello nos hemos unido a colectivos así como a redes con experiencia y saberes con la intención de impulsar el intercambio y enriquecimiento mutuo para repensar nuestro papel, recuperar y priorizar la relevancia social de la Universidad, que como constatamos cotidianamente se ha ido desdibujando por la presión de lógicas globales, por el interés de lograr posicionarse en las puntuaciones internacionales, lo cual ha dado lugar a esa falta de vinculación entre su programa institucional y su entorno sociocultural (Morín, 1999). De esta manera, hacemos eco a las voces de múltiples autores que resaltan la urgencia de defender un modelo de universidad al servicio de las necesidades reales y prioritarias de la población.

Ante este escenario hemos recuperado, entre otras opciones desde luego, la narrativa, como una estrategia de investigación y como opción de formación personal y colectiva y consecuentemente de transformación fusionada, para intentar replantear y reorientar caminos para incidir en la citada función social que todo universitario debe de tener. En este proceso reflexivo horizontal que como colectivo y en redes hemos compartido, ha sido fundamental reconocer, como sugiere Reguillo (2007) en cada momento histórico, existe en las sociedades una lucha por el poder de la representación, con la cual se configuran imaginarios y se orienta a los colectivos a pensar y actuar de cierta forma. En este sentido, hemos considerado oportuno debatir y resaltar la importancia que tienen las narrativas en la construcción dicha representación sobre el compromiso social, en virtud de su papel orientador y transformador del ser universitario. Sin embargo, estas narrativas coexisten (muchas veces de manera desigual) en este escenario de disputas, ya que cada una de ellas produce sus propios programas de acción y, desde luego, por el poder que tienen para construir subjetividades. En la actualidad la tensión se produce entre las ventajas y riesgos del orden neoliberal, donde los grupos dominantes han logrado imponer dicho proyecto (Olmos, Carrillo y Arias, 2022).

Así como grupo, hemos puesto en práctica y compartido dicha lectura sociohistórica con los jóvenes universitarios, argumentando cómo la lógica de los grupos económicamente poderosos, a través de narrativas neoliberales, han construido un mundo de vida recolonizado por la “incertidumbre, el temor, el control y el pensamiento único”, presentado en diversas formas y retóricas, pero integradas en una misma lógica: “la des-socialización, la fatalidad y la claudicación de las utopías libertarias para poder conseguir seguridad” (Reguillo, 2007) Y como hemos señalado anteriormente ha afectado a nuestras instituciones, y nos implican como universitarios.

Lo anterior nos ha permitido entender como el poder de las industrias culturales, concertadas por los grupos de poder, ha debilitado las posibilidades de colocar narrativas y propuestas *alternas* en condiciones equitativas, en este caso universitarias. Santos (2019) nos advierte del enorme poder de la narrativa neoliberal, debido a su capacidad *desreguladora* de los saberes sociales, al invisibilizar lugares de experiencia, valores, prácticas, proyectos, cosmovisiones, etc. de otros grupos no coincidentes con su lógica.

Es importante señalar que, con este breve recuento del poder y el saber de dichas narrativas neoliberales, no hemos asumido una mirada fatalista, sino, contrariamente hemos reconocido que aunque en este escenario de disputa de posibilidades reales de contrarrestar o contestar las narrativas de imposición que emergen en el contexto del neoliberalismo son lamentablemente escasas, recuperamos la mirada esperanzadora de Freire(2010), quien a lo largo de sus escritos nos muestra un signo de confianza y esperanza, con la plena convicción de que el mundo está lleno de posibilidades para ser transformado. En este sentido nos alerta a los profesores:

[...] si el profesor no piensa en términos de gradualidad, puede caer en la trampa inmovilizadora de decir que todo ha cambiado de una sola vez, o que no vale la pena intentar cambiar nada. Al vislumbrar tan solo los grandes cambios, los profesores pueden perder el contacto con el potencial transformativo de cada actividad. (Freire y Shor, 2014, pp. 62-63).

En este contexto esperanzador, se ubica la mirada crítica y utópica que conecta la narrativa con el pensamiento crítico latinoamericano, en particular el denominando “giro decolonial” (Rivas, 2020; Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007), la pedagogía crítica freiriana, y lo que Walsh (2017) define como *pensamiento oposicional, transformador y contrahegemónico*.

La responsabilidad y el compromiso social universitario

A fines del siglo pasado a nivel mundial se demandaba la renovación del compromiso y responsabilidad social de las universidades, dada la orientación empresarial que se observaba en estas instituciones y al poco aporte que daban a la crisis de insostenibilidad planetaria cada vez más grave (Vallaey, 2019). En muchas reformas universitarias se discutía fortalecer la responsabilidad social universitaria, la formación ética de los estudiantes y la necesidad de nuevos paradigmas para enfrentar la creciente complejidad de las problemáticas tanto locales como globales (Carrizo, 2005); sin embargo, muchas iniciativas surgidas en esos años se convirtieron en prácticas de corte empresarial que respondían más a intereses de quienes financiaban los proyectos, que a la renovación de dicho compromiso social. Fue hasta inicios de este siglo que resurgieron discusiones y movimientos de Responsabilidad Social Universitaria en nuestra región con la intención de dar respuesta a la crisis humanitaria y ecológica, propia de la región y de intentar superar las lógicas mercantilistas (Bahena, Lugo y Saenger, 2022).

Vallaey (2016, 2012) señala en relación a la Responsabilidad Social Universitaria (RSU en adelante) que no solo implica renovar la importancia de las funciones sustantivas (formación académica, investigación y misión social, ahora denominada extensión universitaria) formuladas a inicios del siglo pasado a raíz de la influencia de la Reforma Universitaria de Córdoba Argentina en nuestra región, sino se pretende que nuestras universidades logren una verdadera articulación de dichas funciones a partir de analizar sus impactos sociales y ambientales, recuperando el espíritu de la universidad latinoamericana, orientada al servicio en beneficio de la sociedad (Vallaey, 2016; Pérez, Lakonich, Cecchi, y Rotstein, 2009).

Como refiere Vallaey (2014) a principios de este siglo se construyó el concepto de RSU en América Latina en torno esfuerzos teóricos y prácticos de la Red chilena *Universidad Construye País* y la Red *Latinoamericana de Universidades*, en el marco de la iniciativa *Interamericana de Ética, Capital Social y Desarrollo*, auspiciada por el gobierno noruego en el seno del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Dicha conceptualización se basa en la gestión de los cuatro impactos que genera siempre una Institución de Educación Superior (IES):

(...)los impactos que provienen de la organización misma, desde su campus y su personal (impactos laborales y medioambientales); los impactos que devienen de la formación

que imparte hacia los estudiantes; los impactos que devienen de los conocimientos que construye desde sus centros de investigación y sus presupuestos epistemológicos, subyacentes a sus decisiones académicas, y finalmente, los impactos que brotan de sus relaciones con el entorno social, sus redes, contrataciones, relaciones de extensión y de vecindario, participaciones sociales, económicas y políticas, anclaje territorial (Vallaey y Carrizo, 2006, cit por Vallaey, 2014, p. 107).

Dichos impactos se dividen en dos ejes, uno organizacional y otro académico, que Vallaey sintetiza como modelo universitario contra la mercantilización:

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es una nueva política de gestión universitaria que se va desarrollando en Latinoamérica para responder a los impactos organizacionales y académicos de la universidad. Se distingue tanto de la tradicional extensión solidaria como de un mero compromiso unilateral declarativo y obliga a cada universidad a poner en tela de juicio sus presupuestos epistémicos y su currículo oculto. Como tal, la RSU no es cómoda, puesto que fuerza a la autocrítica institucional. Pero es la mejor alternativa que tenemos para arraigar la pertinencia y legitimidad académica frente a la crisis del saber científico en la sociedad del riesgo, así como la decadencia de la enseñanza socialmente anclada en la era de las multinacionales universitarias (Vallaey, 2014, p. 105).

Por ello se plantea la urgencia de orientar dicha RSU desde una mirada más crítica en nuestras universidades, si tomamos en cuenta de encontrarnos con una realidad latinoamericana repleta de injusticia social, pobreza y desigualdad de oportunidades, en un continente que cuenta con enormes recursos para la producción de alimentos y en el que, sin embargo, 44% de su población vive en condiciones de pobreza. Esta situación paradójica, demanda otra forma de concebir, utilizar y producir conocimiento, así como repensar de manera urgente la formación de universitarios para afrontar sus realidades sociales (Carrizo, 2005). Estamos de acuerdo con este autor que probablemente la tarea prioritaria de la universidad en relación con la RSU actual sea pensarse a sí misma, esclareciendo las condiciones en las que se construye el conocimiento, en las que forma profesionales, en las que concibe la condición humana para conocer y actuar.

En esta tarea de auto reflexión crítica insoslayable de la universidad como tarea fundamental, como grupo sabíamos que para el logro de dicha responsabilidad social universitaria se requería y se requiere un cambio total en los dos ejes referidos (organizacional y

académico), con la participación de todos (académicos, estudiantes, administradores, comunidad en general).

Así mismo, nos quedaba claro la gigantesca y compleja tarea de lograrlo en universidades tan grandes y que históricamente se han ido orientando empresarialmente, como las Universidades Nacionales, pues desde la época moderna, su misión en sus inicios fue la de formar líderes, dentro de las clases altas y, posteriormente, profesionales y técnicos, en las clases medias, acordes al modelo hegemónico, que aseguraba la formación de dirigentes requeridos por la economía, el Estado y los otros niveles del sistema educativo. Esto favoreció que gradualmente nuestras universidades se aislaran y fueran indiferentes con las problemáticas sociales de la toda la sociedad (Pérez, Lakonich, Cecchi, y Rotstein, 2009). Por tanto, poco a poco se fueron descuidando las funciones de servicio a la sociedad, y particularmente de sus actividades encaminadas hacia la erradicación de la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, y no se lograron análisis de dichos problemas desde planteamientos interdisciplinarios y transdisciplinarios. Lo anterior dio lugar a una formación hiperespecializada que predomina en la actualidad, denunciada por Morin (1999), con división de los saberes en disciplinas cerradas, con una orientación hacia el mercado que ha dado lugar a la pérdida de la solidaridad social.

Ante esto, la reconceptualización de RSU según Vallaey, puede ser una herramienta poderosa para enfrentar la nueva tendencia a la mercantilización digital de la educación superior, si comprendemos la tendencia actual de las universidades más “prestigiosas” del mundo, del desarrollo de una oferta gratuita, o casi gratuita, de cursos en línea bajo del modelo *Massive Open Online Courses* (MOOC), con la intención de proclamar esta oferta como democratización del conocimiento, puesto que según esta mirada todos tendríamos acceso gratuito al “mejor conocimiento”. Así, para enfrentar esta tendencia, lo que requerimos es una lectura diferente de corte crítico como se ha venido mencionando y podamos considerarla como una *feroz mercantilización y desarraigo de la educación*, reducida a conocimientos estandarizados para cualquier persona en cualquier lugar, a diferencia de un proceso de formación presencial personalizado, anclado en un lugar preciso y las relaciones de enseñanza- aprendizaje entre personas (Vallaey, 2014).

Ante esta tendencia, podemos cuestionar si la formación universitaria puede reducirse a la adquisición de conocimientos “neutros”, así como sobre el impacto a largo plazo de estas

multinacionales de la formación superior, pueda ser la desaparición de las universidades de los países pobres y la desaparición de sus nacionales, eliminados o sustituidos por el inglés como única opción de comunicación. Por ello Vallaeys, apuesta por una alternativa política a esta universidad global desarraigada a través de:

comunidades de aprendizaje mutuo entre actores académicos y actores sociales externos, relaciones interpersonales con pertinencia social, protección de un patrimonio local tejido de un lenguaje común y una convivencia... Una universidad socialmente responsable significa por definición una universidad anclada en su territorio, o sea, todo lo contrario de este modelo multinacional del conocimiento masivo desanclado (Vallaeys, 2014, p. 109).

Esto se relaciona con una serie de temas de importancia epistemológica, ética y social, por ejemplo, implica preguntar cómo lograr que los contenidos curriculares universitarios estén orientados por la ética y la formación en valores, que conduzcan al pensamiento crítico, con un compromiso social pues ahora comprendemos que no basta una formación académica y técnica de un profesional, escindida de su formación como ciudadano.

En este sentido, retomamos algunas valiosas aportaciones que en los últimos veinte años diversas universidades públicas en Latinoamérica han señalado para repensar el espacio universitario y proponer la idea del compromiso social, en el cual se reconozca y promueva la dignidad humana, se enfatice la formación ética y fomente la justicia social incluyendo la mitigación de la pobreza de su entorno. Así, la universidad deja de “extenderse” para ser parte y un actor más de la vida social donde se inserta, coopera y contribuye a la producción horizontal de conocimiento nuevo. De esta manera, vincula críticamente el saber académico con el saber popular del entorno para dar respuestas a necesidades conjuntas, lo cual implica un proceso pedagógico comunitario que pueda, mediante la organización colectiva, encontrar alternativas y soluciones a los problemas que afronta sus contextos sociales y ambientales. (Vitarelli, Chavero y Wildner, 2022)

Es por esta razón, que intentamos profundizar en lo que significa, y podría significar dicha Responsabilidad Social Universitaria, que vaya más allá del ya conocido tercer pilar de la Universidad latinoamericana, que la reforma de Córdoba llamó la “misión social” de la Universidad, lo cual requiere del trabajo de toda la comunidad universitaria.

Recuperamos la propuesta integradora de Vallaey (2104, 2016; 2012) que señala que a nivel global de nuestra institución implicaría trabajar en diversas áreas, pero en este documento nos centraremos en mencionar las posibilidades relacionadas sobre el impacto educativo, esto es trabajar en lo relacionado con los procesos formativos y la construcción curricular que derivan en el perfil del egresado que se está transformando, y aprovechar las preguntas de Vallaey: *¿Qué tipo de profesionales y personas estamos formando? ¿cómo las estamos formando? ¿cómo debemos estructurar nuestra formación para formar ciudadanos responsables del Desarrollo Humano Sostenible en el país?*

Así mismo, para este autor, implicaría trabajar los aspectos epistemológicos y deontológicos, enfoques teóricos y líneas de investigación, los procesos de producción y difusión de saber que derivan en el modo de gestión del conocimiento *¿qué tipo de conocimientos producimos, para qué y para quiénes? ¿Qué conocimientos debemos producir y cómo debemos difundirlos para atender las carencias cognitivas que perjudican el desarrollo social del país?*

Otro aspecto importante para considerar son los vínculos de la Universidad con los actores externos, su participación en el desarrollo de su comunidad y de su Capital Social, esto es reflexionando sobre el papel que juega la universidad para impulsar el desarrollo humano, esto es una formación académica integral de ciudadanos responsables y capaces de participar del desarrollo humano sostenible de su sociedad.

La Praxis en el pensamiento crítico decolonial

En nuestros escenarios educativos, nos dimos cuenta de la importancia del concepto de praxis (Freire, 1972, 2010), en el ámbito de la práctica profesional y las narrativas, en virtud de que el pensamiento crítico sólo podemos desarrollarlo en el movimiento de la praxis desde una mirada reflexiva-crítica y acciones de resistencia. La noción de praxis, permite a quienes nos desenvolvemos en el campo educativo profundizar en dos procesos: En primer lugar, la praxis supone la superación de la conciencia ordinaria, ingenua y vinculada al sentido común, por lo tanto, implica desarrollar procesos de un accionar profesional y concientización que permitan a los sujetos incrementar los niveles de comprensión de la realidad a ser transformada y, en segundo lugar, la praxis, que no

puede restringirse a procesos de interpretación o comprensión de la realidad histórica, requiere necesariamente procesos de transformación concreta y material de la historia y del mundo.

Con respecto al primer proceso de la praxis, esto es, el fomento de la concientización del campo profesional, nos valimos de la propuesta crítica que destaca el concepto de colonialidad, antes discutido, que nos permite entender cómo se configura nuestra comprensión distorsionada de la realidad educativa en el campo de las profesiones, y, por otro lado, comprender y orientarnos hacia la de-colonialidad, para que podamos dar nuestros primeros pasos para “desmoronar, cuestionar, reflexionar, comprender, actuar, transformar, cuando se requiera, nuestras prácticas y supuestos” (Ortíz, 2017). Este autor, retomando a Bauman, señala que para cambiar esas realidades no basta con un simple cambio de mentalidad, es necesario cambiar completamente nuestra manera de vivir, de pensar la educación, la formación humana, así como nuestra forma de enseñar y de realizar las prácticas profesionales. Por tanto, la transformación que anhelamos la pensamos como un proceso complejo a largo plazo; estamos ciertos que las reflexiones expresadas a lo largo de este libro son el inicio y continuación de este camino emprendido como colectivo.

Esto ha demandado que en nuestros espacios formativos intentemos luchar y cambiar las miradas y accionar coloniales impregnadas en nuestra universidad y lograr rupturas y crisis que transformen nuestro pensamiento y acción como profesionistas (Vitarelli, Chavero y Wildner, 2022), y de esta manera, abramos posibilidades de transformación social.

Como hemos referido, nos valemos de la educación, entendida con Freire como praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo (Freire, 1972). Con este autor brasileño no apostamos por modelos de adaptación, ni de transición, ni de modernidad de nuestras sociedades, sino planteamos como lo propone Freire (1972, 2010) modelos de profesionales que realicen de ruptura, de transformación total, lo cual requiere que repensemos acciones urgentes que garanticen un mundo diferente, en estos momentos insostenible para el planeta y los concretemos en nuestros espacios universitarios y su vínculo con la sociedad.

Así nos distanciamos de diversas propuestas como la de la Agenda 2030 y en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), porque, en parte, reproducen los modelos de dominio y

crecimiento ilimitado que han protagonizado el desarrollo a escala globalizada de las últimas décadas (Martínez Osés y Martínez Martínez, 2016). Es, en este escenario donde pueden los profesionales de las Universidades asumir un papel clave con cambios sustantivos que impacten en sus procesos formativos, con formas de comprender, reflexionar, actuar que les dote de una lectura del mundo sobre la construcción sociocultural e histórica que los condicionan, así como de herramientas para enfrentarse a las incertidumbres y crisis que caracterizan a las sociedades actuales. En particular estamos conscientes de que se requieren cambios estructurales y subjetivos. Es decir, en la práctica, los profesionistas universitarios están atravesado por un quehacer que priorizan la individualización del aprendizaje y la excelencia (Garcés, 2017) y una orientación hacia la empleabilidad, más propia de un modelo mercantilista o empresarial.

En este sentido recuperamos de Edgar Morin (1999), algunas propuestas que implican un diálogo entre la ética y el desarrollo, y la urgencia de cambiar la estructura del sistema de la educación en general y en este caso universitaria, porque la propuesta de desarrollo actual contiene una concepción de especialización individual, que impide a la persona comprender su responsabilidad con la solidaridad integral como profesionista. Esto es, es urgente una educación que conduzca a concebir los problemas más importantes, en un continente que ha avanzado en su pobreza, en su fragmentación social, en la marginalización de amplios sectores y en la brecha en la distribución de su riqueza, que permita generar una nueva realidad al plantearse los problemas fundamentales de manera global y complementaria con otros actores sociales (Carrizo, 2005).

En particular, requerimos un cambio diferente al que han ofrecido las diversas reformas educativas en campo de la formación de profesionistas en América Latina, dependientes de políticas neoliberales, ya que proponen cambios muchas veces sólo administrativos sin una profunda revisión de los fundamentos de la formación y enseñanza universitaria, ya que como han señalado diversos autores, han sido insuficientes para impulsar procesos importantes, que puedan favorecer proyectos cualitativos de transformación profesional, para poder comprender y construir subjetividades rebeldes (Santos, 2021).

Estamos conscientes de las dificultades que aún debemos afrontar quienes trabajamos o estudiamos en las Instituciones de Educación Superior vinculados a sus tareas sustantivas de docencia, investigación y/o extensión con los problemas sociales. En la medida en que el paradigma científico-tecnológico se ha extendido en las universidades latinoamericanas,

con estrategias tanto para la selección o permanencia de docentes e investigadores, así como para la acreditación de proyectos de investigación o extensión, resulta casi imposible que permanezcamos en el sistema sin ajustarnos a sus reglas. Por ejemplo, todo aquello que no pueda publicarse en una revista indexada carece del reconocimiento de los pares y del sistema (Pérez, Lakonich, Cecchi, y Rotstein, 2009). Con estas miradas instrumentales y cuantificadoras es complicado el desarrollo de temas de investigación o propuestas de transformación de corte cualitativo tendientes a la solución de los problemas urgentes a nivel mundial.

Con Freire y diversos autores críticos y decoloniales, antes señalados, sabemos que necesitamos enfoques teóricos, así como prácticas que puedan favorecer una educación de profesionistas más de corte emancipador y la construcción de nuevos modelos sociales con nuevos marcos culturales de investigación y reflexión para abordar los retos actuales. Esta propuesta requiere un proyecto de desarrollo que garantice la sostenibilidad de la vida. Para ello es imprescindible propiciar una educación universitaria que, desde el conocimiento y el análisis de la realidad, pueda incidir en un cambio en las relaciones sociales. Esto es, un modelo de análisis crítico de la realidad y las relaciones sociales, así como explorar sus implicaciones y posibles transformaciones que puede propiciar. Un modelo social, económico y político que se apoya en la reestructuración de las relaciones desiguales de poder y sitúe en el centro del análisis la interdependencia de las relaciones humanas, la igualdad y la dignidad de cada persona, concretadas en la reciprocidad, la cooperación y la vinculación en las relaciones que se conviertan en elementos fundamentales (Santos, 2021). Esto se relaciona con temas importantes como la responsabilidad y compromiso social universitarios, que revisaremos brevemente a continuación.

Compromiso social de la comunidad académica universitaria y su vínculo comunitario

En nuestro caso, como colectivo académico de profesores nos interesaba apartarnos de modalidades de responsabilidad sólo discursivas y academicistas, que señalan permanentemente el “deber ser” de la Universidad, para apostar por un tipo de compromiso que se proyecte en las prácticas institucionales y subjetivas, y en ellas se concrete el sentido del compromiso social de la Universidad (Huergo, 2006). Pensamos igual

que este autor, destacar la importancia de construir microespacios de compromiso social universitario, mediante trayectorias formativas (docentes, de investigación y extensión) de manera articulada que permitan reorientar el compromiso social de la Universidad hacia construcciones prácticas concretas relacionadas con dicha formación, que posibiliten la vinculación de la universidad con la sociedad.

Por ello como colectivo de profesores y estudiantes universitarios, hemos planteado la urgencia de repensar nuestro papel para afrontar los desafíos actuales. Uno de ellos implica reflexionar sobre la actual formación universitaria parcializada, descontextualizada social y culturalmente, afectada por la gradual desvinculación de las universidades entre su programa institucional y su entorno sociocultural (Morín, 1999), apostando por propuestas más humanas, solidarias y participativas, que favorezcan la generación de prácticas pedagógicas encaminadas a asegurar la necesaria vinculación entre la formación que reciben los estudiantes y los cambios que se suceden en la sociedad, con miras a que los estudiantes y futuros profesionistas den respuesta a las cada vez más complejas problemáticas sociales (Abal, 2016).

Para los autores del presente libro ha sido importante desarrollar diversas prácticas en el ámbito educativo que tienen una orientación y compromiso social, mediante algunas propuestas pedagógicas que combinan procesos de reflexión colectiva para re-pensar cómo vincularnos con la sociedad de manera horizontal para intentar colaboraciones conjuntas ante los desafíos que en la actualidad afrontamos.

Frente a esto, desde una mirada crítica y decolonial recuperamos y reconocemos el papel protagónico de los nuevos profesionales al considerarlos como co-constructores en su proceso formativo en un contexto social y comunitario situado y pedagógico, como el universitario, donde los participantes (comunidad, profesores y estudiantes) aprendemos, desaprendemos, reaprendemos, reflexionamos y accionamos de manera recíproca (Walsh, 2007). La intención ha sido transformar nuestro pensar y actuar sobre el compromiso social como un acto de reciprocidad con la sociedad, en virtud que ha mostrado proporcionar beneficios formativos a estudiantes y agentes involucrados en el quehacer comunitario (Abal, 2016, García Romero y Lalueza, 2019). Esto es, consideramos dicho acto recíproco como parte importante de la formación integral al aprender para, con y desde la sociedad para lograr aportar experiencias concretas en nuestra práctica y pensar universitario y luchar por un mundo más justo y solidario.

Nos valemos de las perspectivas teóricas y metodológicas sobre aprendizaje experiencial, la narrativa y las teorías críticas y decoloniales. En ellas, se exponen diversos procesos de aprendizaje e identidad, que definen los modelos formativos críticos, como la reflexión a partir de la experiencia, la transformación de la identidad a través de la alteridad, la agencia a través de la forma de conciencia social del territorio universitario y, finalmente, la implicación en la comunidad social cultural y ambiental donde se encuentran insertos estos futuros profesionales. En especial para comprender y asumir que los conocimientos y procesos formativos que se desarrollan y transmiten en la universidad sirvan para resolver también las necesidades de sectores amplios de la sociedad, particularmente los más desfavorecidos.

Así mismo asumimos la importancia de la documentación narrativa de experiencias para que tanto estudiantes y docentes, reflexionemos y seamos conscientes de nuestras creencias, formas de ver el mundo y prácticas construidas socioculturalmente con el fin de realizar cambios futuros próximos. Como sugiere Freire (1972, 2010) nos valemos de la auto-reflexión que emerge de la “praxis”, entendida como una acción crítica a través de la resolución deliberada del problema, descubierta a partir de la práctica.

Desde la propuesta señalada lo importante es favorecer el reconocimiento del mundo cultural, impulsando el diálogo entre:

las grandes historias con las pequeñas biografías y de las grandes estrategias geopolíticas con las pequeñas tácticas del hábitat, las identidades operantes y los polos o espacios de identificación, los sentidos que se producen en las prácticas y los discursos, los modos de formación de sujetos y subjetividades, las formas que adquiere la socialidad y las maneras en que se expresa la sensibilidad... Se trata de algo más complejo: de reconocer que el otro, desde su cultura y asumir el principio de reciprocidad. (Huergo, 2006, p. 29).

Este compromiso referido es también un encuentro político debido que las acciones propuestas tienen como objetivo contribuir en la construcción de un espacio dialógico que tienda a la transformación de prácticas, saberes, relaciones, etc.

A igual que este autor, recuperamos de Freire (1972) su propuesta pedagógica que resalta el diálogo, sobre todo en su sentido político y que vincula a contextos sociopolíticos de opresión o dominación y su concepto de mediación del “mundo”. Esa mediación habla

de la necesidad de reconocer la cultura, la ideología, los valores, los lenguajes, las prácticas, el 'aquí y ahora' de los sujetos interlocutores (es decir, de hacer un proceso de reconocimiento del universo vocabular "). Con este autor, destacamos el trabajo con los otros y no para ellos y la vinculación del diálogo para la transformación del mundo, donde pronunciar la palabra adquiere pleno sentido al transformar la realidad de dominación. Y, lo más importante en este contexto, es que el diálogo es praxis, es acción más reflexión, y posee un alcance político indiscutible en la formación de sujetos en dos sentidos: uno relacionado con la democratización de los espacios sociales y los trabajos culturales y, el otro, vinculado con la intervención transformadora en el mundo social y cultural. El diálogo culmina en la praxis que, a su vez, lo alimenta a través de la problematización. Es un encuentro entre hombres 'mediatizados' por el mundo. Esto quiere decir que el mundo es el articulador del encuentro en tanto los hombres son seres en y con el mundo (Freire, 1972).

Esta mirada de Freire nos permite entender el compromiso social como una forma de comunicación, o de diálogo, y a mismo tiempo como un encuentro de saberes y prácticas que favorecen el enriquecimiento y la ampliación de la lectura y escritura de la vida, la experiencia y el mundo. Esto es, poder leer el mundo cultural que significa un modo de escribirlo.

Así para poder incidir en nuestra formación en torno a la responsabilidad y el compromiso social implica cambios tanto en nuestro pensar, de sentir, de actuar, nuestro posicionamiento político, epistemológico, etcétera, puestos al servicio del bien común con una perspectiva de justicia y solicitud por el otro, en especial por los más vulnerables (Vallaey, 2020), propiciando proyectos y trayectorias vitales

Finalmente destacamos la importancia de participar en espacios colegiados a diferentes niveles para reflexionar sobre y para transformar nuestra práctica a través de diferentes foros académicos locales, nacionales e internacionales. Lo hemos realizado con el fin de compartir relatos, hallazgos y explicitar los principios y fundamentos del proyecto y de esta manera repensar el compromiso social como un acto de reciprocidad con la sociedad, en virtud, como ya señalábamos, ha mostrado el impacto en la formación a los actores involucrados en el quehacer comunitario (Abal, 2016, García Romero y Lalueza, 2019). Intentamos que el estudiantado no lo vea como un mero requisito académico, sino como parte de su formación integral, al unir lo curricular a lo social.

REFERENCIAS

- Abal de Hevia, I. (2016). Aprendizaje servicio solidario: una propuesta pedagógica innovadora. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 2, 3-32. Recuperado de <https://doi.org/10.1344/RIDAS2016.2.2>
- Bahena, O; Lugo, E. y Saenger, C. (2022). La formación para el compromiso social como trayectoria vital y liberadora. Configuración y alcances del Modelo educativo de una universidad jesuita mexicana. *RLEE Nueva Época*. LII (3), 133-162. Recuperado de <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.3.524>
- Bauman, Zygmunt (2005). *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*. Buenos Aires: Paidós.
- Bringel, B. (2020). Geopolítica de la pandemia, escalas de la crisis y escenarios en disputa. *Geopolítica(s). Revista de Estudios sobre Espacio y Poder*, 11 (Especial), 173-187. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/GEOP/article/view/69310/4564456553391>
- Cabaluz, F. (2020). Prólogo. En M.C Martínez y E. Guachetá (Coord.), *Educación para la emancipación. Hacia una praxis crítica del ser (11-16)*. Bogotá: CLASCO: Universidad Pedagógica Nacional.
- Calderón, R., Vergara, M., Jiménez, J. (2022) La tercera misión: el compromiso social universitario. El caso de la Universidad de Guadalajara. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. (Número especial. El compromiso ético y social en la gestión del conocimiento en los posgrados en educación). 70- 82. Recuperado de <https://revistas.upaep.mx/index.php/ayh/article/view/279>
- Carrizo, L. (2005). Conocimiento y responsabilidad social. Retos y desafíos hacia la universidad transdisciplinaria. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, 1 (1), 75-86
- Figueras, M. y Ayuso, S. (2018). El compromiso social de la universidad, un reto “glocal”. *Revista de Ciències de l'Educació*. Monogràfic pp. 83-99. Recuperado de <http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/ute>
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y Osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo XXI

- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI
- Galeano, E. (2016). *Memoria del fuego*. 3. El siglo del viento. México: Siglo XXI.
- Garcés, M. (2017). *Nueva Ilustración radical*. Barcelona: Anagrama.
- Martínez, P. y Martínez, I. (2016). La agenda 2030: ¿Cambiar el mundo sin cambiar la distribución del poder? *Revista de relaciones laborales*, 33, 73-102.
- García Romero, D. y Lalueza, J.L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje-servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XX1*, 22(2), 45-68. doi: 10.5944/educXX1.22716.
- Gezuraga, M (2018). AB Problemas, AB Proyectos, AB Retos ¿Legado de Dewey? Valor añadido del ApS respecto a “otro” aprendizaje experiencial. En E V. Martínez, N. Melero, E. Ibáñez, M.C.(Eds.), *El Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible (22-27)*. Salamanca, España: Comunicación Social, Ed y Publicaciones.
- Haddix, M. Preparing community- engaged teachers. *Theory Into Practice*, 54 (1), 63-70.
- Herrero, Y. (2006). El movimiento ecologista ante el deterioro global: retos y utopías. *Intervención Psicosocial*, 15(2), 149-166.
- Huergo, J. (2006). *Un modo de construir el compromiso social de la universidad. Universidad y Compromiso Social*. La Plata, Argentina: Secretaría de Investigación Científica y Posgrado, Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.
- Lalueza, J.L. y García-Romero, D. (2018). Modelos teóricos para la investigación de procesos de aprendizaje en ApS. Del estudio del individuo al estudio de la actividad. En V. Martínez, N. Melero, E. Ibáñez, M.C.(Eds.), *El Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible (15-21)*. Salamanca, España: Comunicación Social, Educación y Publicaciones.
- Manzano, V. (2018) Aprendizaje, Servicio y opresión. Liberación al opresor universitario. En V. Martínez, N. Melero, E. Ibáñez, M.C.(Eds.), *El Aprendizaje-Servicio en la Universidad*.

Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible. Salamanca, España: Comunicación Social, Ed. y Publicaciones.

Montero, M. (2002). Construcción del otro, liberación de sí mismo. *Utopías y praxis latinoamericana*, 7(16), 41-51.

Morín, E. (1999). *La cabeza bien puesta, repensar la reforma. Reformar el pensamiento: Bases para una reforma educativa.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Olmos, A; Carrillo, A. y Arias, L. (2022) *Pensamiento crítico, narrativa y cambio en educación. Haciendo camino al andar decolonial.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, FES Zaragoza.

Ortiz, A. (2017). *Decolonizar la educación. Pedagogía, currículo y didáctica decoloniales.* Madrid: Editorial Académica Española.

Ocampo, A. (2014). Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva. *Investigación y Postgrado*, 29 (2) 83-111. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65848281005>

Pérez, D; Lakonich, J; Cecchi, N y Rotstein, A. (2009). *El compromiso social de la Universidad Latinoamericana del Siglo XXI: Entre el debate y la acción.* Buenos Aires: IEC-CONADU.

Reguillo, R. (2007). Formas del saber. Narrativas y poderes diferenciales en el paisaje neoliberal. En A. Grimson (Coord.), *Cultura y Neoliberalismo.* Buenos Aires: CLACSO.

Restrepo, L. (1994). *El derecho a la ternura.* Arango Editores

Rojas -Mix, Miguel (2008). El Compromiso Social de las Universidades de América Latina y el Caribe. *Revista de Educación Superior y sociedad: Nueva época*,13(2), 176- 190.

Sabogal, J. (2020). La universidad pospandémica. Diálogo por la reforma universitaria Urdenar Periódico. Recuperado de <https://periodico.udenar.edu.co/la-universidad-pospandemica-dialogo-por-la-reforma-universitaria/>

Santos, B. (2005). *La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad.* México: Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

Santos, B. (2006). Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social.*

- CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>.
- Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las Epistemologías del Sur*. Madrid: Trotta.
- Santos, B. (2021). *Decolonizar la Universidad. El desafío de la Justicia cognitiva global*. Buenos Aires: CLACSO.
- Secretaría de Educación Pública. (18 de septiembre de 2023). *El CAM-Educación Especial*. Recuperado de https://www.aefcm.gob.mx/que_hacemos/especial.html
- Vallaeys, F. (2020). ¿Por qué la Responsabilidad Social Empresarial no es todavía transformadora? Una aclaración filosófica. *Andamios*.17(42), 309-333.
- Vallaeys, F. y Álvarez, J. (2019). Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. *Educación XX1*, 22(1), 93-116, doi: 10.5944/educXX1.19442
- Vallaeys, F. (2016). Introducción a la Responsabilidad Social Universitaria. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Vallaeys, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, V (12), 105-117.
- Vallaeys, F. (2012). La Responsabilidad Social Universitaria: ¿Cómo entenderla para querer practicarla? *Revista Servicio Comunitario*, 2 (1) Recuperado de http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_scf/article/view/4768
- Vitarelli, M. F; Chavero, G. F.; Wildner, M. N. (2022). Compromiso social universitario, pandemia y diálogos de actores con los territorios. Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam, 6(2) 99-122. DOI: 10.19137/cuadex-2022-06-0206 <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>
- Walsh, C. (2014). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas desde el in-surgir, re-existir y re-vivir*. Red interculturalidad. Recuperado de <https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogoc3ada-decolonial-walsh.pdf>
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*. (26), 102-113.

Voces alternas contra la violencia en nuestra región. Compromiso social, diálogo de saberes y esperanza comunitaria

Andrea Olmos Roa

Universidad Nacional Autónoma de México. FESZ

Iker Omar López Olmos

Universidad Nacional Autónoma de México, FCPyS

Introducción

En este capítulo relatamos una experiencia pedagógica construida como un micro-escenario universitario que intenta recuperar el espíritu de la universidad latinoamericana, plasmado en la responsabilidad y compromiso social universitarios, a través de construcciones prácticas concretas relacionadas con una formación integral que posibilite la vinculación co-participativa de la universidad con la sociedad.

De manera particular presentaremos algunas reflexiones sobre el papel y compromiso social que como universitarios tenemos ante la problemática de la violencia en nuestros días, que se ha posicionado como un tema de gran relevancia. Lo haremos en torno a la violencia invisible, esto es, el tipo de violencias que se originan en el tejido social, cultural, institucional y económico (Martínez, 2016). Enfatizaremos sus repercusiones en diversas áreas de la vida y particularmente en la subjetividad relacionada con la dignidad humana. En nuestro caso, como colectivo universitario, lo hemos abordado desde una mirada crítica y decolonial, ubicando en un primer momento el contexto sociohistórico colonial, moderno, latinoamericano y en las últimas décadas los cambios del capitalismo global, debido a que en la actualidad son los que más impacto han tenido en las universidades públicas, comunidades y desde luego en la vida humana y del planeta. De manera particular

nuestro interés por el tema, siguiendo a Martín Baró (2003), lo plantearé enfatizando el compromiso histórico que como latinoamericanos y universitarios tenemos de comprender, denunciar y luchar contra la violencia en nuestra región, debido a los continuos atropellos a los derechos humanos fundamentales de una gran parte de nuestra población, y *“donde la creatividad, el pensamiento libre y crítico, y el conocimiento y la innovación sin fines de lucro son marginados cada vez más, ya que a menudo son considerados como sospechosos o simplemente inútiles”* (Santos, 2021, p.17). Finalizaremos con avances no sólo de denuncia sino de anunciación y esperanza, con las propuestas de justicia comunitaria y del Buen Vivir, que ha surgido en nuestra región, por “un mundo Otro” mediante las resistencias y propuestas alternativas desde las comunidades y universidades para construir una conciencia histórica y el cambio colectivo, defendiendo la justicia social, la solidaridad, la vida y el territorio, esto es, la creación de un mundo nuevo cuyas relaciones, diálogo y respeto de saberes interculturales, logren hacer grietas, como Walsh (2005) sugiere, y se posibiliten estrategias para el desarme y contención de la violencia que es constituyente del sistema capitalista neoliberal, mediante la promesa y esperanza de los caminos de resistencia y alternativas por un mundo otro, más humano y socialmente solidario. Estos caminos se están trazando a través de redes de colaboración entre comunidades, movimientos sociales y universidades.

2. Inicio del desafío, del sueño, de la esperanza...

Esta iniciativa forma parte del proyecto (PE301123, DGAPA- UNAM), el cual surge como un ejercicio de intercambio y diálogo académico horizontal de reflexión- acción de docentes y estudiantes de universidades públicas mexicanas y brasileñas.

Como se señala en la introducción de nuestro libro, en este capítulo deseamos dar algunos pasos, con experiencias que recuperen el espíritu de la universidad latinoamericana, orientada al servicio en beneficio de la sociedad, que permitan renovar nuestro compromiso social universitario e ir aportando reflexiones, así como praxis educativas ante diversas crisis, como la humanitaria y ecológica.

Estamos conscientes de la complejidad que implica responder a la propuesta de la Responsabilidad Social Universitaria, señalada por Vallaey (2014), comentada con

anterioridad. Por ello concretamos nuestro compromiso social como docentes de universidades públicas o de Instituciones de Educación Superior al eje académico, sin dejar de contemplar la importancia y necesaria vinculación con el eje organizacional.

Como hemos insistido lo haremos desde una mirada crítica en nuestras universidades, rescatando lo que probablemente sea la tarea prioritaria de la universidad: pensarse a sí misma. Por ello, a lo largo del capítulo esbozaremos parte del proceso formativo, tratando de esclarecer las condiciones en las que fuimos construyendo el conocimiento y posicionamiento político.

Un punto fundamental ha sido reorientar nuestras miradas, esto es, nuestras narrativas occidentalizadas y coloniales construidas socioculturalmente e ir deconstruyéndolas con el fin de que nos permitan recuperar algunas actividades académicas encaminadas hacia problemáticas mundiales y locales, ausentes muchas veces en nuestros debates y propuestas, como la erradicación de la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente, etc. En este caso nos centramos en analizar las diversas formas de violencia, particularmente en nuestra región.

Como veremos a continuación tratamos de no reducir nuestro programa académico con conocimientos estandarizados, ofrecidos para cualquier persona en cualquier lugar, sino enfatizaremos la importancia de ofrecer un proceso de formación anclado en un lugar preciso y con relaciones intersubjetivas de enseñanza- aprendizaje (Vallaey, 2014). El objetivo es desmontar y superar los discursos y acciones hegemónicos y eurocéntricos, que actualmente tienen una orientación empresarial, y se originan desde la época de la conquista. Estos discursos han afectado de manera violenta diversas áreas como la educativa, social, cultural, ambiental, entre otras.

En nuestro caso apostamos por una alternativa a través de comunidades de aprendizaje y apoyo mutuo, a través del establecimiento de relaciones interpersonales, tratando de anclarnos a nuestro contexto. Sabemos que esto se relaciona con una serie de temas de importancia epistemológica, ética y social, por ejemplo, implica preguntarnos cómo lograr que los contenidos curriculares universitarios estén orientados por la ética y la formación en valores, que conduzcan al pensamiento crítico, pues ahora comprendemos que no basta una formación científica y técnica de un profesional, escindida de su formación como ciudadano (Olmos, Carrillo y Arias, 2021).

En este sentido, retomamos valiosas aportaciones que diversas universidades públicas en Latinoamérica han señalado para repensar el espacio universitario sobre la idea del compromiso social, en el cual se reconozca y promueva la dignidad humana, se enfatice la formación ética y fomente la justicia y la paz social. Lo interesante de esta propuesta es que en nuestra universidad se vaya produciendo conocimiento horizontal. De esta manera, pugnamos por un cambio en nuestras subjetividades, e intentamos como veremos a continuación, de vincular críticamente el saber académico con el saber popular del entorno para dar respuestas a necesidades conjuntas, lo cual implica un proceso pedagógico comunitario que pueda, mediante la colectividad, encontrar alternativas y soluciones a los problemas que afronta (Vitarelli, Chavero y Wildner, 2022), en nuestro caso la violencia en la humanidad, y en las comunidades de indígenas, negros, los sin tierra, las mujeres...

En este documento nos centraremos en las posibilidades relacionadas sobre el impacto educativo, esto es trabajamos en relación con los procesos formativos y la construcción curricular que derivan en el perfil del egresado que se está transformando, con relación a cuestionar el tipo de profesionales que proponemos; cómo los estamos formando, y cómo estructurar dicha formación para lograr formar ciudadanos responsables y comprometidos socialmente. De igual forma reflexionar sobre los aspectos epistemológicos, enfoques teóricos y líneas de investigación, relacionados con el tipo de conocimientos que producimos.

Nuestra participación en este proyecto de acción colectiva implica repensar el compromiso social universitario. Como señalamos, nos enfocamos en impulsar un compromiso social palpable en nuestras acciones institucionales, pedagógicas y académicas. Nuestra meta es que este compromiso social se refleje en la práctica, concretando el significado de la responsabilidad social que aspiramos integrar en nuestra rutina diaria.

Buscamos superar las simples formas de expresión discursiva y academicista sobre nuestro compromiso universitario. En lugar de conformarnos con ello, estamos comprometidos en impulsar una acción social que se refleje de manera tangible en nuestras prácticas institucionales, pedagógicas y académicas. Aspiramos a que este compromiso social materialice el sentido que deseamos arraigar en nuestra labor cotidiana.

Como señala Martín Baró (2003):

Quizá la opción más radical que confronta la psicología centroamericana [y todas las disciplinas de Latinoamérica] hoy radica en la disyuntiva entre el acomodamiento a un sistema social que personalmente nos ha beneficiado o una confrontación crítica frente a ese sistema. En términos más positivos la opción estriba en si aceptamos o no el acompañamiento a [y con] las mayorías pobres oprimidas en su lucha [también nuestra] por constituirse como pueblo nuevo en una tierra nueva. No se trata de abandonar la psicología [o disciplina]; se trata de poner el saber psicológico [u otro, como los saberes de las comunidades] al servicio de la construcción de una sociedad donde el bienestar de los menos no se asiente sobre el malestar de los demás, donde la realización de unos no requiera la negación de los otros, donde el interés de los pocos no exija la deshumanización de todos (Martín-Baró, 1998, p. 77).

En este sentido, coincidimos con este autor sobre el compromiso histórico que como latinoamericanos tenemos de comprender y luchar contra la violencia en nuestra región. Abordaremos esta tarea de manera contextualizada y congruente con nuestro escenario sociocultural específico, ya que nuestro planeta ha sido afectado en los últimos siglos debido a la violencia sistemática que ha sufrido, por un modelo de vida destructivo que ha ocasionado la muerte de millones de seres humanos y otros seres de la naturaleza. Esta realidad nos alerta sobre la urgencia de transformar nuestro modo de producir, de consumir y de vivir.

2.1 ¿Desde dónde partimos? Un sendero incierto donde sólo sabemos que “se hace camino al andar”

Abordar un tema tan complejo como la violencia implica, como colectivo universitario, la urgente necesidad de cuestionar y ser conscientes del sentido colonial impuesto y construido sociocultural e históricamente desde una lógica occidentalizada. Esto se hace manifiesto en la forma en que pensamos, actuamos, nos vinculamos como estudiantes, docentes o como “especialistas” con la comunidad, así mismo en cómo valoramos, respetamos a los demás, ya que, con frecuencia, dichas formas de relación con otros han sido implantadas desde una razón hegemónica e instrumental carente de humanidad o de ternura (Freire, 1983). Asimismo desde una lógica científica, no sólo se ha negado sino devaluado otras

formas de conocer como las sabidurías producidas por una multiplicidad de comunidades en el mundo, y no sólo eso, sino que además desde la universidad hemos participado, muchas veces sin ser conscientes de ello, al proporcionar o continuar con aspectos teóricos y metodológicos como instrumentos de poder y dominación (Ver Santos, 2021; Olmos y Figueroa 2016; Olmos, Carrillo y Arias, 2022).

Es fundamental resaltar que no estamos en contra del conocimiento científico, privilegiado desde esta lógica dominante que se genera en nuestras universidades, ni de reconocer lo que ha aportado a la humanidad, sino, como la experiencia histórica ha demostrado, sobre las consecuencias cuando el conocimiento se instrumentaliza en aras del poder y se pone al servicio del dominio sobre la vida (Guerrero, 2016).

En este sentido ha sido importante como colectividad universitaria, destacar la relevancia de introducir contenidos, como parte del programa curricular que permitan analizar y comprender los planteamientos y horizonte crítico de los autores que abordan la colonialidad/ decolonialidad, no solo para comprender este fenómeno de la violencia, sino en múltiples problemáticas que enfrentamos como sociedad. Esto permite que nuestro mapa curricular adquiera una dimensión ética y política, pues lo que está en juego es la vida misma.

El poder de la palabra. La colonialidad un proceso de dominación y violencia en nuestra región

En este proceso formativo consideramos fundamental que tanto estudiantes como docentes reconozcamos el papel que juega, en el escenario público, la presencia de relatos o narrativas, esto es, palabras que se disputan el monopolio de la representación legítima de la realidad. Estas narrativas se utilizan como *“dispositivos orientadores de sentido, debido a su poder de representación configura imaginarios, conduce colectivos, compromete voluntades y produce imperativos en cuyo nombre se actúa”* (Reguillo, 2007, p 91).

En este contexto, al igual que Duhalde (2010), consideramos que las convincentes palabras que Julio Cortázar pronunciara en un acto de repudio a la dictadura genocida argentina, que tituló *“Las Palabras violadas”* expresan de manera poética esta disputa de representación:

(...) sabemos que hay palabras-clave, palabras-cumbre que condensan nuestras ideas, nuestras esperanzas y nuestras decisiones, y que deberían brillar como estrellas mentales cada vez que se las pronuncia. Sabemos muy bien cuáles son esas palabras en las que se centran tantas obligaciones y tantos deseos; libertad, dignidad, derechos humanos, pueblo, justicia social, democracia, entre muchas otras cosas (...) pero a la vez se diría que esa reiteración las está como limando, desgastando, apagando (...) Y es entonces que, en las encrucijadas críticas, en los enfrentamientos de la luz contra la tiniebla, de la razón contra la brutalidad, de la democracia contra el fascismo, el habla asume un valor supremo del que no siempre nos damos plena cuenta.

Esta lucha por el poder de la representación no es un fenómeno reciente, desde el uso del mito hasta el logos, ambos han sido utilizados como dispositivos orientadores de sentido. El poder de la representación configura imaginarios, conduce colectivos, compromete voluntades y produce imperativos en cuyo nombre se actúa. Coincidimos con Duhalde, en esta lucha en relación con la dignidad humana, a la bioética y los derechos humanos:

Como toda lucha histórica por los derechos, ésta tiene el carácter de un combate que, en el plano científico y académico, nos remite al enfrentamiento con ideologías e intereses económicos y políticos que no por solapados o no explicitados dejan de animar, desde esa perspectiva que cuestionamos, la gran batalla por la producción de sentido del discurso en torno a la dignidad del ser humano, frente a los apropiadores de palabras y conceptos, al trastocar su sentido (Duhalde, 2010, p. 23)

Este autor nos recuerda cómo los apropiadores de palabras y conceptos cambian el sentido de esas palabras clave que señala Cortázar

se valor, que debería ser nuestra fuerza diurna frente a las acometidas de la fuerza nocturna, ese valor que nos mostraría con una máxima claridad el camino frente a los laberintos y las trampas que nos tiende el enemigo (...) Hoy, que en muchos otros países del mundo se juega una vez más el destino de los pueblos frente al resurgimiento de las pulsiones más negativas de la especie, yo siento que no siempre hacemos el esfuerzo necesario para definirnos inequívocamente en el plano de la comunicación verbal, para sentirnos seguros de las bases profundas de nuestras convicciones y de nuestras conductas sociales y políticas...

Todo esto sería acaso menos grave si frente a nosotros no estuvieran aquellos que, tanto en el plano del idioma como en el de los hechos, intentan todo lo posible para imponernos una concepción de la vida, del Estado, de la sociedad y del individuo basada en el desprecio elitista, en la discriminación por razones raciales y económicas, en la conquista de un poder omnívoto por todos los medios a su alcance, desde la destrucción física de pueblos enteros hasta el sojuzgamiento de aquellos grupos humanos que ellos destinan a la explotación económica y a la alienación individual. Si algo distingue al fascismo y al imperialismo como técnicas de infiltración, es precisamente su empleo tendencioso del lenguaje, su manera de servirse de los mismos conceptos que estamos utilizando aquí esta noche para alterar y viciar su sentido más profundo y proponerlos como consignas de su ideología (Cortázar, 1981, s/p.)

Como advierte Reguillo (2007), coincidiendo con Cortázar y Duhalde, en el actual y complejo escenario público existen diversos actores entre ellos:

(...) periodistas, psicólogos mediáticos, religiosos convertidos en orientadores sociales, políticos devenidos en profetas que ejercen como agoreros o chamanes tanto del Apocalipsis como de la sanación (es decir, como proveedores de recetas para aplacar la incertidumbre y facilitar la sanación” (Reguillo, 2007, p. 92).

Además, como enfatiza Cortázar, tenemos que ser conscientes que:

Nuestros enemigos han mostrado su capacidad de insinuar, de introducir paso a paso un vocabulario que se presta como ninguno al engaño, (...) puede llegar el momento en que ya no se vea con la suficiente claridad la diferencia esencial entre nuestros valores políticos y sociales y los de aquellos que presentan sus doctrinas vestidas con prendas parecidas;(…) no deje ver ya la diferencia esencial de sentido que hay en términos tales como individuo, como justicia social, como derechos humanos, según que sean dichos por nosotros o por cualquier demagogo del imperialismo o del fascismo (...)

Con este autor, queda claro que en cada palabra está presente el hombre como historia y conciencia, así las palabras que usemos en nuestra lucha ideológica y política a través de una crítica profunda a nuestra manera de pensar, de sentir y de vivir, es la única forma de devolver al habla ese sentido profundo que deseamos darle:

Sólo así esos términos alcanzarán la fuerza que exigimos en ellos, sólo así serán nuestros y solamente nuestros. Sólo así lograremos que el futuro responda a nuestra esperanza y a nuestra acción, porque la historia es el hombre y se hace a su imagen y a su palabra. (Cortazar, 1981, s/p.)

Guiados por estas impactantes palabras de Cortázar, en un primer momento, con el grupo de estudiantes orientamos nuestra reflexión sobre la forma en la que entablamos vínculos con la comunidad, que permitan analizar nuestras palabras y acciones relacionadas con las actividades académicas programadas. De esta manera intentamos compartir, debatir y comprender el papel sociohistórico vivido como latinoamericanos debido a la colonización y colonialidad en nuestra región, así como el poder de sus narrativas o palabras que influyeron en las formas de relacionarnos con los demás. Maldonado Torres, (2008, p.66) refiere la distinción entre el colonialismo y la colonialidad: “el colonialismo hace referencia al momento histórico marcado por la dominación, la administración política, económica, cultural de determinadas metrópolis sobre sus colonias”, supuestamente concluye con la independencia. En cambio, señala este autor, la colonialidad es un patrón de poder, una realidad de dominación y dependencia que alcanza dimensiones planetarias, universales, e impone un solo sentido civilizatorio. Este planteamiento coincide con el señalamiento de Mignolo (2000, p. 5):

Ese proceso de dominación no ha concluido, si bien inicia con la conquista, supo sobrevivir al colonialismo que lo precedió, pero se mantuvo cuando surgen los Estados nacionales y permanece vigente, operando y recreándose en la actualidad con el capitalismo global-imperial.

La noción de colonialidad pretende captar no solamente el fenómeno de control y dominación política directos de las colonias por parte de las potencias europeas, sino la existencia de una estructura que perpetúa la situación de dominación una vez que la relación colonial formal ha desaparecido. Al instalarse la colonialidad del poder (Quijano, 2014) en nuestra región, se inicia un sistema de narrativas que clasifican de superioridad o inferioridad de seres, saberes, modos y prácticas de vida, a partir de “raza”, género” y “naturaleza”, como parte de un proyecto civilizatorio, eurocéntrico cuyo eje ha sido, y es aún el capital. Así se clasificó de bárbaro, salvaje y no civilizado a las formas indígenas y africanas de concebir la naturaleza como el entretejido integral de los seres (humanos y no humanos, visibles o no, vivos y muertos), territorio, espiritualidad y cosmo- existencia.

Se impuso el antropocentrismo del hombre sobre la naturaleza, y con ello se naturalizó el derecho de su uso y explotación (Walsh, 2017). Ante esta realidad, nos preguntamos con Walsh: ¿Qué hacer, ante este proyecto, lógica y violencia, así como el silenciamiento de un pensar crítico?

Esta autora plantea la necesidad de procesos decoloniales (Walsh, 2005), en los cuales se busca transformar no sólo las dimensiones estructurales, materiales de poder, sus instituciones y aparatos de dominación, sino sobre todo, enfrentar la colonialidad del saber y del ser y transformar radicalmente las narrativas que construyen y orientan las subjetividades, los imaginarios y las sensibilidades, esto es, la recuperación de la humanidad y dignidad negadas por la colonialidad y que como veremos se vincula con el fenómeno de la violencia. Y es en este marco de transformación propia donde hemos iniciado como grupo.

Para transformarnos como universitarios y como ciudadanos del mundo, en nuestras subjetividades, nuestros imaginarios y sensibilidades, como Quijano, Cortázar, Duhalde, Walsh, Freire y muchos otros autores sugieren, ha sido fundamental comprender cómo ha logrado el grupo dominante imponer la colonialidad del poder y del saber al valerse de instituciones y aparatos que operan desde fuera, por ejemplo, el Estado, la iglesia, los bancos, el mercado, las fuerzas policiales y militares, la familia, las escuelas, los colegios, las universidades, etc. Así, como señala Guerrero:

Para ejercer la colonialidad del ser, el poder instala al represor dentro de nosotros mismos, manipula desde lo más íntimo de nuestras subjetividades y cuerpos y coloniza las geografías interiores de nuestro ser; y ahí radica su eficacia y el poder que tiene la colonialidad del ser, pues así se construyen subjetividades alienadas y sujetos sujetados, minados de esperanza para la lucha (Guerrero, 2016, p. 42).

Afortunadamente, para lograr dicha transformación subjetiva en nosotros mismos en este contexto sociohistórico, hemos empezado a considerar y comprender, como diversos enfoques decoloniales nos muestran, lo que enseñan las sabidurías insurgentes para dicho cambio. Ahora sabemos que los pueblos y grupos colonizados de nuestra América, indígenas y afrodescendientes, así como de otros pueblos colonizados del mundo, no solo fueron víctimas pasivas que se conformaron con resistir desde diversas estrategias que, si bien han trastocado con frecuencia las bases institucionales del poder, no han sido suficientes para

transformar dichas bases, sino que apostaron, y nosotros junto con ellos, que además de la resistencia resulta necesario combatir y concretar la utopía posible de un mundo “otro”.

En este texto, consideramos importante cambiar gradualmente el sentido monofónico que se acostumbra en la academia, para empezar a tejer textos polifónicos en los que se escuchen y lean las voces de las comunidades y grupos insurgentes desde su palabra. Aspiramos a entablar un diálogo horizontal, para conversar en un mismo plano, como sugieren los teóricos de la decolonialidad (Guerrero, 2016).

Esto es, proponemos que en nuestros escenarios particulares busquemos establecer las palabras, como Cortázar propone, en un diálogo intercultural, en el cual todos los participantes (universitarios y comunidad), vayamos resignificando o apropiándonos de los saberes, sentires, valores, visiones, posturas del otro, pero no sólo para enriquecernos con los aportes de los demás, sino como un vínculo dialógico de sabidurías y epistemologías, generando encuentros y aportes mutuos que nos permitan comprender mejor el mundo y la vida con el objetivo de propiciar cambios significativos y desde luego combatir la violencia.

3. La violencia estructural y cultural. Voces hegemónicas actuales y sus repercusiones en la vida cotidiana de las personas

En el vínculo entre la universidad y la comunidad para abordar la violencia, es crucial adoptar un enfoque horizontal. Guerrero (2016); Santos (2021) y Olmos, Carrillo y Arias (2022), señalan la importancia de un acercamiento co-creativo marcado por la humildad y un pensamiento crítico. Freire (1983,1999) propone el diálogo como medio para unir diversas voces en un proceso cíclico de reflexión-acción, cuyo objetivo es transformar la realidad, específicamente en el contexto de la violencia.

Por ello, hemos considerado fundamental comprender cómo se ha estudiado el fenómeno de la violencia en nuestras universidades, desde diversas disciplinas, perspectivas y momentos históricos, lo cual ha hecho visible su enorme complejidad.

Hasta ahora, hemos buscado ampliar nuestra perspectiva de los numerosos estudios y reflexiones que destacan la violencia manifiesta, aquella más evidente o explícita. Ya que

desafortunadamente ha sido tratado en menor medida los tipos de violencias que se originan en el tejido social, cultural, institucional y económico (Martínez, 2016). Somos conscientes de que abordar únicamente la violencia manifiesta o visible conduce a adoptar diversas políticas públicas y estrategias para contenerla, pero aislándola de las dinámicas socioculturales e históricas que la definen.

Esto es, se dejan de lado las dimensiones implicadas que tienen que ver con la estructura del sistema social en que vivimos y los elementos simbólicos vinculados a dichas prácticas socioculturales (Galtung, 2016). Estos estudios que se limitan al análisis de la violencia visible han dado lugar a concepciones ahistóricas de dicho fenómeno, limitándose a describir los hechos violentos manifestados, ocultando las causas no visibles, como algunas estructuras de dominación creadas social e históricamente en diversos ámbitos como el político, el racial o el patriarcal (Martínez, 2016).

Al igual que este autor, reconocemos que como profesores y estudiantes necesitamos ampliar nuestra mirada sobre la violencia y apreciarla como una relación social, en la que se niega la subjetividad al otro, lo cual nos permite dar cabida a estudiar y comprender otras formas de violencia, como la violencia estructural y violencia cultural propuestas por Galtung (2016), así como la violencia simbólica de Bourdieu (2000). Estas formas de violencia se caracterizan por no usar la fuerza física, ni tener consecuencias inmediatas y visibles.

Así que, hemos comprendido que el propio proceso dialógico con la comunidad ha implicado a su vez fomentar el desarrollo de un pensamiento crítico y decolonial, para ser capaces de “leer el mundo” para transformarlo (Freire, 1983; 1999). Para lo cual, de manera inicial ha sido preciso entender los aspectos histórico-sociales en los que surgen las relaciones de violencia. En este sentido, resulta esencial explorar nuestra historia sociocultural, que ha creado las condiciones de posibilidad para la generación de la violencia. Esto implica el establecimiento de diversas voces, ideologías y estructuras sociales que son la base de los comportamientos y hechos violentos, tal como plantea Martín Baró (2003).

Por consiguiente, al igual que diversos autores, reconocemos que cualquier trabajo, reflexión o estudio comunitario donde se aborde un fenómeno social complejo, como la

violencia, necesitamos considerar de manera situada los modos de relación propios de cada sociedad y que se dan en un contexto sociohistórico y cultural específico, lo cual requiere una lectura amplia y profunda que incorpore dimensiones no consideradas, que permitan comprender mejor dicho fenómeno.

En nuestra opinión, apoyándonos en Galtung (2016) intentamos comprender las relaciones entre la violencia directa, estructural y cultural. Para este autor la violencia cultural se refiere a aquellos aspectos de la cultura que se relacionan con la esfera simbólica de nuestra vida, como el racismo, el patriarcado, la xenofobia (concretados en la religión y la ideología, en el lenguaje y el arte, en la ciencia empírica y la formal). Dicha esfera simbólica o narrativa puede ser utilizada para justificar o legitimar la violencia.

Por otro lado, según la definición de Galtung, la violencia estructural se refiere a cierta forma de organización social que desprotege y condena a ciertos sujetos, impidiéndoles desarrollar plenamente sus potencialidades. La estructura violenta típica, en su opinión, es la que tiene como pieza fundamental la explotación. Lo cual, significa que la clase dominante consigue muchos más beneficios de la interacción en la estructura que el resto, esto es, como un intercambio desigual.

Esta desigualdad puede llegar a tal grado que ocasione muertes por hambre o enfermedades, como ocurre en la actualidad en las clases más desfavorecidas que viven en la pobreza; como los casos de explotación de los mineros, los niños jornaleros, las mujeres trabajadoras en las maquilas, y un largo etcétera.

Con este tipo de violencia relacionada por su impacto en la subjetividad, los grupos dominantes intentan impedir que las personas seamos conscientes de la misma, así como la posible movilización social. Esta conciencia y posible movilización, según Sandoval (2018), son dos de las condiciones indispensables para el combate eficaz contra la dominación y explotación. Esta violencia, señala Sandoval, se desarrolla mediante el adoctrinamiento logrado por la creación de opinión por parte de las élites a los dominados, utilizando diversas estrategias que sirven para desmotivar, limitar o condicionar la libertad personal y colectiva de la sociedad y junto con la desintegración del tejido social, evitan la cohesión y la posible movilización.

3.1 Violencia y la construcción del otro. Voces del colonialismo y neocolonialismo en América

En este proceso formativo colectivo hemos aprendido con diversos autores analizados (Machado, 2011, Guerrero, 2016, Sandoval, 2018, entre otros), que el colonialismo ha sido uno de los principales mecanismos del dominio capitalista a través de la guerra, esto es, la violencia, explotación y despojo de los territorios de los pueblos, justificándose en sus inicios por el derecho divino, y posteriormente por narrativas denigrantes sobre el “Otro”. Para excusar los actos violentos el colonizador utiliza dichos mecanismos, como señala Perlman:

(...) el racismo fue un método más para movilizar ejércitos coloniales (...) fue una ideología que casaba perfectamente con la práctica de la esclavitud y el exterminio (...) la guerra contra semejante enemigo no sólo era justa, era una necesidad funesta, una cuestión de vida o muerte. Los demás atributos del enemigo –paganismo, salvajismo, canibalismo– convertían la tarea de expropiación, esclavización y exterminio en tanto más urgente y heroica (Perlman, 2012, pp. 45-47).

Lo que deseamos resaltar es que en América Latina (Abya Yala para la cúpula de los pueblos indígenas) no sólo hubo y hay exterminio, explotación y despojo del territorio a las poblaciones indígenas, sino también significó eliminar sus condiciones materiales y subjetivas de vida, ya que para ellos el territorio no sólo es el lugar donde viven o siembran, sino de manera más importante, donde se reproduce la vida, el espacio donde están sus memorias, tradiciones, sus culturas, etc. (Sandoval, 2018).

Es dolorosa e indigna la imagen que muestra Machado (2011) de nuevas formas de violencia, de injusticia y dolor histórico, donde se une la violencia material como simbólica rondando las áreas mineras: violencia material o directa de la expropiación y el exterminio de las economías locales, que se conjuga con un discurso racista, enraizado en la ideología de la modernización para “explicar” el fracaso del progreso, por la incorregible idiosincrasia cultural de “estos pueblos”:

Niños con niveles exagerados de plomo en sangre y vestigios de mercurio en su sistema neurológico, con un destino marcado para engrosar las estadísticas de la población “discapacitada”. Poblaciones completas con metales pesados en sus venas; con ríos disecados y sus fuentes de agua contaminadas. Con innumerables enfermedades, de la

piel, respiratorias, digestivas y neurológicas. Violencia visible que se suma a la violencia simbólica de las instituciones públicas, organismos de salud y justicia, ya sea que niegan o minimizan los trastornos, señalando de “faltan pruebas”, que “cumplen con estándares legales”, “que pueden deberse a múltiples causas”; “que dan trabajo”, “que hacen donaciones” (Machado, 2011, p. 138).

Esta violencia invisible y soterrada, emerge de manera directa cuando ciertas comunidades pretenden cambiar sus destinos. Así, tenemos poblaciones completas perseguidas, amenazadas, criminalizadas y judicializadas; vigiladas y castigadas en nombre de la “ley y el orden”, como veremos posteriormente. Esta violencia se basa en la percepción que tenemos del Otro y de nosotros mismos en nuestra relación con dicho Otro. Esta dinámica se impone mediante relaciones de poder desiguales y el proceso de reconocimiento o desconocimiento del Otro, funcionando de manera binaria: el centro y la periferia. En el centro estarán situadas todas las características constitutivas identificadas en el sujeto del centro, quedando fuera, en la periferia, todo lo que no es identificado como humano. En resumen, todo lo que es propio del otro (Sandoval, 2018).

Gracias a la comprensión de este funcionamiento colonial, en la formación universitaria, podríamos analizar la actual estructura de la sociedad occidental, en su dialéctica histórica que se ha encargado de dejar fuera y destruir mediante mecanismos de exclusión y de marginación, lo que considera que no es normal, humano, o es una amenaza para el centro, y desde luego, para la posición privilegiada de las personas que lo habitan (Mignolo, 2000; Maldonado-Torres, 2008; Walsh, 2005; Santos, 2021). Veamos esta situación privilegiada de empresarios, como lo manifiestan los miembros de comunidades peruanas:

(...) Solicitamos al presidente Toledo viniese para que explicara qué está haciendo esa empresa sin consulta de las comunidades y la respuesta de las mineras fueron las bombas lacrimógenas.(...) Habiendo matado ellos a nuestro hermano, dijeron que se había muerto porque estaba ebrio y se había caído a un abismo, y nos empezaron a acusar de terroristas, una campaña mediática feroz, una cacería de brujas con fotos montadas (...), y cuando estábamos yendo a la segunda marcha nos tiraban bombas lacrimógenas. Esta empresa minera ha depredado los bosques primarios, y el INRENA, lejos de proteger estos bosques, dio una autorización para que mil hectáreas sean depredadas, sean deforestadas de este bosque primario, pagando 72 soles como una tasa en el Banco de la Nación. Realmente es un crimen ecológico lo que está haciéndose en nuestra parte del

Perú. (...), no es posible que se estén matando entre comuneros y policías (...) nos trataron como animales para sacrificio (...) como si fuéramos criminales, y sufrimos torturas y golpes. Era una propaganda terrorista porque decía que si votábamos por el Sí, íbamos a tener más canon, más inversión y más desarrollo pero si decíamos NO, éramos atrasados, comunistas y terroristas; ésta es la campaña del gobierno regional en Piura (Traba y Aste, 2018, pp. 227, 228.

Con el objetivo de perdurar y mantener esta realidad a lo largo del tiempo, la violencia estructural utiliza en muchos casos su aparato simbólico: la violencia institucional. Un ejemplo paradigmático de este fenómeno es la incorporación de la violencia derivada del colonialismo y la colonialidad en diversas esferas, tales como los centros de detención, las instituciones educativas destinadas a la atención especial a la diversidad, los centros de expatriación y las cárceles. Así se mantiene y justifica el racismo de las colonias (Sandoval, 2018) a través de diversas narrativas.

3.2 De las narrativas coloniales de desencuentro con el “otro” a las contranarrativas de encuentro con nosotros

Dando continuidad al proceso formativo, lo que deseábamos era promover el pensamiento crítico y decolonial desde la universidad como una dinámica de concientización, visibilización y resistencia frente a las narrativas dominantes que justifican los actos violentos. Lo hemos asumido como un acto colectivo de dignidad humana ante la colonialidad de los discursos frente al Otro.

Ante los diversos ejemplos de barbarie colectiva señalados por Fisas (2021) era imperativo, como lo hemos señalado con insistencia, comprender nuestra historia y los mecanismos involucrados en este tipo de acontecimientos para no repetir los mismos errores, pues como humanidad, continúa Fisas, aspiramos a forjar un mundo fraterno y con ética planetaria. Sin embargo, dichos ideales son complicados de cumplir en este mundo actual tan desigual, injusto y con numerosas carencias.

Por ello, asumimos dichos ideales de fraternidad y ética para que guíen nuestras acciones, siendo conscientes de la importancia de conocer y comprender nuestra historia para la superación de este fenómeno de la violencia. Ello implica, según este autor muchos cambios

en nuestra humanidad, como el desarrollo de la reflexión crítica, de la capacidad dialógica, de la restitución del daño, la educación de los sentimientos, la empatía, la solidaridad, reconocimiento al otro, entre otros aspectos. Estos cambios trascienden los límites y posibilidades de este texto.

Fisas, en su libro “Fabricando al enemigo” (2021), nos hace ver múltiples referencias al mundo antiguo y a las mitologías grecorromanas presentadas por diversos autores para justificar actos violentos, como algo inevitable y consustancial al ser humano. Nos proponemos contradecir, al igual que este autor, esta postura. Sostenemos que, tanto en el pasado como en la actualidad, han existido formas de dominio que requieren la construcción social o cultural del “Otro”, esto es, se presenta como un supuesto enemigo, al que hay que odiar o eliminar, y para ello se han buscado mecanismos favorecedores a esa hostilidad al “otro” generando beneficios a los dominantes.

En este sentido, recuperamos a García (2022), quien hace un análisis revelador sobre el papel de la literatura, del cine y del arte en la construcción de narrativas o contranarrativas, para develar cómo la violencia cultural y estructural contribuyen a que muchas personas de las comunidades afrodescendientes latinas o nativas americanas tengan mayores posibilidades de ir a prisión que obtener una educación de calidad. En esta estrategia sobre el papel de la literatura, del cine del arte notaremos que existen:

(...) los que hacen el guion y otros que dirigen, producen, actúan, hacen la propaganda y observan. Además de los líderes que favorecen el odio, también intervienen ideólogos, propagandistas, intelectuales, instituciones, escuelas, financiadores, empresas y suministradores de material bélico, etc. Luego vienen los que ejecutan, por lo general jóvenes varones bien aleccionados” (Fisas, 2021, p.15). A menudo es un ejercicio de dominación y de poder.

A continuación, presentamos un ejemplo prototípico de cómo se va construyendo al “otro” (en este caso como criminal) y el uso de las prisiones en Estados Unidos, a través de diversas narrativas de los grupos dominantes acerca de la población afrodescendiente, expuestas en diversos escenarios. Uno de ellos, señala García (2022), es a través del cine, por ejemplo, con la película “The Birth of a Nation” (1915) de Griffith, en la cual se puede observar cómo favoreció la narrativa del afroamericano como criminal, así como el resurgimiento del Ku Klux Klan.

De esta manera, se construyen relatos como el de la delincuencia vinculada a las personas negras o pobres. Esto permitiría el empleo de los controles policiacos y judiciales ante el miedo al delincuente creado por las narrativas y estructuras de encierro, con ciertos rasgos reconocibles con el “Otro”.

Sin duda, el mito racista sobre las personas afrodescendientes de más impacto en dicho filme es el del hombre negro representado como violador de mujeres blancas. Este mito se convierte en la trama central de la película, complementándose con la representación de la mujer negra hipersexualizada que persigue al hombre blanco (García, 2022).

Por otro lado, afortunadamente podemos mencionar que existen diversas películas, novelas o libros con la voz de las personas que históricamente han sido víctimas. Las cuales, no sólo denuncian y hacen explícita la violencia, sino también resaltan algunos procesos de resistencia y acciones autónomas (como el orgullo negro, y los movimientos por los derechos civiles) que nos muestran posibilidades de acción ante tales atropellos a sus derechos fundamentales.

Así la literatura, el periodismo crítico, las contranarrativas al capitalismo, al igual que múltiples estrategias, se convierten en vehículos fundamentales para la denuncia y resistencia. Estas maneras de expresión no sólo revelan lo que con frecuencia se niega en la realidad, como demostraremos a continuación.

4. Los derechos y la dignidad humana ¿a favor de quién?

Según Tealdi (2010) el surgimiento de los derechos humanos se vincula directamente al juicio y la sentencia de los crímenes y la violencia perpetrados durante el régimen nazi. Estos actos cometidos, incluyeron diversas atrocidades como la esterilización involuntaria, experimentos genéticos, privación de agua y alimentos, exposición a infecciones, tóxicos y congelamiento; entre ellas, la eutanasia se destaca como una de las prácticas más tempranas. Esta última, continúa el autor, para terminar con la vida de lo que consideraban “la vida indigna de ser vivida”, como a bebés recién nacidos, niños, jóvenes y adultos con alguna discapacidad, malformación o con diversas afecciones neurológicas.

La participación de médicos nazis que habían causado sufrimientos atroces y eliminado a cientos de miles de personas, fueron cometidos en nombre de la ciencia médica. Años más tarde a la sentencia del juicio sobre los crímenes cometidos, se adjuntaron diez principios que debían respetarse en la experimentación con seres humanos, para poder satisfacer conceptos morales, éticos y legales, denominado el *Código de Nuremberg*. Este documento es considerado de gran impacto en la historia de la ética médica, después del *Juramento Hipocrático*. Dicho Código fue la primera fuente normativa que dio origen de la bioética nacida de la condena por crímenes contra la humanidad a los experimentos científicos que redujeron a millones de personas a la categoría de “subhumanos cuya vida no merecía ser vivida” (ver Tealdi, 2010).

Posteriormente, a mediados del siglo pasado se aprobó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en completa oposición al concepto de “la vida indigna de ser vivida”, acuñado por los nazis. La declaración expresó abiertamente el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana, que es la base de la libertad, la justicia y la paz en tanto fines de los pueblos de las Naciones Unidas (Tealdi, 2010).

Desafortunadamente, como el lector puede imaginar, en 2004, la Administración de alimentos y medicamentos FDA, según sus siglas en inglés (Food Drug Administration), organismo regulador del medicamento en Estados Unidos, logró que se abandonara la Declaración de Helsinki y se reemplazó por las Guías de Buena Práctica Clínica, de la Conferencia Internacional de Armonización de los países productores de medicamentos y biotecnologías. Así, cuarenta años después del reconocimiento internacional de la declaración en tanto heredera del Código de Nuremberg y la defensa de los derechos humanos, los Estados Unidos dieron un giro radical privilegiando a los intereses de la industria farmacéutica y biotecnológica.

La defensa de los derechos humanos se ha convertido en una filosofía política que impulsa el carácter democrático universal a través de diversos grupos en todo el mundo. En este contexto, se señala que la dignidad humana no es un concepto abstracto, sino que se concreta en la particularidad de cada ser humano en su entorno social (Duhalde, 2010).

Al igual que este autor, compartimos con nuestros estudiantes la idea de que los derechos humanos son los derechos del otro. Así lograr el respeto del ser humano nos implica a

todos ya que somos “el otro del otro” y que la lucha por el respeto a la dignidad del otro es nuestro compromiso.

Así apoyamos la definición general de violencia que implica una privación de los derechos humanos fundamentales, de manera general hacia la vida, la búsqueda de la felicidad y prosperidad, pero también por una disminución del nivel real de satisfacción de las necesidades básicas, por debajo de lo posible. Es relevante ver cómo se concreta en nuestra cotidianidad.

El hambre y la subalimentación crónica, es una violencia física y directa, que puede matar a las personas que la sufren durante un período de tiempo. Pero a la vez, advierte Fisas (2021) es también estructural, en la medida de que hay condiciones económicas, políticas y sociales, como el actual modelo económico, que la promueven, mantienen y perpetúan.

Cuando no se satisfacen las necesidades humanas básicas, la violencia estructural mata a más personas que la violencia directa de las guerras. Un aspecto que resalta Fisas es que, si bien es fácil señalar a los responsables de la violencia directa, es más confuso hacerlo al intentar señalar al individuo, corporaciones, legislaciones, prácticas, estructuras y gobiernos implicados en sostener la violencia estructural, que forma parte del sistema de dominación global.

Como señalábamos al inicio de este capítulo, se ha señalado una raíz específica: el colonialismo, un sistema de dominación, explotación y aculturación que ha dejado una huella inmensa en la mitad del planeta. Tanto el colonialismo como los desplazamientos forzados acaban produciendo cambios culturales y sociales.

La estrategia del grupo dominante, para no contradecirse con el discurso de los derechos humanos y de la dignidad intrínseca (todos tenemos derechos por el mero hecho de ser seres humanos) ha sido clausurar la posibilidad real de que el Otro se convierta en Ellos y viceversa. De esta forma, por un lado, con dicha estrategia el grupo dominante ha fijado determinados rasgos naturales y/o físicos que faciliten la identificación “del Otro” (considerado como indigno) como un ser no humano o como un ente inferior que se halla en fases previas de la evolución como ser racional.

Por otro lado, se les niega la capacidad de “movimiento”, es decir, se les considera incapaces de convertirse en otra cosa diferente de lo que está implícito en sus rasgos inmutables: color, tipo de pelo, orígenes históricos, situación de pobreza o exclusión. Esta “inmovilidad” facilitaría, primero, la construcción del estereotipo generalizador (el buen esclavo negro perezoso y pasivo; el pobre que no quiere salir de su pobreza por su pereza intelectual).

En segundo lugar, ofrece la coartada perfecta para su colonización, esto es, la inferiorización natural del diferente para el mantenimiento y reproducción de las desigualdades (Herrera, 2006).

Herrera hace visible lo anterior con el discutido libro de Herrnstein y Murray, *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life* (1994). En este libro, los autores de forma clara y abierta, por su estrecha relación con fundaciones racistas, como la Pioneer Fund (que promocionaba el apartheid y la aplicación de eugenesia a los inmigrantes) expresan, distorsionan las palabras con:

(...) afirmaciones basadas en una concepción (instrumental), restringida y etnocentrista de los coeficientes de inteligencia, sobre los afroamericanos como “genéticamente inferiores, tanto en capacidades como en habilidades, y que dicha característica, por el hecho de ser genética, era insuperable e inmutable” (...) Su “morfología” (rasgos físicos y raciales) impide que tal inferioridad pueda cambiar en el futuro. El objetivo de dichos autores no sólo era atribuir determinados rasgos culturales esenciales (...), sino que se extiende a cuestiones políticas y económicas. Así, (...) poder deslegitimar cualquier política pública, ya sea educativa o laboral que intente implementar acciones afirmativas con el fin de compensar los condicionamientos sociales que sufren todos los colectivos no blancos, no propietarios, no protestantes y patriarcales. Esto no es sólo un problema cultural de reconocimiento de su humanidad, sino también de distribución de bienes y derechos. De esta manera, si estos grupos abandonan sus luchas por recuperar sus posibilidades de acción culturales, políticas y económicas, van dejando el campo abierto a las ideologías racistas, funcionales al neoliberalismo destructor de las prestaciones de la economía keynesiana (Herrera, 2006, p. 11).

Afortunadamente, como señala este autor, a principios de los años setenta del siglo pasado, la comunidad negra logró el reconocimiento de su diferencia cultural (el orgullo negro). Al

mismo tiempo se consiguió el reconocimiento de su estatus como ciudadanos de derechos (la lucha por los derechos civiles) en sus actividades económicas, sociales y políticas. Por aquellos años, se tenía más conciencia de que los derechos individuales no están aislados, sino que se necesitaba unir las luchas por los derechos sociales, económicos y culturales.

En este contexto, es fundamental comprender el posicionamiento de las comunidades de los Andes en torno al enfoque de derechos porque:

(...) implica reconocer que la única forma de superar la pobreza es precisamente asegurar que las personas ejerzan plenamente sus derechos. El derecho a medios de vida adecuados y que sean sostenibles. El derecho a acceder a servicios de educación y de salud de calidad. El derecho a ser escuchados, que ha sido un tema planteado en la lucha amazónica, el derecho a ser consultados. El derecho a poder influenciar en las decisiones públicas que afectan la vida de su comunidad. El derecho a vivir en un medio ambiente adecuado que asegure la calidad de vida presente y futura. El derecho a la equidad, en particular entre géneros, y también entre etnias. Todos estos temas han estado ausentes de las políticas promovidas por el denominado consenso de Washington, impuestas desde la década del noventa. Sobre estos ejes necesitamos sin duda avanzar de manera más clara y decidida para construir sociedades más justas, más tolerantes y mucho más inclusivas (Echave, Palacín, & Pérez, 2018, p. 245)

4.1 La denuncia sobre abusos, violencia y distorsiones a los derechos y legislaciones a las propuestas de las comunidades

No es casual, que el ejemplo ilustrativo para denunciar el abuso y distorsión a los derechos humanos se encuentre en Estados Unidos. Con este ejemplo podemos comprender cómo las élites van arreglando o incumpliendo legislaciones, enmiendas, leyes a lo largo de la historia. Podemos observar cómo logran distorsionar los derechos humanos con relación al pronunciamiento de la Decimotercera Enmienda que prohibía la retención de personas esclavizadas contra su voluntad y reconocía la libertad para todos los estadounidenses, pero para beneficio de la élite había una excepción: la de los criminales.

Era previsible, como señala García (2022), que en un país cuya economía desde su fundación se basaba en el trabajo esclavo, no habría renunciado al trabajo forzado, en particular

con una economía que pasaba momentos difíciles después de la guerra. En este contexto de abuso de los derechos humanos, a nivel estructural, la prisión comienza a ser una de las piezas claves del sistema, donde la población afronorteamericana continuaría siendo esclavizada mediante trabajos forzosos.

Así, las leyes Jim Crow del sur de Estados Unidos valieron para criminalizar a las personas negras. Una vez en la cárcel, se les obligaba a trabajar, como castigo, bajo condiciones infrahumanas, en muchos casos en las mismas plantaciones en las que el sistema racista llevaba siglos esclavizándolas.

Con el propósito de justificar la reconstrucción racista de la economía estadounidense, las instituciones han recurrido a la violencia estructural centrándose en la configuración deliberada de las percepciones colectivas hacia las personas negras como criminales a través de la literatura, la música, el cine, la propaganda y el arte que se producía con el objetivo de justificar “la supremacía blanca”. Para ello, se creó todo un aparato cultural, lo que constituye un tipo de violencia no visible, influyendo de manera determinante en la percepción de las personas negras como criminales, calificándolos como: “Otros a los que temer” (García, 2022).

Veamos el ejemplo de Fisas (2021, p. 57) que expone los mecanismos de violencia colectiva que se ponen en marcha

(...) primero hay que deshumanizar a las futuras víctimas, y el medio más simple es estigmatizarlas, y más cuando hay un clima político y social de agresividad e intolerancia, lo que permite clasificar determinados colectivos como indeseables y contaminantes, enemigos. Los bulos y estigmatización a través de falsas noticias difundidas en las redes sociales ayudan en los tiempos actuales a magnificar cualquier mentira y atizar el odio hacia varios colectivos (...) El millón de rohinyás en 2017 que tuvieron que huir de sus tierras y refugiarse en la vecina Bangladesh fueron difamados como perros, gusanos, violadores a los que se debe disparar y cuyos restos deben ser usados para alimentar a los cerdos.

Otro ejemplo de atropellos a los derechos de las comunidades, lo tenemos con la minería en el Perú:

Se ha dado un Decreto Supremo (...) que establece –y que es inconstitucional, porque viola el artículo 61 de la Constitución– no se puede hacer minería en zona urbana, pero

si el alcalde da permiso, sí se puede, no se puede hacer minería en zonas arqueológicas, pero si el Instituto Nacional de Cultura da permiso, sí se puede; no se puede hacer minería en áreas naturales protegidas, pero si el IRENA –antes INRENA y ahora Ministerio de Agricultura– y sus respectivas dependencias, dice que sí se puede, entonces se hace. Entonces quiere decir que esta norma, la 020, que es de minería, que es el reglamento ambiental de las actividades de población, parece incluso una especie de mini código civil porque dice que aquellos que se oponen a hacer las medidas de población serán denunciados (Traba y Aste, 2018, pp. 227, 228).

5.0 La justicia comunitaria. La voz y acciones decoloniales de las comunidades y grupos vulnerables ante los atropellos a sus derechos

Para comprender la idea de *justicia comunitaria* en este apartado nos valdremos del interesante estudio realizado por Hopkins (2019), ya que nos ha permitido resignificar y entender cómo se resuelven diversos problemas cotidianos y la violencia estructural y simbólica que se dan en las comunidades, en particular las rurales y/o indígenas de nuestro país e incluso de Latinoamérica, como los relacionados con los límites de tierras, la violencia del machismo en los hogares y fuera de ellos, el consumo desmedido de alcohol, el incumplimiento de trabajos comunitarios y el robo vinculados en el contexto de aspectos de la violencia estructural y simbólica en nuestra región con los problemas de violencia como el extractivismo, la explotación...

Hopkins señala que dicha *justicia comunitaria* “tan reconocida por la antropología jurídica y por los propios miembros de las comunidades, que la prefieren frente al aparato judicial estatal —usualmente caro, ineficaz y corrupto—” (p. 153), debe su eficacia al acuerdo como fuente de legitimidad debido a que ésta no recae en un juez o de un grupo de expertos legales que deciden y legislan «para» el pueblo, sino que se basa en el propio colectivo comunitario, expresado en sus órganos de deliberación y toma de decisiones, a partir de “la razón y la palabra”, entendidas en un sentido distinto desde la tradición moderna, esto es, como una racionalidad que nace de lo común y que, por eso mismo, piensa distinto, porque es un sujeto también distinto: un sujeto comunitario.

Hopkins (2019) explica que en la justicia comunitaria existen al menos dos formas de reparación: el resarcimiento y la reposición. El resarcimiento consiste en dar algo o en hacer algo en beneficio de quien ha sido dañado. Esta autora cita el caso en las comunidades zapatistas, por ejemplo, a quien asesinó, se le pueden pedir que se encargue de la manutención de los niños que quedaron huérfanos hasta los 18 años y además si tiene animales o lo que tenga, se dividen con la viuda. Sin embargo, una falta no sólo daña a la parte directamente involucrada, sino a la comunidad misma. Es por esto que podríamos decir que la reparación se practica en dos sentidos: por una parte, busca beneficiar a quien ha sido dañado, pero, además quien se ha equivocado debe resarcir a la comunidad, pues le ha fallado a la contraparte y a la comunidad a que pertenece. En este sentido, el trabajo comunitario opera también como una especie de resarcimiento, porque es un beneficio que se hace a la comunidad, en respuesta al cual la comunidad reincorpora a quien hizo daño, devolviéndole su dignidad y permitiéndole retomar su lugar en la vida cotidiana.

Hopkins recalca en este proceso de justicia comunitaria la idea de reeducación, ya que la piensa como una de las categorías más interesantes para comprender la potencialidad y el éxito de algunas experiencias de justicia comunitaria. Como señala esta autora:

Si bien la reeducación es un mecanismo, una práctica, dentro de todo el entramado institucional de la justicia comunitaria, ese mecanismo y esa práctica están respaldados en una reflexión crítica sobre la imbricada relación que se establece entre la persona, la familia, la comunidad y sus instituciones a la hora de construir su mundo de vida (Hopkins, 2019, p. 161).

Lo relevante de la propuesta de reeducación (aunque no la nombren como tal), es que la comunidad asume la responsabilidad por la formación y el establecimiento de las condiciones que favorecieron que alguien de la comunidad rompiera con las normas propuestas, por lo que intenta reeducarlo para que no reincida. Ello implica conducir un cambio en la forma de pensar que favorezca a su vez la modificación en la conducta del sujeto. Como señala Guzmán:

Es necesario un cambio en el sistema de razonamiento, en lugar de condenarnos o justificarnos, debemos dar paso a la comprensión, al reconocimiento de nuestros viejos y torcidos hábitos mentales, sentimentales y costumbres nefastas (Guzmán, 2014, cit por Hopkins, 2019, p. 163).

Uno de los mecanismos que en las comunidades se utiliza para lograr la reeducación es el consejo:

El consejo es una especie de actualización de la memoria ética de una comunidad, la palabra que orienta y mueve a la reflexión autocrítica a quien ha cometido un error para que reconozca su equivocación y asuma el compromiso de no volver a hacerlo. La tarea del consejo está en manos, sobre todo, de los mayores de la comunidad, los «principales», o el «concejo de ancianos», como lo denominan otras experiencias. Son ellos quienes guardan la memoria colectiva de la comunidad y es suya la responsabilidad de reeducar, con base en su palabra y en su sabiduría (Hopkins, 2009, p. 163).

Es importante señalar que la justicia comunitaria no solo se da en el ámbito rural y que tampoco es exclusivamente indígena. En otros contextos como el urbano, las experiencias como las expresadas pueden resultarnos prometedoras al pensar cómo organizarnos para lograr la anhelada justicia social, así como para resolver los actuales desafíos a los que nos enfrentamos.

5.1 El papel de los jóvenes, mujeres, indígenas, afrodescendientes...

En este proceso de justicia comunitaria, no olvidamos la significativa participación de los jóvenes y mujeres en diferentes luchas a lo largo de la historia, desde la segunda guerra mundial, hasta el papel de los afrodescendientes, de los homosexuales, de los sin tierra, entre otros. Destacan el movimiento estudiantil del 68; el gran movimiento indio que concluyó en octubre de 1992; con la formación del Concejo Mexicano 500 años de Resistencia, a fines de los años 80. Muchos jóvenes se entregaron a la lucha y al movimiento indio sin comprender completamente su alcance, sin saber ni siquiera qué significaba la responsabilidad comunitaria (López y Rivas, 2007; Flores, 2007).

En el escenario de nuestras universidades públicas latinoamericanas nos insta a reflexionar sobre la formación de subjetividades críticas en nuestros jóvenes y desde luego cuadros nuevos, como lo han hecho los pueblos indígenas

Así fue como, se empezó a discutir la posibilidad de crear instituciones para formar a los nuevos jóvenes para gobernar y a los intelectuales de esas comunidades, y así fue

como se fue pensando en crear una universidad para los cuatro pueblos originarios de antes de la Conquista, que existen en el estado de Guerrero” (Nahuas, Mixtecos, Tlapanecos y Amuzgos) y también para el Pueblo Afromexicano (López y Rivas, 2007, p. 17).

En este proceso co-formativo universitario consideramos fundamental compartir saberes y experiencias a y con los jóvenes estudiantes sobre formas de organización que posibiliten detener el abuso de diferentes organismos empresariales. Esto implica fomentar el diálogo, compartir experiencias, o como los purépechas denominan “compartición de conversatorios”, de organización democrática de los pueblos, municipios y comunidades indígenas de México, como es el caso de Cherán, que logró un proceso autonómico. Este caso es un ejemplo jurídico-político que debe ser compartido, incluso en nuestras universidades (López y Rivas, 2007).

Hacer visible que este pueblo enfrentó exitosamente al crimen organizado, a los partidos políticos y a las autoridades estatales al luchar por la defensa de sus bosques, la seguridad comunitaria y la vida misma. Cherán nos muestra, como señalan estos autores, que es posible detener el saqueo y la violencia de la recolonización capitalista, a partir de: “(...) la reconstitución de la organización barrial-comunitaria indígena, el fortalecimiento de la asamblea como órgano máximo de decisión y el restablecimiento de usos y costumbres como forma de autogobierno” (López y Rivas, 2007, p. 17).

En Cherán, se elige, por usos y costumbres, a su Concejo Mayor y los Concejos Operativos, sin la intervención de los partidos políticos, con base en un plan particular de desarrollo municipal. Estos Concejos gobiernan con el consenso comunitario, y han logrado retomar el control del territorio y sus recursos naturales, así como una reducción drástica de la criminalidad, la extorsión, los secuestros, el consumo y venta de drogas. Todo en el contexto de múltiples retos y contradicciones, y, paradójicamente, en medio de una de las regiones más convulsionadas del país. Como señala López y Rivas (2007, p.18):

No se trata sólo de autogobiernos tradicionales indígenas. (...) En Cherán hay una continuidad de formas tradicionales de organización, que adquieren contenidos nuevos. La organización barrial, la ayuda mutua (Jarhojperakua) o tequio se renuevan; la fogata (Parhankua), como extensión de la cocina en las barricadas comunitarias; la Ronda, conformada por los propios comuneros, jóvenes.

No debemos olvidar las primeras luchas que dieron origen al gran movimiento indígena del estado de Guerrero, la lucha contra un proyecto de construcción de una presa que iba a inundar más de 40 comunidades a las orillas del Río Balsas. Lo cual dio lugar a uno de los primeros movimientos de lucha por la autonomía: el Concejo de Pueblos Nahuas del Alto Balsas. Este Concejo fue el primer movimiento indígena que llevó a las esferas internacionales una demanda en contra del Estado Mexicano y que utilizó el derecho internacional por la vía del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Es importante el visibilizar estas experiencias, ya que fue uno de los primeros movimientos que utilizó este tipo de instrumentos para respaldarse y generar una gran lucha. Junto con ellos otras comunidades y otros Pueblos empezaron a construir también otros movimientos. (...) tomar en cuenta otras experiencias, como la de ser campesino, de estar organizados como productores, de haber luchado por el gobierno municipal y también la experiencia de otras personas y otras organizaciones como la creación de los Centros de Derechos Humanos, como Tlachinollan en la Montaña Alta (...) en la defensa de la dignidad y la vida misma de las personas (p. 18).

Otro ejemplo de experiencias de las comunidades indígenas peruanas en cuanto a sus derechos:

(...) Recién empezamos a analizar que con decretos legislativos han derogado leyes ordinarias. Con decretos legislativos inconstitucionales han querido hacer valer el TLC para favorecer a los Estados Unidos. Incluso se extralimitaron, más allá de las capacidades, cambiaron el régimen de propiedad, el régimen ambiental, el régimen de titulación de tierras, el uso de las tierras de secano, las inversiones, y qué decir de los decretos legislativos que criminalizan. Entonces, hay un proceso duro de caminar y un proceso de cambio. (...) hay que luchar por la amnistía internacional de los defensores de la Pachamama. Esta criminalización no sólo es en el Perú, no sólo en América Latina, sino mucho más allá. Hay dirigentes que tienen hasta 20 juicios, como el caso de Mario Tabra y tenemos que luchar para que éstos no consigan lo que quieren: criminalizarlos y mandarlos a la cárcel.

(...) hay que pensar que el modelo no se cae solo. El modelo se cae como consecuencia de las luchas, como consecuencia de la enorme resistencia que están mostrando los pueblos indígenas, entre otros, en América Latina, pero también se cae con la

capacidad que tenemos de partir de estos conceptos que estamos construyendo y empezar a transformarlos en propuestas. Se ha hablado del buen vivir, se ha hablado de los derechos de la naturaleza, se ha hablado de los bienes de la naturaleza, sin duda esas son las pistas a seguir. El gran desafío que tenemos por delante es precisamente cómo se transforman estos conceptos en programas, en propuestas de políticas que, además, tengan la capacidad de movilizar. (...) Ver cómo está la estrategia de desarrollo y capacidades, la estrategia de construcción de alianzas. (Echave, Palacín, y Pérez, 2018, p. 248-249).

Otra denuncia y acción:

Un primer peligro es esta suerte de ausencia del Estado, que le deja a las empresas extractivas el terreno vacío para que ellas ejerzan el control. Es decir, las empresas se autorregulan con el discurso de la responsabilidad social y ambiental, frente a un Estado ausente, débil, intermitente, en suma, sin voluntad política para ejercer regulación pública. (...) uno de los mensajes centrales que han construido las empresas es, la autorregulación. Las empresas dicen: "(...) somos plenamente conscientes que nuestras actividades generan algunos impactos negativos, pero no se preocupen, nosotros vamos a controlar eso. Pero no me hablen de regulación pública, no me hablen de sociedad civil vigilando, controlando, tratando de fiscalizar. Nosotros nos vamos a autorregular". Y en realidad, confiar únicamente en esta suerte de capacidad de autorregulación del sector privado es no haber aprendido del contexto actual, de lo que ha pasado a lo largo y ancho de América Latina y en general en todo el mundo.

Hay varios retos pendientes en un escenario de debate programático con el modelo extractivista. Un eje clave es cómo romper este esquema de la autorregulación privada predominante. Para ello hay varias propuestas que las organizaciones campesinas e indígenas vienen levantando. El derecho a la participación ciudadana oportuna e informada, el derecho a la consulta, a organizar los territorios, etc. (Echave, Palacín y Pérez, 2018, p. 248-50).

6. El buen vivir, contrapuesto al desarrollo e integrador de propuestas alternativas globales. Un camino insurgente esperanzador contra la violencia colonial y capitalista

La sabiduría no consiste en conocer el mundo, sino en intuir los caminos que habrá de andar para ser mejor. La sabiduría consiste en el arte de descubrir por detrás del dolor, la esperanza.

Viejo Antonio

A pesar de que nuestra historia como humanidad ha estado repleta de acontecimientos bélicos, conquistas, invasiones, etc., que han sido un marco de referencia, se ha olvidado, según Fisas (2021), resaltar la historia de la vida cotidiana y de la cooperación entre los seres humanos. A pesar de que las mujeres han sido invisibilizadas en este acontecer histórico, este autor resalta el papel fundamental que han tenido no sólo como portadoras y sustentadoras de vida, sino también como protagonistas de formas de colaboración y cuidado que han permitido la supervivencia de nuestra especie. Es en este sentido que al igual que Freire (2005), no concebimos la existencia humana y la necesaria lucha para mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. Aunque como dice Freire (2005, p 24):

Esto no quiere decir, sin embargo, que porque soy esperanzado atribuya a mi esperanza el poder de transformar la realidad, y convencido de eso me lance al embate sin tomar en consideración los datos concretos, materiales, afirmando que con mi esperanza basta. Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada. (p. 24)

De igual forma y a contracorriente de este proceso destructivo y violento de nuestra historia, esto es, la sistemática destrucción de vidas perpetradas por el propio ser humano, están las comunidades indígenas y muchos grupos insurgentes, portadores de una nueva conciencia y esperanza. En este escenario aparece la propuesta de estos pueblos y grupos como crítica y contrapuesta al sistema capitalista y su noción de desarrollo. Pero como señala Crespo (2017) esta perspectiva no es la de cualquier actor, sino de pueblos que han resistido por más de 500 años al sistema colonizador y patriarcal y desafiando el capitalismo salvaje del siglo pasado y del presente. De esta manera, continúa Crespo:

(...) su forma de vivir, pero sobretudo su forma de resistir y de existir, serán fundamentales si queremos una voz y acción contrasistémica con gran experiencia, la cual puede servirnos de ejemplo, ya que nos permite observar que a pesar de la violencia del colonialismo y del desarrollo, aún cuentan con dignidad, y con ella su propia concepción de vida, el Buen vivir, de sus formas de convivir y honrar a la Madre Tierra y de convivir con otros. Estas culturas hallaron que el “desarrollo, además de inviable, no tenía sentido para ellos (Crespo, 2017, p. 161).

Ambas posturas, tanto la occidental como la ancestral, representan dos modelos civilizatorios y formas de vida diferentes. La matriz centenaria occidental sustentada en la razón y la episteme, mientras la matriz milenaria ancestral se sostiene en la sabiduría y espiritualidad. La propuesta del modelo milenario ancestral propone abrir un espacio para un diálogo inter-civilizatorio, como señala Yampara (2008) que abra puentes de encuentros de diálogo, que permitan entre las dos matrices liberar y reafirmar la vida, para lo cual se necesita:

[...] abrir la inteligencia, el corazón y los horizontes de saberes hacia nuevos valores, valores propios de la matriz ancestral milenaria, para contrastar y complementar valores de matrices civilizatorios distintos, visiones y paradigmas de vida con pertinencia identitaria y matricial. No para oponer, contraponer, hacer revancha de exclusiones, sino, desde la lógica del Ayni, reciprocidad complementaria, buscar precisamente eso, El Ayni. Un conocimiento más profundo y renovado libre de imposiciones y colonizaciones. En este sentido, liberadora del mono-pensamiento colonizador y del sistema del capitalismo y las añoranzas del socialismo. (Yampara 2008,).

Desde esta mirada cuestionan que:

(...) Para los pueblos indígenas no es ese el llamado desarrollo. Nosotros tenemos una visión distinta, nosotros somos hijos de la Pachamama, nosotros no establecemos el desarrollo basado primero en el hombre y después en la naturaleza, no, es a la inversa; es primero la naturaleza, nosotros somos parte de ella. Y eso tenemos que cambiarlo, esa es la dura tarea que tenemos que hacer, descolonizar la mente, olvidar lo aprendido y aprender lo que está en nuestros pueblos y en nuestras comunidades. Y eso es, lo que hacemos todos los días. No están las propuestas en los libros, ni en los anaqueles ni en los estudiosos, está en las comunidades. Hay que leer los libros de actas, los pronunciamientos, hay que

hablar con la gente, ahí está la respuesta. No está en las universidades ni en los grandes intelectuales. A muchos de ellos no hay que leerlos porque nos van a seguir colonizando la mente (Echave, Palacín y Pérez, 2018 p. 250).

Porque, como expresan las comunidades insurgentes de nuestra América, lo que pasa en la actualidad no es simplemente la lucha de clases, sino una lucha por la vida, y la lucha por la vida nos une a todos, ya seamos del campo o de la ciudad; mujeres y hombres, profesores y estudiantes, jóvenes y adultos. Nos unimos para luchar por un mundo Otro, solidario, en paz y justo.

7. Consideraciones finales

Es fundamental reconocer el compromiso histórico que como universitarios y latinoamericanos tenemos. Este compromiso implica comprender, denunciar y luchar contra los diferentes tipos de violencia, ya sea estructural, cultural o directa, por los continuos atropellos a los derechos fundamentales de una gran parte de nuestra población. Esto implica ampliar los estudios que se centran en la violencia manifiesta o visible, pero que han dejado de lado las dinámicas socioculturales e históricas que la definen. Incluyendo las dimensiones asociadas a la estructura del sistema social en que vivimos y los elementos simbólicos vinculados a diversas prácticas socioculturales. Esta perspectiva permite una lectura amplia y profunda.

Comprender el colonialismo y la colonialidad, es de suma importancia debido a que han sido los principales mecanismos de las élites capitalistas para la dominación y explotación del Otro. Los mecanismos operan a través de la guerra, esto es, por un lado la violencia directa de explotación y despojo de los territorios de los pueblos y por otro, con violencias soterradas, invisibles, como la cultural y estructural, que no sólo eliminan sus condiciones materiales, sino además, las subjetivas de vida, ya que para los pueblos colonizados, el territorio no sólo es el lugar donde viven o siembran, sino de manera más importante, donde se reproduce la vida, el espacio donde están sus memoria, tradiciones, sus culturas, etc.

Para ello, es importante entender la interrelación entre la violencia visible o directa, con la cultural y estructural, ya que nos permite una lectura más amplia, debido a que podemos ver cómo ciertos aspectos de la cultura relacionados con la esfera simbólica de nuestra

vida se asocia con la violencia cultural como el racismo, o la xenofobia. Además, debemos comprender otro tipo de violencia: la estructural, en la cual cierta forma de organización social, como la que se utiliza en las sociedades actuales, global- capitalista, que desprotege a muchas personas e impide que desarrollen sus posibilidades. Una estructura típica es la que tiene como pieza fundamental la explotación.

Es importante aclarar que ese proceso de colonialidad no sólo afecta a las poblaciones indígenas o afrodescendientes, sino a toda la humanidad, pues está presente en nuestra vida cotidiana. Por tanto, es importante ver cómo la universidad pública latinoamericana actual está experimentando transformaciones, cuya dinámica apunta a fortalecer tanto el capitalismo como el colonialismo universitario. A la universidad, esto es a nosotros como universitarios nos corresponde repensar cómo realizar procesos de traducción y de resignificación que permitan compartir saberes y experiencias a los jóvenes universitarios sobre formas de organización, derivadas de experiencias insurgentes, que posibiliten detener el abuso de diferentes organismos empresariales, a través de fomentar el diálogo, compartir experiencias, o como los purépechas denominan “compartición de conversatorios”, de organización democrática de los pueblos, municipios y comunidades indígenas de México y nuestra región (Abya Yala).

Por lo cual, el objetivo es un movimiento contrario, tanto de los pueblos como de las universidades: la decolonialidad, cuyo objetivo sería no solo transformar las dimensiones estructurales, sus instituciones y aparatos de dominación, sino, sobre todo, transformar las subjetividades, los imaginarios, las sensibilidades, etcétera, esto es, la recuperación de la humanidad y dignidad negadas, de subjetividades alienadas y minadas de esperanza para la lucha. Asimismo contrarrestar diversas estrategias, utilizadas por los grupos hegemónicos, que sirven para desmotivar, limitar o condicionar la libertad personal y colectiva de la sociedad que junto con la desintegración del tejido social evitan la cohesión y la posible movilización.

Tenemos grandes desafíos por delante en la educación en general y en particular la universitaria, para proponer de manera colectiva y horizontal, un rediseño educativo sociocultural situado, todavía en construcción, en el cual se está “haciendo camino al andar”, lento y sin linternas, dada su complejidad, que favorezca la generación de subjetividades insurgentes, autónomas para que juntos luchemos contra la violencia del modelo colonial, capitalista, patriarcal, que ha afectado formas de ser y existir en todas las

esferas de las sociedades actuales. En particular reflexionar sobre cómo transformar estos saberes y experiencias en programas concretos, en propuestas de políticas que, además, tengan la capacidad de movilizarnos, como sugieren las comunidades originarias, así como el desarrollo de capacidades y el construir alianzas.

Afortunadamente a contracorriente de este proceso destructivo y violento -la sistemática destrucción de vidas perpetradas por el propio ser humano-, están las comunidades indígenas, y de innumerables grupos sociales, portadores de una nueva conciencia y cosmovisión de vida. En este escenario aparece la propuesta de estos pueblos como crítica y lucha contra las violencias directas y soterradas del sistema capitalista y a su noción de desarrollo. No olvidemos que su perspectiva es la de pueblos que han resistido por más de 500 años al sistema colonizador y patriarcal y al capitalismo salvaje del siglo pasado y del presente. Así, tanto su forma de vivir, pero sobre todo su forma de resistir y de existir, serán fundamentales si queremos una voz y acción contra-sistémica con gran experiencia, la cual puede servirnos de ejemplo y esperanza, al demostrar que, a pesar de la violencia, del colonialismo y del desarrollo, aún cuentan con dignidad, y con ella su propia concepción de vida, el Buen vivir, de sus formas de convivir y honrar a la Madre Tierra y de convivir con otros. Por ello, apostamos, junto con ellos, que además de la resistencia resulta necesaria la lucha insurgente para concretar la utopía posible de un mundo “Otro” humano y solidario.

REFERENCIAS

- Baronnet, B. (2013). Movimientos sociales y educación indígena en América Latina. En B. Baronnet y Tapia (Eds.), *Educación e interculturalidad. Política y políticas* (pp. 65-79). México: CRIM, UNAM.
- Baronnet, B. (2017). Educación para la autonomía y la defensa de los recursos naturales. En Autoría colectiva. *Cherán k'eri: cinco años de autonomía y dignidad* (65-76). Michoacán, México: CMGCC.
- Blanco, H. (2007). Palabras del hombre que nació dos veces. En Consejo Mayor de Gobierno Comunal de Cherán (Ed.), *Cherán k'eri. 5 años de autonomía. Por la seguridad, justicia y reconstitución de nuestro territorio* (45-50). Michoacán, México: CMGC.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Anagrama.

- Cajigas- Rotundo, J. C. (2007). La biocolonialidad del poder. Amazonía, biodiversidad y ecocapitalismo. En S. Castro- Gómez y Grosfoguel, R. (Comp.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp.169-194). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Cortázar, J. (1981). Las palabras violadas. Discurso pronunciado en un acto de repudio a la dictadura genocida argentina. Centro Cultural de la Villa de Madrid. Recuperado de <https://bibliotecaignoraria.blogspot.com/2020/05/julio-cortazar-las-palabras-violadas.html>
- Crespo, J. M. (2017). Hacia el buen vivir mestizo postcapitalista. En: Larrea, C.; Greene, N. (Eds.), *Buen vivir como alternativa al desarrollo: una construcción interdisciplinaria y participativa* (27-32). Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Duhalde, E. L. (2010). Conferencia de Apertura. En, Secretaría de Derechos Humanos (Eds), *La dignidad humana. Filosofía, bioética y derechos humanos*. Serie Derechos Humanos para Todos. Buenos Aires, Argentina: Secretaría de Derechos Humanos.
- Echave, J. de; Palacín, M. y Pérez, M. (2011). El escenario actual: tendencias, desafíos y posibilidades. En Alimonda, H. (Ed.), *La naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina* (p. 235-255). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Escobar, M. (2007). Las cuatro etapas de Paulo Freire en sus cinco pedagogías: del oprimido, de la esperanza, de la autonomía, de la indignación y de la tolerancia (p.25-46). En Yáñez, J. C. (Ed.). *Paulo Freire: Praxis de la utopía y la esperanza*. Colima, México: Universidad de Colima.
- Flores, G. (2007). El movimiento indígena en el estado de guerrero. Sus jóvenes, los vasos comunicantes de un pueblo. En: Autoría Colectiva (Ed,), *Cherán k'eri. 5 años de autonomía. Por la seguridad, justicia y reconstitución de nuestro territorio* (p. 25-34). Michoacán, México: CMGC.
- Freire, P. (1983). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles de la guerra y la violencia*. Madrid, España: Bakeaz/Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. Cuadernos de estrategia 183. En Ministerio de Defensa (Eds.), *Política y violencia: comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva (pp.147-168)*. Madrid, España: Ministerio de Defensa.
- García, A. (2022). *Reconocer lo invisible: miradas desde lo fantástico a la violencia estructural en la literatura contemporánea anglonorteamericana*. Tesis Doctoral en Filología. Universidad Complutense de Madrid.
- Guerrero, P. (2016). *Colonialidad del saber e insurgencia de las sabidurías otras: corazonar las epistemologías hegemónicas, como respuesta de insurgencia (decolonial)*. Tesis de Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos. Universidad Andina Simón Bolívar. Sede Quito.
- Herrera, J. (2006). Colonialismo y violencia. Bases para una reflexión poscolonial desde los derechos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [en línea], 75 | Recuperado de <http://journals.openedition.org/rccs/897>
- Hopkins, A. (2019). Categorías para pensar la justicia desde la comunidad: acuerdo, reparación y reeducación. En VV. AA. *Producir lo común: Entramados comunitarios y luchas por la vida (153-170)*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- López, M. y Rivas, I. (2007). Cherán: cinco años de autonomía y dignidad. En: Autoría Colectiva, *Cherán K'eri. 5 años de autonomía. Por la seguridad, justicia y reconstitución de nuestro territorio (pp-17-24)*. Michoacán, México: CMGC.
- Machado, H. (2011). El auge de la minería transnacional en América Latina. De la ecología política del neoliberalismo a la anatomía política del colonialismo. En: Alimonda, H. (Coord.), *La naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina (pp. 135-180)*. Buenos Aires: CLACSO.
- Maldonado- Torres, N. (2008). La descolonización y el giro descolonial. *Tabula Rasa*, (9), p. 61-72.
- Martín- Baró, I. (2003). *Poder, ideología y violencia*. Madrid: Editorial Trotta.
- Martín- Baró, I. (1998). *Psicología de la Liberación*. Madrid: Editorial Trotta.

- Martínez, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y Cultura* [en línea], (46), pp. 7-31. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26748302002>
- Massieu, Y. y Chapela, F. (2002). Acceso a recursos biológicos y biopiratería en México. *El Cotidiano* [en línea]. Noviembre/diciembre, 2002, 19(114), 72-87. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32511408>
- Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En: Lander, E. (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales (p. 4-35). Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Olmos, A. y Figueroa, E. (2016). *Reflexiones y Transformaciones Docentes. Narrativas de experiencias universitarias*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, FES Zaragoza.
- Olmos, A; Carrillo, A. y Arias, L. (2022). *Pensamiento crítico, narrativa y cambio en educación. Haciendo camino al andar decolonial*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, FES Zaragoza.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Cuestiones y horizontes i: de la dependencia histórico- estructural a la colonialidad / descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO
- Perlman, F. (2012). *El persistente atractivo del nacionalismo y otros escritos*. Logroño, España: Pepitas de Calabaza.
- Reguillo, R. (2007) Formas del saber. Narrativas y poderes diferenciales en el paisaje neoliberal. En A. Grimson (ED), *Cultura y Neoliberalismo* (91- 110). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/grim_cult/Reguillo.pdf
- Sandoval, M. (2018). Guerra social. Nocividad, destrucción de la vida y oportunidades revolucionarias. En Sandoval, Marcelo (Ed.), *El vuelo del buitre viejo. Guerra por acumulación y nocividad capitalista (17-50)*. México: Universidad de Guadalajara, CIESAS.
- Santos, B. (2021). *Descolonizar la Universidad: El desafío de la justicia cognitiva global*. Buenos Aires: CLACSO.

- Tealdi, J. C. (2010) Dignidad humana y bioética. Universalidad y fragmentación de la moral. Secretaría de Derechos Humanos (Eds), *La dignidad humana. Filosofía, bioética y derechos humanos*. Serie Derechos Humanos para Todos. Buenos Aires: Secretaría de Derechos Humanos.
- Traba, M. y Aste, J. (2011). Minería y territorio en el Perú: casos, temas y propuestas. En: Alimonda, H. (Coord.), *La naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina* (p. 223-234). Buenos Aires: CLACSO.
- Vallaey, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 105-117. Recuperado de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/4390>
- Vitarelli, M. F; Chavero, G. F y Wildner, M. N. (2022). Compromiso social universitario, pandemia y diálogos de actores con los territorios. *Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam*, 6(2) 99-122. Recuperado de <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima, Perú: Ministerio de Educación, UNICEF.
- Walsh, C. (2017). ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (17-48)*. Tomo II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Yampara, S. (2008). *Educación, matrices civilizatorio-culturales y paradigma de vida de los pueblos indígenas*. Conferencia presentada en el Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural realizado en la Casa Central de la Universidad de Chile los días 10 y 11 de abril.

Fusión estratégica: responsabilidad social como fundamento en la especialidad en estomatología en atención primaria

Javier Gutiérrez Ortiz

Universidad Nacional Autónoma de México, FES-Z.

En un mundo en constante cambio, la educación se adapta y fluye con el espíritu universitario firmemente entrelazo con la responsabilidad social. Cada desafío se transforma en una oportunidad para el nuevo conocimiento y la lucha social. Este viaje marcado por la fusión estratégica transdisciplinaria nos dirige para construir nuevas posibilidades de ser y hacer. Nos invita a descubrir la luz de un mañana prometedor y esperanzador, donde la integración de los saberes se erigen como la piedra angular para transformar nuestra realidad latinoamericana.

J.G.O. (2024)

Introducción

Mientras recorro los pasillos y aulas, en el vibrante corazón de nuestra casa de estudios, me veo profundamente inmerso en el vasto cosmos de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Miro la RSU como un río en constante movimiento, rejuvenecido por cada nueva perspectiva que nutre, transforma y da vida al terreno fértil de nuestra misión educativa. Este perpetuo devenir es el llamado a evolucionar con el mundo, una urgencia de nuestro tiempo para comprender y responder a las necesidades de la sociedad.

Mi narrativa se entrelaza con la de tantos otros, en mi papel de educador, medito sobre el crucial papel de nuestro programa de posgrado: Especialización en Estomatología en Atención Primaria (EEAP), el cual integra un módulo denominado Trabajo Comunitario.

Este módulo, cargado de compromiso y conocimiento, ilumina el camino para nuestros estudiantes en la Facultad de Estudios Superiores-Zaragoza (FES-Z) bajo el estandarte de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Aquí, la salud y el servicio a la comunidad se abrazan en una danza de aprendizaje y responsabilidad, reflejan la esencia pura de lo que significa incorporar la RSU en nuestro caminar académico y profesional, especialmente en el ámbito de la estomatología.

La misión de nuestra estimada institución cobra vida no solo en palabras, sino en acciones; un llamado a cultivar profesionales excepcionales en un mosaico de disciplinas, todos marcados por la ética y el compromiso social.

Dentro del contexto institucional que rodea a esta especialidad, destaca la importancia de la misión de la FES-Z, expresada de la siguiente forma:

Formar profesionales de excelencia en las áreas de las ciencias de la salud, del comportamiento, sociales, químico-biológicas, y de las ingenierías, éticos y con un firme compromiso social. Llevar a cabo investigación y generar conocimiento encaminado a la resolución de los problemas de nuestro país¹.

Este es el faro que ilumina nuestro camino diario, inculcando en nuestros estudiantes, futuros ciudadanos del mundo, los valores de justicia, integridad y responsabilidad. Nuestra institución, firme en su propósito, se zambulle en la investigación y la innovación, enfrentando los desafíos de nuestra nación y más allá, con el objetivo de formar individuos no solo excelentes en su campo, sino también verdaderos agentes de cambio social.

Considero cómo mi posición en este pequeño universo académico se entrelaza con esta noble misión. Nuestro viaje a través de la RSU y el bienestar comunitario supera la simple búsqueda de soluciones reduccionistas y biologicistas, para sumergirnos en la esencia de lo social y cultural, el corazón de nuestra humanidad y su entorno. En la esencia de la estomatología en atención primaria, nuestra enseñanza trasciende el conocimiento técnico; sembramos semillas de compromiso, con la esperanza de esculpir la sociedad.

¹ <https://www.zaragoza.unam.mx/informacion-general/#:~:text=Formar%20profesionales%20de%20excelencia%20en,los%20problemas%20de%20nuestro%20pa%C3%ADs>.

Esta misión orquestada con las actividades académicas resuena en mi papel de educador, donde la práctica y visión se amalgaman con el alma y los valores de la RSU, tal como se nutren y florecen en nuestra institución. Este compromiso es el latido que une cada aspecto de nuestra labor académica y profesional. Se integra la RSU en cada gesto de nuestra misión educativa, tejemos una obra donde cada contribución vibra en armonía con nuestro esfuerzo colectivo por servir a nuestra comunidad y formar profesionales no solo competentes en su especialidad, sino también ciudadanos conscientes, listos para ser el cambio que deseamos en el mundo.

Mientras los debates sobre la RSU alumbran el alma de nuestra academia, a menudo se enredan en complejidades teóricas. Esto nos lleva a cuestionar si la RSU, rica tanto en teoría como en práctica, debe moldearse a las particularidades de cada disciplina, enfrentando el reto de arraigarla profundamente en cada campo sin perder su esencia en la abstracción.

En un mundo donde a menudo prevalecen fuerzas que promueven un modelo industrial sobre ideales de justicia y democracia, surge la interrogante sobre la verdadera dirección de nuestra educación. Esta encrucijada nos invita a replantear nuestra misión universitaria. La RSU se presenta como una guía ética, desafiando prácticas convencionales con un llamado a la reflexión crítica y al compromiso genuino con nuestra sociedad.

Ante este panorama, sugiero para este breve capítulo que abracemos preguntas fundamentales que orienten nuestra exploración de la RSU y su impacto en la salud comunitaria.

En este escenario, propongo que nos hagamos guardianes de preguntas esenciales que guíen nuestra indagación en la RSU y su impacto en la salud comunitaria:

1. En la Declaración de la Atención Primaria de Salud (1978), estableció la ambiciosa meta de lograr “Salud para Todos en el año 2000”. ¿Cómo se vislumbran los elementos que podrían haber contribuido a la RSU en ese contexto, marcado por las tensiones de la Guerra Fría y el surgimiento del Nuevo Orden Económico Internacional?
2. ¿Cuáles son los desafíos específicos que enfrenta el módulo de trabajo comunitario en la Especialización de Estomatología en Atención Primaria en su búsqueda por promover la RSU?

3. ¿La vinculación social desde la Especialización en Estomatología en Atención Primaria, impulsada por la responsabilidad social universitaria, puede contribuir a cambiar la percepción de los estudiantes de posgrado sobre las problemáticas sociales y, al mismo tiempo, servir como una herramienta para la innovación educativa?

Estas reflexiones nos guían en un viaje introspectivo y crítico, buscando comprender el impacto y las posibilidades de la RSU en nuestro compromiso con la salud comunitaria y la formación de futuros profesionales. Este análisis nos invita a mirar más allá de los confines de nuestras aulas y clínicas, hacia un horizonte donde la educación y el servicio se fusionan en una concordancia de cambio y esperanza.

En las páginas de este capítulo, he trazado un viaje en tres actos distintivos. Empezamos explorando el vasto panorama de la Atención Primaria de Salud (APS) y su intersección con el Nuevo Orden Económico Mundial (NOEI). Luego, dirigimos nuestra mirada hacia las facetas únicas de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), iluminadas desde el prisma de nuestra especialización. Al cerrar, nos sumergimos en las historias y testimonios de nuestras alumnas en el módulo de trabajo comunitario, ofreciendo un eco de sus experiencias auténticas.

Este es mi relato, una invitación a sumergirte en el reto de nuestra misión educativa, donde cada día ofrece la oportunidad de aprender, servir y, sobre todo, soñar con un mundo más justo y lleno de esperanza.

Alas y Raíces en el Amanecer de un Nuevo Orden Económico Internacional: El Paso Firme de U Thant a través del Mundo

En la alborada del tercer decenio tras el fulgor de la posguerra, desde las tierras de Birmania, hoy conocidas como Myanmar, emergió, U Thant², el cual se convirtió en el

² Bajo el manto estelar de Pantanaw, en las tierras que hoy conocemos como Myanmar, nació U Thant, la voz serena que cruzaría horizontes hacia el escenario de las Naciones Unidas, desde 1961 hasta el alba de 1971. Antes de tejer sueños de paz en la urdimbre de la ONU, su espíritu incursionó por los caminos de la educación y el gobierno birmano.

Como guardián del tiempo en un mundo convulso, su paso por la tierra estuvo marcado por tempestades de acero y susurros de crisis, como la danza de sombras de la Crisis de los Misiles en Cuba, el tumulto

tercer secretario general de la gran congregación de naciones, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), un 30 de noviembre de 1961. Su elección marcó un giro en la lucha del poder, pues fue el primer no europeo, no occidental, en liderar este escenario global hasta el año 1971. Bajo su mandato, la ONU navegó a través de tormentas y calmas, desde la crisis de misiles en aguas de la recientemente liberada Cuba del yugo imperialista norteamericano, hasta los ecos de la infame invasión en Vietnam. Fueron tiempos en los que las voces de Asia y África, recién despiertas de su letargo colonial, comenzaron a resonar en los corredores del mundo. Forjaban su propio destino, moldeando mercados y decisiones con una nueva mirada.

Fue entonces, en el año 1974, durante la VI Sesión Especial de la Organización de las Naciones Unidas³, que los países en el umbral de la historia se unieron en un clamor por un Nuevo Orden Económico Internacional (NOEI). Este llamado fue un sueño con una visión para reconfigurar las reglas del juego económico mundial. La búsqueda de la autosuficiencia, el entrelazamiento de la ciencia y la tecnología era el espíritu de cada tierra, y el tejido de políticas de desarrollo que cantaran al unísono, pero en dialectos locales.

El NOEI, un concepto que nació de largas negociaciones y diálogos entre el centro y la periferia evolucionó más allá de su esencia económica inicial. No era sólo una cuestión de números y mercados, sino un deseo profundo de cerrar la brecha. Soñábamos con un mundo donde la equidad y la cooperación entre naciones reinasen, un escenario en el que todos los países, independientemente de su punto de partida, pudieran danzar juntos hacia un futuro compartido. U Thant, testigo y partícipe de este cambio, un capítulo en el que contribuyó a moldear la historia, anhelando un futuro más justo para todas las naciones.

en el Congo, y la invasión a Vietnam. Con un corazón férreo anclado en la paz, navegó por las aguas turbulentas de la descolonización, el florecer económico, y la cooperación internacional, dejando huellas de esperanza en los senderos del mundo.

Aun en el rostro de críticas y tormentas, como las que azotaron por Vietnam y los desiertos del Medio Oriente, U Thant se erigió como el faro de la neutralidad, abrazando el ideal de un mundo en paz. Su legado, un eco que resuena más allá de su tiempo, abrazó la tierra y sus guardianes, anticipando el canto de las preocupaciones globales que hoy nos congregan.

En el crepúsculo de su jornada, el 25 de noviembre de 1974, el mundo despidió a una estrella que, en su viaje, había buscado unir los cielos y la tierra con la delicadeza de la paz y la comprensión, un caminante del tiempo que, en su silencio, dejó la promesa de un mañana de armonía.

³ Asamblea convocada a petición del Grupo de los 77, dentro de los cuales, a su vez, la iniciativa le correspondió al Movimiento de Países No Alineados, por acuerdo de su Cuarta Cumbre (celebrada en septiembre de 1973 en Argel).

Quiero destacar que el programa del NOEI reflejaba la reacción de las naciones renacientes, expresé líneas arriba cómo el susurro del NOEI se convirtió en clamor contra las sombras del neocolonialismo, aunque las cadenas del imperialismo aún tejieran en el horizonte, esquivas a la completa disolución. El NOEI se erigió como una fortaleza, capturando los sueños y anhelos de los países periféricos, no solo en un lienzo de cifras y mercados, sino en el deseo de transformaciones profundas, en la esencia misma de los pueblos y sus ecos políticos. Debo reconocer, con la serenidad que otorga la mirada que atraviesa los tiempos, que los cimientos de este nuevo orden se cimentaron no solo en la razón fría, sino en la calidez de convicciones políticas.

El NOEI, se desplegó como una urgente necesidad, una llamada a sanar las divisiones entre los mundos periféricos y centrales. Era urgente con la voz que resonaba en el viento, reformas que desataran los nudos de la desigualdad, a través de un renacer en la producción agrícola, la semilla de la industrialización, y la promesa de empleos que florecerían bajo un sol más justo, garantizando que los frutos encontrarán su camino en mercados estables, a precios dignos, en una armonía equitativa de dar y recibir (OMS-OPS, 1979).

Y aunque algunos ojos veían en el NOEI un espectro de ideologías, resultaba un tapiz de múltiples significados, un campo donde se libraban batallas de interpretaciones y estrategias (Pires-A2017, p. 2138). En este contexto, se desplegaron dos visiones: la de U Thant, sostenida por los sueños de los países periféricos, abrazando el NOEI como valiente estandarte; la otra, un espejismo de mercado, eco de las naciones centrales, reflejada en la estrategia de la Comisión Trilateral⁴.

En esta travesía histórica, estimado lector avezado, se convocaron reuniones convertidas en leyendas, desde Estocolmo hasta Lima, cuyos diálogos iban desde temas del aliento de la tierra, hasta el pulso de la industria. Algunas de las cuales incluyeron discusiones sobre el Medio Ambiente Humano (Estocolmo en 1972), Materias Primas y Desarrollo (Nueva York, 1974), Población (Bucarest, 1974), Alimentación (Roma, 1974), Derecho del Mar (Caracas, 1974 y Ginebra 1975), y finalmente, Industria (Lima, 1975), entre otras (Pires-A, 2017, p. 2138).

⁴ Es una organización internacional privada fundada en 1973, por iniciativa de David Rockefeller, reunió personalidades de la economía y los negocios de la economía capitalista.

A pesar de que la voz surgiera desde los ecos de la economía, era conocimiento compartido el sostener entre sus manos una visión más vasta, una que acogía la salud como una joya inestimable en la diadema del progreso, reconociendo su espacio sagrado al servicio de la existencia y la dignidad humana. En mi narrativa, el NOEI no era solo un tratado entre páginas, era una oda a la esperanza, un paso firme hacia un mañana en el que cada aliento, cada semilla, encontrara su lugar en el coro de la existencia y dignidad humana.

En el imponente telar del destino hilaremos más adelante, emerge como un brote en el jardín de la humanidad, la estrategia de Atención Primaria a la Salud. Su declaración en Alma-Ata, allá por el año 1978 bordó con hilos de esperanza la importancia del crecimiento económico y social, enlazado al Nuevo Orden Económico Internacional (NOEI), para curar las heridas de todos los seres y suavizar las asperezas sanitarias entre los mundos en los márgenes y aquellos en el centro del laberinto. La promoción y la custodia de la salud se alzaban como pilares para un crecimiento económico y social sustentable, y para tejer una vida de calidad superior junto con la paz mundial (Declaración de Alma-Ata. 1978).

En los años de debate y propuestas internacionales, 1974 y 1975, se reconocía la sed de un nuevo marco para el diálogo económico global. La crisis petrolera entre 1972 y 1973 marcaba un punto de inflexión, con la Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP) alzándose con una fuerza sin precedentes en el tapiz económico mundial. Algunos estados de la OPEP se unieron al coro de los países periféricos, formando el Grupo de los 77 (G-77), en un canto de unión y fortaleza.

Era la era de conflictos armados y otras violencias, que ensombrecían el mundo e impedían el florecer propuesto por el NOEI. Tales tormentas traían consigo consecuencias severas, obstaculizando el germinar de empleos dignos, la agricultura fértil, las inversiones y la colaboración en terrenos económicos, técnicos, científicos y tecnológicos.

En este escenario, la trama se tejía principalmente entre ciertos conjuntos de estados, como el G-77, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Comunidad Económica Europea (CEE), los países no alineados y aquellos abrazados por la pobreza. A pesar del avance del NOEI en la situación de lo económico, parecía que aspectos como la salud, la educación y la alimentación declinaban en un segundo plano, eclipsadas por los gigantes económicos y la cruzada contra la pobreza.

Debo añadir que el NOEI, tal vez un sueño (aunque utópico) de cómo tejer un nuevo patrón en las relaciones entre distintas naciones, brotó desde las tierras periféricas, no desde aquellos tronos neocoloniales, bajo un manto de apoyo intergubernamental extendido por diversas naciones de Asia, América Latina y África, defendido con fervor en la ONU y otros escenarios internacionales (Pinto 1979).

Como testigo de este entramado, el NOEI, concebido en la trama de lo económico, abrazaba también una dimensión social, revelada en el diseño internacional para avanzar hacia este nuevo orden. En este marco, la salud, como joya de la corona social del desarrollo, emergía como esencial para un progreso anclado en las necesidades profundamente humanas, pilares de la calidad de vida (OPS, 1979).

Sin embargo, estas reflexiones parecían desvanecerse ante los desafíos económicos y los espectros de la pobreza mundial. Se vislumbraba la crisis del desarrollo como sombra proyectada por la pobreza en las naciones periféricas, un laberinto de relaciones económicas desequilibradas entre los titanes y la vasta mayoría de los Estados subalternos. Tales verdades se recogen en el informe ‘¿Y Ahora Qué?’ de la Fundación Dag Hammarskjöld⁵ (Hammarskjöld, 1975).

Esta alianza emergente, amparada por círculos de influencia en naciones centrales como la Fundación Dag Hammarskjöld y el Club de Roma⁶, desempeñó un papel crucial en la cimentación de un nuevo orden mundial. Como lo señalan Bäckstrand y Ingelstam, en Suecia, tanto el gobierno como los partidos parlamentarios y otros bastiones del *establishment* político acogieron con seriedad la llamada al NOEI, siguiendo las directrices de la declaración de la ONU.

Frente a la crítica de la Fundación Hammarskjöld hacia los modelos de desarrollo en medio de una crisis profunda, se elevó una iniciativa en la VII Sesión Extraordinaria de la Asamblea General de la ONU en 1975. Como articuló Sven Andersson durante la Asamblea: “Mientras

⁵ En 1975, los autores del artículo citado redactaron un informe a petición de la Fundación Dag Hammarskjöld. como respuesta a la crisis del desarrollo, que intentaba ofrecer alternativas al concepto demasiado simplista de desarrollo tal y como se entendía entonces

⁶ En abril de 1968, un reducido grupo de científicos y políticos procedentes de diferentes países se congregaron en Roma, tuvo como propósito discutir los cambios que estaban ocurriendo en el mundo como resultado de las acciones humanas. Dos años después, en 1970, el Club de Roma se formalizó.

la mayoría de la Humanidad sufra injusticia, explotación y miseria, es imposible vislumbrar un futuro de paz y libertad” (Bäckstrand & Ingelstam, 2006, p. 6).

Dentro del vasto escenario que desentraña, el informe Hammarskjöld, como faro en la obscuridad, destacó que los dilemas se arraigaban en las estructuras de explotación Norte-Sur, enredadas con la complicidad de las élites locales de los países periféricos, donde la explotación también echaba raíces internamente. En este marco, el informe no solo puso de manifiesto estos desafíos, sino que, además, recomendó abordar y dismantelar estas estructuras de explotación, promoviendo un sistema más equitativo de relaciones internacionales que permitiera a los países periféricos emerger de su posición subalterna, y fomentando políticas internas que se opusieran a la explotación y buscaran la equidad y el desarrollo inclusivo para todos sus habitantes.

Esto implicaba un viraje en el modo de andar por el mundo era lo que se proponía para las naciones centrales, abrazando la frugalidad, moderación en el uso del automóvil y fomentar transporte público y un equilibrio más equitativo entre el norte y el sur. Era la busca de una balanza más justa entre el norte y el sur. Este informe enfatizaba que la situación de salud dependía de otras variables como la alimentación, medidas de prevención, vivienda, es decir, la satisfacción de las necesidades en salud implicaba medidas como la reasignación de todo tipo de recursos con énfasis en la prevención e integración de los servicios de salud hacia los servicios de desarrollo como una totalidad.

Un sistema de salud público necesita orientarse basado en una radical descentralización favoreciendo la participación comunitaria local,

Canalizando los casos que no se pueden resolver en un primer nivel, proveer los recursos necesarios, con una red de trabajadores de la salud con formación de especialistas plenamente cualificados para las tareas que deben realizar, que son diferentes, pero igualmente importantes en cada nivel... Toda riqueza implica responsabilidad social; la acumulación de riqueza a costa de los demás destruye la armonía social (Fundação Hammarskjöld, 1975, p.20).

Gilbert Rist, en el albor del nuevo milenio, vio en el concepto de desarrollo la luz de una estrella extinta, cuyo resplandor persiste en nuestro firmamento, aunque su fuego se extinguiera en eras pasadas. Las voces críticas que elevó contra el monolito de la sociedad

industrial y su llamado a desenterrar las raíces del subdesarrollo fueron eco en la voz del movimiento del NOEI.

Según Rist (2002). el manifiesto “Y Ahora Qué” de la Fundación Dag H., con su sabiduría ancestral, comprendió que el verdadero desarrollo trasciende los meros entramados económicos, anidando en las necesidades locales y en el tejido de la cultura; desvelando así, que no hay una senda única ni universal hacia el progreso. Para envolvernos en la esencia de este informe de 1975, es crucial sumergirse en el océano de debates y propuestas que bañaron el período 1974-75. El consenso que se elevó en la ONU cantaba a la elección de trazar rutas planificadas hacia horizontes futuros, en lugar de meramente navegar tormentas de crisis. Esta travesía invitaría a las naciones en flor a honrar sus promesas, tejiendo un orden mundial donde la justicia y equidad no fueran meras palabras al viento, sino acciones concretas.

Es digno de mención que el Informe Dag Hammarskjöld de 1975, como antes se mencionó, propone que las acciones enfocadas en los corazones más frágiles de nuestra comunidad global deben arraigar en los recursos y medios que podamos sostener a través del tiempo. Esta visión danza al ritmo de Alma-Ata, cuyos acordes exploraremos en el próximo capítulo.

En aquellos tiempos donde el mundo se encontraba en una encrucijada, los debates en el corazón de la ONU tejían la necesidad de un nuevo entramado para la situación de la economía global. Dicha necesidad se materializó en el Programa de Acción, nacido bajo la estrella de la Declaración sobre el Establecimiento de un Nuevo Orden Económico Internacional (NOEI), una visión que vio la luz en una sesión especial de la ONU en mayo de 1974. Cuando el año se inclinaba hacia su alba, en diciembre, la Asamblea General entonó la Carta de Derechos y Deberes Económicos de los Estados.

La Carta de Derechos y Deberes Económicos de los Estados, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en aquel diciembre de 1974, trazó un mapa de principios y compromisos que delineaban los derechos y deberes económicos de los Estados miembros de la ONU. Entre sus estrofas más resonantes, se mencionaba a la soberanía de los Estados sobre sus tesoros naturales, un firme agarre sobre las empresas multinacionales, la armonía en las relaciones comerciales, el incremento de la ayuda al desarrollo sin ataduras, un

trato amable a los países en crecimiento y la cooperación económica entre estas naciones. Estos principios buscaban suavizar las asperezas económicas globales y forjar un sistema económico más equitativo. La Carta resonó en la lucha por un Nuevo Orden Económico Internacional en la década de los setenta.

El NOEI emergió como un concepto y un cúmulo de iniciativas, con el sueño de remodelar el sistema económico global hacia una justicia más amplia, favoreciendo especialmente a los países periféricos. Aspiraba a suavizar las desigualdades económicas y comerciales, al tiempo que tejía lazos de cooperación internacional para el crecimiento.

No obstante, a pesar de las velas izadas y las voces alzadas en torno al NOEI durante los años setenta, su ancla no logró fijarse completamente. Diversas corrientes obstaculizaron su despliegue:

1. Las naciones industriales, en especial, mostraron resistencia ante muchas propuestas del NOEI, entorpeciendo las negociaciones y la concreción de acciones.
2. Los giros de la geopolítica global y los vientos de la Guerra Fría moldearon las relaciones internacionales y las prioridades políticas, a menudo frenando la cristalización de este nuevo orden económico.
3. Las potencias industriales defendían sus intereses económicos y comerciales, poniendo barreras a medidas que hubieran beneficiado a las naciones emergentes.
4. Conforme evolucionaba la economía global, surgían nuevas dinámicas comerciales y económicas que redibujaban el escenario del NOEI.

A pesar de no alcanzar una implementación plena, el espíritu del NOEI sembró en la conciencia global la urgencia de atender las desigualdades económicas y comerciales y fomentar un sistema económico más justo. Su eco perduró en la agenda global, alimentando el diálogo sobre el desarrollo sostenible y la atención primaria de salud en foros internacionales.

Los debates y reflexiones en torno al NOEI cincelaron el camino hacia el nacimiento de ideas como el desarrollo sostenible y la Atención Primaria a la Salud (APS), ideas que florecerían en la Conferencia Internacional sobre APS en Alma-Ata, Kazajistán, en el año de 1978.

Desde las brumas del tiempo en Alma-Ata: El Canto Eterno y la llama inextinguible de la Atención Primaria de Salud (APS)

En el crepúsculo de los años 70, el mundo se veía envuelto en la ola creciente de una revolución científica y tecnológica, engendrada en los suspiros finales de la Segunda Gran Guerra. Esta revolución, en armonía con otros giros del tiempo, trazaba el sendero hacia lo que hoy llamamos como “globalización”. No obstante, entre los ecos de este progreso, ya se percibían las sombras de desigualdades marcadas y las injusticias sociales que salpicaban el paisaje de la existencia, junto con la pobreza persistente y el abandono de vastas almas. Esta conciencia se cristalizó en las Asambleas Mundiales de la Salud de 1975 y 1976, donde se empezó a gestar el compromiso de alcanzar “Salud para todos en el año 2000”.

El Nuevo Orden Económico Internacional (NOEI) y la Declaración de Alma-Ata sobre Atención Primaria de Salud (APS) brotaron de la misma tierra en la década de los 70, bajo cielos históricos y políticos entrelazados, entonando canciones sobre la equidad global y el bienestar de las poblaciones, especialmente en los rincones en desarrollo del mundo.

En aquellos días, el orbe se debatía en una bipolarización ideológica y económica, y en las fauces de una confrontación histórica conocida como la “guerra fría”. Este conflicto, un duelo de desarrollo tecnológico militar sin precedentes y una encarnizada batalla económica entre las superpotencias, buscaba la desaparición de una de las dos facciones. Años más tarde, la caída del Muro de Berlín (9/nov/1989), anunciaría el crepúsculo de esta era, sin dejar un vencedor claro incluso dentro de los bloques dominantes. El bloque “socialista” vivía sus propias tempestades entre la Unión Soviética y China, lo cual tejió el telón de fondo para la Conferencia.

Tanto el NOEI como la APS emergieron en un tiempo de debates sobre las desigualdades económicas y sociales que ensombrecían al mundo. La década de los 70 fue testigo de un creciente reconocimiento de las brechas económicas y de salud entre los países acaudalados y los empobrecidos. Ambos ideales se erigieron como baluartes de la justicia social y la equidad en el acceso a recursos y servicios esenciales. Mientras el NOEI se adentraba en las desigualdades económicas y comerciales, la APS se dedicaba a asegurar un cuidado médico básico y accesible para cada ser, sin distinción de su estatus económico.

Ambos clamaban por una cooperación internacional ampliada para enfrentar los dilemas globales. El NOEI invocaba un nuevo orden económico cimentado en la cooperación y solidaridad entre naciones, mientras la APS convocaba a una sinergia entre países para elevar la atención médica básica y la salud de los pueblos.

Aunque el NOEI y la APS navegaban por mares diferentes (economía y salud, respectivamente), compartían el alma de un compromiso con el florecimiento de la vida en todos los rincones del planeta, especialmente en las naciones más olvidadas. Estos conceptos eran ecos de una respuesta a los desafíos y desigualdades globales de su era, anhelando transformar las estructuras económicas y de salud para sembrar un mundo más justo y equitativo.

Antes de que la década de los 70 tejiera sus historias, el mundo ya se embarcaba en variadas odiseas para encarar los retos de la salud, desafiando las limitaciones financieras, tecnológicas y de recursos humanos en sociedades menos afortunadas o en pleno florecer económico. Tales travesías, que tomaron forma en los albores de los 60 y 70, hallaron ecos resonantes en China, India y en rincones de África y América Latina, convirtiéndose en lienzos de estudio para investigadores de naciones más avanzadas, y capturando la atención de la Organización Mundial de la Salud bajo la batuta de Halfdan Mahler su director general (Mahler, 2008 p. 98).

Mahler, percibió el valor de estas travesías, las elevó a un canto global, considerándolas un compromiso colectivo de todos los países, sin distinción de su opulencia o escasez. En un lienzo histórico y político similar, brotaron el NOEI y la Declaración de Alma-Ata sobre la Atención Primaria de Salud (APS) en la década de los 70, compartiendo una preocupada situación por la equidad global y el bienestar de los pueblos, particularmente en las naciones en proceso de desarrollo.

Estos ideales, entrelazados con las experiencias previamente mencionadas, reflejaban una respuesta a los desafíos y desequilibrios globales de su tiempo, anhelando transformar las estructuras económicas y de salud para forjar un mundo más justo.

Más intrigante para nuestro relato es la exploración de los lazos entre los valores y principios que los inspiran y los debates sobre el desarrollo y la cooperación técnica. Bajo la guía de Mahler, la OMS adoptó una mirada crítica hacia el desarrollo en los años 70, colaborando con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), para difundir estas visiones.

En 1973, el Comité Ejecutivo de la OMS advirtió sobre una profunda crisis en la salud a nivel mundial, atribuida a la incapacidad de los servicios de salud de cerrar las brechas de bienestar entre y dentro de los países.

Mahler instó a cambios radicales en la organización y las prácticas de salud, arguyendo que las estructuras científicas y técnicas de la salud pública estaban en declive. La OMS entrelazó el Programa de Trabajo en Salud para Todos en el Año 2000 (SPT- 2000) y Alma-Ata con reformas en el desarrollo y la cooperación. Sin embargo, esta vinculación no bastó, ya que los documentos del NOEI enfocaban principalmente lo económico, relegando los temas sociales y de salud. En este sentido, la OMS compartía las visiones del NOEI en términos de desarrollo social. Otras nociones presentes en el SPT-2000 y la APS resonaban con los principios iniciales del NOEI, destacando conceptos como la autosuficiencia colectiva, la colaboración técnica entre naciones emergentes y la tecnología apropiada. Esta última jugaba un papel crucial en los principios y directrices establecidos en Alma-Ata.

Mahler, en una entrevista⁷ comentó la iniciativa de adoptar un enfoque más centrado en los sistemas de salud que surgió de diversos países y organizaciones no gubernamentales (ONG), respaldada por la publicación de la OMS “La salud del pueblo”, que se nutría de retroalimentación de países, ONG e instituciones. Inicialmente, durante la Guerra Fría, la OMS se centró en enfermedades transmisibles, con Estados Unidos liderando la lucha contra la malaria y la Unión Soviética contra la viruela. Sin embargo, en los años 60, los Estados Miembros empezaron a solicitar un mayor apoyo en servicios de salud, y en los años 70, la OMS comenzó a equilibrar programas específicos de enfermedades con un enfoque más amplio en sistemas de salud.

Se gestó un conflicto entre el enfoque comunitario, apoyado por ONG y algunos miembros de la OMS, y el enfoque centralizado de sistemas de salud, promovido por la Unión Soviética. No obstante, ambos enfoques son complementarios y esenciales. La atención primaria de salud requiere de la participación comunitaria, pero esta solo puede florecer con el respaldo del sistema de salud.

En aquel encuentro en Alma-Ata, allá por 1978, se cernían esperanzas de que se alzaría como la cumbre más emblemática de la OMS desde su fundación en 1948. A pesar de las

⁷ Tomada de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2649521/>

tempestades previas, el evento se bañó en una atmósfera espiritual compartida, donde los corazones latían al unísono con el deseo de alcanzar una meta trascendental. Frente a los desafíos, el espíritu de consenso brilló, tejiendo lazos en una percepción elevada de unidad. Si bien hubo voces críticas hacia el consenso forjado, muchos no habían sumergido sus miradas en la profundidad de la Declaración y el informe de Alma-Ata, y apenas unos pocos se entregaron a su comprensión (Declaración de Alma-Ata.1978 p. 6).

Esta Declaración, se erigió como una revolución en el pensamiento de muchos, entronizando el concepto de salud para todos como un faro de valores donde la APS se erigía como guía estratégica. Este ideal sembró un entusiasmo inmediato y, a pesar de las voces que argumentaban la falta de avances significativos post Alma-Ata, tal juicio no abrazaba la totalidad del panorama. Algunos Estados miembros de la OMS lograron avances notables en la implementación de la APS en los albores de aquel encuentro. No obstante, el viento del Programa de Ajuste Estructural, impulsado por el FMI, y la ausencia de respaldo del Banco Mundial y el FMI, desvanecieron parte del compromiso con la estrategia de APS.

La década de los 70 se tiñó con los colores cálidos de la justicia social, pero las políticas de privatización, sostenidas por el FMI, trajeron consigo un frío escepticismo que diluyó el consenso de Alma-Ata. Algunas agencias de las Naciones Unidas, adoptando un enfoque selectivo hacia la APS, hicieron retroceder a la comunidad a prácticas más focalizadas, distanciándose del espíritu originario de Alma-Ata, que cantaba a la salud para todos.

La Declaración de Alma-Ata superó todas las expectativas, convirtiéndose en una revolución dentro del campo de la salud. Aquellos que partieron de Alma-Ata lo hicieron con la certeza de haber sido partícipes de un giro sanitario.

Hoy, la APS se presenta como más crucial que nunca, tejiendo lo alcanzado en los primeros años tras Alma-Ata con las necesidades presentes. La APS permanece como un eco en las regiones y entre los Estados Miembros de la OMS, así como en las ONG que respaldan a la OMS, brindando una oportunidad de revitalización.

El horizonte de Salud para Todos no pretendía erradicar todas las enfermedades para el año 2000, pues se reconocía como un sueño inalcanzable. Más bien, buscaba enfocar la mirada en las inequidades de salud y en la búsqueda de un nivel de bienestar distribuido con equidad a lo largo y ancho del mundo.

A pesar de los obstáculos, la OMS emprende pasos significativos para revitalizar la APS, esencial en su misión. Esto implica reorientar la mirada hacia la definición de salud de la OMS, que ve la salud como un estado completo de bienestar físico, mental y social.

En esa entrevista con Mahler, se desvelan elementos vinculados a la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). La adopción de un enfoque centrado en los sistemas de salud, alimentado por la retroalimentación de países, ONG e instituciones, resuena con una colaboración y cooperación entre diversas partes interesadas, un canto común en el coro de la RSU.

Además, el mantra de “Salud para Todos” y la APS se destacan como valores y principios fundamentales, reflejando la visión de la RSU de que las universidades deben contribuir al bienestar y desarrollo de la sociedad, en este caso, a través de la promoción de la salud para todos y la APS.

Los desafíos y obstáculos, como el impacto del Programa de Ajuste Estructural impulsado por el FMI y la falta de apoyo del Banco Mundial y el FMI, pueden tejerse en el tapiz de la RSU al resaltar la importancia de abordar cuestiones de equidad y justicia social en la prestación de servicios de salud.

Estos elementos, entrelazados con los principios de responsabilidad social y colaboración entre instituciones, gobiernos y organizaciones no gubernamentales, iluminan el camino para abordar cuestiones de salud y bienestar en la sociedad. Con la mirada puesta en el horizonte, reflejan el compromiso de unir fuerzas en pos de un objetivo común: un mundo donde la salud para todos sea el suelo que pisen nuestras esperanzas y no solo una estrella lejana en el firmamento de nuestros sueños.

Tras la Huella Ética: El Viaje de la Responsabilidad Social desde las Aulas hacia el Horizonte

Bajo el vasto cielo del conocimiento reciente, ha surgido un diálogo constante en congresos, artículos de ciencia divulgada y múltiples escritos sobre la esencia de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Se contempla como un tapiz de principios, valores y normas que orquestan el comportamiento humano. Para algunos pensadores, esta visión se erige

como una dimensión ética esencial, invitando a todas las organizaciones e instituciones a entrelazarla en su misión y visión, fomentándola en el día a día de sus acciones.

La búsqueda de las empresas por elevar la calidad de sus servicios germinó la norma ISO 26000, “Guía sobre Responsabilidad Social”, nacida con el propósito de ofrecer una luz a las organizaciones, ya sean comerciales o públicas, para entrelazar la responsabilidad social en su gestión y operaciones.

Respetado lector, permítame detener el tiempo un momento, para revelar las razones que dieron vida a la norma ISO 26000. Con el despertar de la conciencia pública, la sociedad comenzó a observar más de cerca las prácticas responsables de las organizaciones, exigiendo una actuación ética y sostenible. Esta norma nació para ayudar a las organizaciones a responder a estas demandas y expectativas.

Frente a un abanico de conceptos, normativas y enfoques en el terreno de la responsabilidad social, la norma se forjó con el fin de ofrecer un marco unificado y global, superando la confusión previa.

La necesidad de una guía se hacía patente, pues muchas organizaciones reconocían la importancia de la responsabilidad social, pero carecían del camino claro para comenzar o implementarla eficazmente. La ISO 26000 ofrece pautas para abordar la responsabilidad social con coherencia.

Al tiempo que promueve una comunicación asertiva, la norma también busca fortalecer el diálogo sobre las prácticas responsables, tanto internamente como con sus partes interesadas, fomentando la transparencia y rendición de cuentas.

La concepción de la Norma ISO 26000 respondió a la necesidad de un marco que permitiera a las organizaciones comprender, aplicar y comunicar su compromiso con la responsabilidad social, en una era donde la atención a estos temas florecía globalmente. La “Guía sobre Responsabilidad Social”, presentada por la Organización Internacional de Normalización (ISO) en Ginebra en noviembre de 2010 (Vallaey 2014), llenó un vacío, ofreciendo un estándar internacional con pautas claras sobre Responsabilidad Social Empresarial (RSE).

En las aulas universitarias, la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) brotó como un eco de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE), y su crecimiento se enlazó con la expansión

global de la RSE y su adaptación al universo académico. La RSU enlaza el compromiso de las instituciones educativas con la responsabilidad social en la enseñanza, investigación y la unión con la comunidad, basándose en los mismos pilares éticos y de sostenibilidad de la RSE, pero reflejados en el prisma universitario.

La RSU se manifiesta en la gestión universitaria a través de iniciativas como la inclusión de contenidos de responsabilidad social en la enseñanza, investigaciones con impacto social, compromiso comunitario y una operación universitaria sostenible.

Así, la RSU se despliega como la interpretación de los principios de la RSE en el escenario de la educación superior, reconociendo el papel vital de las universidades en moldear ciudadanos responsables y en la creación de conocimiento para el bien social. La ISO 26000 y otros marcos de RSE proporcionaron las semillas para el florecimiento de la RSU. Aunque comparten raíces, la RSE se enfoca en las empresas y su impacto social, mientras que la RSU teje la responsabilidad social en el tapiz de la educación, la investigación y el diálogo comunitario.

La RSU abraza los esfuerzos de las universidades por contribuir positivamente a la comunidad, promoviendo la inclusión, solucionando problemas sociales mediante la investigación, formando profesionales éticos y colaborando en iniciativas comunitarias.

Este concepto de RSU empezó a ser promovido en América Latina a inicios del milenio, floreciendo en Chile a través de la red “Universidad Construye País” y expandiéndose por la región con la “Iniciativa Interamericana de Ética, Capital Social y Desarrollo”, auspiciada por el gobierno noruego dentro del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Estos esfuerzos sembraron y cultivaron la RSU en el corazón de Latinoamérica (Vallaey, 2014 p. 110), perfilándola como una política de gestión que aspira a enriquecer la ética universitaria.

Así, la RSU emerge, extendiendo las ramas de los principios de la RSE al ámbito educativo superior, reconociendo el papel esencial de las universidades en la formación de futuros líderes responsables y en la generación de conocimiento que nutre el bienestar de la sociedad. La ISO 26000 y otros marcos de RSE sirvieron de suelo fértil para la germinación y desarrollo de la RSU. Aunque ambas corrientes beben de la misma fuente, la RSE focaliza principalmente en el ámbito empresarial y su interacción social, buscando armonizar los

objetivos económicos con responsabilidades sociales y ambientales. Por su parte, la RSU se concentra en el universo de las universidades, integrando la responsabilidad social en la tríada de la educación, la investigación y la colaboración comunitaria.

La RSU, entonces, es el compromiso de las universidades y otras instituciones de educación superior para aportar de manera significativa a la comunidad y sociedad en su conjunto. Esto abarca fomentar la inclusión, emprender investigaciones enfocadas en desentrañar y solucionar problemas sociales, formar profesionales éticos y comprometidos socialmente, y colaborar estrechamente con la comunidad en proyectos de interés mutuo. La RSU enfatiza el rol activo de las universidades en el embellecimiento de la sociedad y en la promoción de valores éticos y responsables.

Este concepto de RSU comenzó a resonar en América Latina al albor del nuevo milenio, en particular en Chile mediante la red “Universidad Construye País” y en la región con la ayuda de la “Iniciativa Interamericana de Ética, Capital Social y Desarrollo”, impulsada por Noruega a través del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Estas iniciativas forjaron y promovieron la noción de RSU en la región, convirtiéndola en una política de gestión encaminada a realzar la integridad ética de la universidad.

Bajo el crepúsculo reciente, se ha desplegado un vasto diálogo en congresos, divulgaciones científicas y escrituras diversas sobre la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Esta emerge como una acción de principios, valores y normas que orquestan la conducta humana. Para ciertos eruditos, esta perspectiva se revela como una dimensión ética, anhelando que cada organización e institución la teja en el corazón de su misión y visión, cultivándola en el día a día de su existir.

El propósito es caminar al compás de la misión universitaria, sus valores y su compromiso social, a través de un diálogo participativo de toda la comunidad educativa y los actores sociales. El foco ilumina los retos de exclusión, inequidad y sostenibilidad en nuestra sociedad. Desde su visión sobre la RSU, Vallaeys y col. (2009) han ofrecido un manual⁸ que despliega un abanico de herramientas destinadas a guiar a las universidades y otras

⁸ Para una lectura completa remítase a: François Vallaeys, Cristina de la Cruz y Pedro M. Sasía. (2009). Responsabilidad social universitaria: manual de primeros pasos. Editado y distribuido por: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.

instituciones de educación superior en la valoración de su efectividad en el lazo con la sociedad. En este manual, se hallan senderos para identificar áreas de acción y estrategias para fortalecer el día a día en la gestión, enseñanza, investigación y extensión. No obstante, es crucial señalar, según los autores, que el manual no busca ser:

- Certificable, pues su esencia yace en el compromiso voluntario de las universidades sin necesidad de una certificación externa. Antes de plantear un estándar certificable para la RSU, se busca un consenso nacido de experiencias exitosas más que la imposición de una ideología específica.
- Limitante en cuanto a contenidos académicos o ideologías, sino que invita a cada institución a alinearse voluntaria y participativamente con su propia misión y compromiso social.
- Exclusivo para un tipo de universidad, pues la responsabilidad social es un llamado a todas, sin distinciones en los contextos institucionales.

A pesar de estas precisiones, el manual invita a una meditación sobre la responsabilidad social de las universidades, ofreciendo un camino para una evaluación accesible de su rol en satisfacer las necesidades de la sociedad, así como recomendaciones para enriquecer su contribución hacia una sociedad más justa y sostenible.

Los autores del documento invitan a reflexionar sobre cómo abrazar la RSU y cómo las universidades pueden rendir cuentas, ofreciendo un marco conceptual y metodológico para orientar la transformación institucional.

Amigo de las letras y cómplice en este viaje de saberes, aunque estas preguntas se plantean, el espacio para profundizar en este capítulo es limitado; se las presento para invitarlo a la reflexión. Sin embargo, estimado lector, es vital reconocer que un pilar esencial es la coherencia institucional, en el contexto que la universidad debe manifestarse y comunicarse de manera consistente, y todas las áreas deben colaborar armónicamente, sugiero abarcar:

- a) En el corazón de mi visión, imagino la universidad como un árbol majestuoso, cuyas raíces profundas abrazan un proyecto vibrante, una estructura sólida y políticas que florecen, todas nutriendo la tierra fértil de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU).

- b) Veo la educación como el agua que fluye desde este árbol, nutriendo a cada estudiante que reposa a su sombra. No se trata solo del saber académico, ese río claro y puro, sino también de un caudal que irriga el alma, sembrando habilidades profesionales entrelazadas con valores cívicos y éticos. Aspiro a cultivar no solo mentes brillantes, sino también corazones valientes que anhelan contribuir a la sociedad.
- c) Considero el conocimiento como el fruto más dulce que este árbol puede ofrecer, nacido de la investigación, la creación y la difusión del saber. En mi mundo, este conocimiento se despliega no solo para saciar la curiosidad intelectual, sino para nutrir y embellecer la sociedad, dejando una huella de impacto positivo.
- d) Finalmente, visualizo a la universidad no como una isla, sino como una encrucijada de caminos que conectan con innumerables almas, actores, grupos y comunidades, tanto en el ámbito local como en el tapiz global. En este entrelazado de destinos, la universidad se convierte en un faro de interacciones constructivas, donde cada encuentro, cada diálogo, es una semilla para un futuro más justo y armónico.

En cada letra trazada, en cada palabra que sueño, el esfuerzo por plasmar estos pilares, no como meros conceptos, sino como vivencias que respiran, que dan vida a la universidad y, a su vez, a la comunidad que nos rodea. Esta mirada a la RSU, es una promesa tejida en el alma de la academia, anhelando un mundo donde la educación sea el puente hacia la transformación social.

Sin embargo, amigo que navegas hasta estas páginas, en este punto del viaje es preciso revelar que aplicar sin sutileza las estrategias de responsabilidad social empresarial en el ámbito universitario, o confinar la RSU a una mera expresión de solidaridad, sería ignorar la verdadera vocación de nuestra institución. Este camino, a veces, trae consigo la lógica del comercio a los santuarios del aprendizaje, una práctica que puede desentonar con el canto profundo de la educación superior.

Es crucial ampliar la discusión sobre la RSU más allá de adaptar sin crítica los principios empresariales a las universidades. Se debe considerar que estas no solo son entidades que generan impactos ambientales o sociales, sino que cumplen con un rol esencial en la formación de ciudadanos conscientes y en la producción de conocimiento capaz de enfrentar los retos complejos de la sociedad. Por tanto, la RSU no debería confinarse solamente a la gestión de impactos, sino que debe abarcar temas más amplios relacionados con la ética,

la equidad, la participación comunitaria, la investigación con impacto social y la promoción de valores esenciales.

En lugar de acoger sin cuestionamientos los principios empresariales, la RSU se vislumbra como una oportunidad para que las universidades exploren cómo su compromiso con la responsabilidad social engrandece su misión educativa, su visión y su contribución a la sociedad en su conjunto. Este enfoque integral, que trasciende la mera gestión de impactos, se centra en la transformación positiva de la sociedad a través de la educación, la investigación y la participación comunitaria frente a los desafíos contemporáneos. En esta perspectiva, la RSU permite realizar un análisis crítico profundo de la universidad, su papel y su impacto, marcando un sendero hacia un futuro donde la educación superior es un faro de cambio y progreso social.

Este enfoque de la RSU como una extensión del compromiso universitario hacia una responsabilidad social más amplia invita a las instituciones educativas a reconsiderar y redefinir su papel en la sociedad. Al adoptar este marco, las universidades no solo abordan los desafíos sociales y ambientales de manera reactiva, sino que se convierten en líderes proactivos en la búsqueda de soluciones sostenibles, éticas y equitativas. La RSU, entonces, no es solo un conjunto de políticas o acciones aisladas, sino una filosofía integral que permea todos los aspectos de la vida universitaria, desde la enseñanza y la investigación hasta la gestión y el compromiso comunitario.

Estimado compañero de reflexiones y sueños, en este camino que recorreremos, las universidades emergen como faros luminosos en la contienda por la dignidad de los pueblos, propulsando la emancipación de nuestras sociedades de los grilletes de la desigualdad y la injusticia. Al abrazar la esencia de la RSU, estas casas del saber se convierten en artífices clave del cambio social, tejiendo un porvenir donde la sabiduría y la acción se funden en una danza constante por forjar un orbe de mayor justicia. En este paisaje que se despliega ante nosotros, la RSU se erige como la brújula que nos orienta hacia la equidad, el cuidado de nuestro hogar terrenal y la fraternidad entre las almas, dibujando senderos de esperanza hacia la erección de comunidades en armonía y libertad.

La travesía hacia la RSU vista bajo esta nueva luz, destapa su capacidad para insuflar vida nueva a la misión de las universidades, encaminándolas hacia las necesidades y retos de nuestra era. Al emprender esta marcha, las academias se consagran como

columnas vitales en la edificación de un mañana más justo, inclusivo y perdurable para toda la humanidad. La RSU, en su quintaesencia, se manifiesta como una convocatoria para que las universidades se adelanten en la vanguardia de la transformación social, liderando con el ejemplo y nutriendo una cultura de diligencia, devoción y acción en pro del bienestar compartido.

Así, estimado lector, te invito a contemplar la RSU no solo como una teoría o un conjunto de prácticas aisladas, sino como un compromiso vivo y palpitante que, desde el corazón de la educación superior, promete iluminar el sendero hacia una sociedad que, un día, todos deseamos habitar.

Navegando las Aguas de la Transformación: El Compromiso Universitario en la Era de la Modernidad Líquida

En este andar del tiempo, donde las universidades se han erigido como bastiones del conocimiento, mi estimado lector, permíteme confiarte cómo se han tejido hilos de poder en el tapiz de nuestra cultura. Históricamente, los ecos de modelos educativos, nacidos en la aurora de la Colonia, han resonado con las voces de las clases dominantes. Desde aquellos primeros albores de la Colonia, nuestras instituciones educativas, forjadas por manos religiosas, delinearon políticas de exclusión que dejaron en la sombra a los desposeídos, a las mujeres, a los mestizos, entre otros, perpetuando así un legado elitista que ha marcado el fluir del conocimiento a través de los siglos, anclando la educación en un muelle de marginación y exclusión (Batista 2006, p.29).

Se ha creído erróneamente que nuestros países, nuevos y ávidos de cultura, podrían adoptar la vestimenta de una Europa en miniatura, simplemente mimetizando sus universidades y programas educativos. Este viaje hacia la adopción de pedagogías europeas, olvidan nuestro propio pulso educativo, nuestro entorno de la diversidad cultural, fue un espejismo que nos condujo a aspirar a convertir nuestras patrias en nuevas Francias o Alemanias, sin escuchar los cantos de nuestras historias que nos recuerda que nunca se repiten.

En este contexto, la educación ha moldeado y perpetuado disparidades, especialmente aquella orientada hacia lo puramente instrumental, que alimenta los negocios del mercado.

La producción de conocimiento científico en nuestras universidades se ve cada vez más teñida por los colores de las corporaciones multinacionales.

Este camino educativo se ha convertido en el sendero trillado en muchas de nuestras Américas, avalando una visión de progreso material que, sin embargo, deja intactas las cadenas de la estratificación social. La privatización de la educación surge como un guardián de este orden, limitando el conocimiento a unos pocos elegidos.

Este flujo ha surcado los mares latinoamericanos, transforma la educación superior en un destino lejano para numerosos. Durante este viaje, las universidades frecuentemente han demostrado desapego hacia la vasta mayoría, sustituyendo el ideal elevado de la educación pública por una enseñanza alineada con las exigencias del mercado de trabajo.

Frente a este espejo, me pregunto sobre el papel de la RSU en el abrazo de nuestras comunidades diversas, en este intento de tejer un futuro de “Salud para todos” que, a medida que avanzamos, nos desafía a repensar nuestra aproximación al bienestar.

La experiencia nos muestra una creciente preocupación al ver resurgir viejos fantasmas de salud que creíamos superados. Ahora, en el crepúsculo del siglo XXI, te invito, compañero de sueños, a reflexionar sobre nuestra formación técnica y científica, anclada en la bioética, pero enfrentando la realidad de que la ciencia, en su orgullo, no puede abrazar por completo la diversidad y complejidad de nuestra existencia.

Mientras el siglo XXI prometía un amanecer lleno de modernidad, ahora nos encontramos en las sombras de un atardecer que cuestiona su brillo. Bauman (2005), nos habla de esta transición hacia una “modernidad líquida”, donde lo que una vez fue sólido y perdurable ahora fluye hacia la flexibilidad y el cambio, marcando nuestras vidas y sociedades con la inestabilidad.

Bajo este manto de modernidad líquida, es palpable que el tejido social de América Latina ha enfrentado un desgaste profundo, con señales que apuntan a que las condiciones han permanecido estancadas desde los albores de la política neoliberal en los noventa. La educación universitaria, junto con otros sectores, ha visto mermada su fortaleza. Se ha observado un lento alejamiento de la responsabilidad, tanto por parte del Estado como, consecuentemente, de las universidades. Esta realidad se ha intensificado con la

mercantilización y privatización de vastos sectores. Este entramado de complejidad se manifiesta tanto en la gestación de interrogantes como en la odisea por hallar respuestas efectivas. En este laberinto, el papel de la universidad emerge como esencial para tejer respuestas ante los desafíos que enfrenta nuestra sociedad.

He sido testigo de cómo los cimientos y estrategias pedagógicas, en su momento vistos como inquebrantables y efectivos, han visto mermar su brillo frente a los desafíos y las realidades cambiantes. Es notable cómo las crisis educativas de recientes décadas han mostrado sus distintos rostros en cada contexto. Estos virajes han sido moldeados por transformaciones significativas en nuestra sociedad, tecnología, economía y política, engendrando desafíos educativos singulares que claman por aproximaciones novedosas. Es imperativo, entonces, acoger la importancia de adaptarse a las mudanzas en la educación y soltar las riendas de enfoques ya marchitos en un mundo en perpetuo fluir.

En las próximas líneas, deseo sumergirme, con la guía de la RSU y su tejido con la sociedad desde la EEAP, en la descripción de situaciones y desafíos que he enfrentado y que debemos abordar al entrelazar nuestros caminos con la sociedad. Esta evolución constante del concepto, alimentada por la disciplina que lo estudia y apoyada en corrientes teóricas diversas, nos invita a una complejidad cuando consideramos los diversos escenarios, situaciones y condiciones en los que se debe asumir y llevar a cabo esta noble responsabilidad.

En ocasiones, los desafíos surgen al intentar aplicar estrategias empresariales al ámbito académico. Este trasplante no es idóneo, ya que las dinámicas y propósitos de una institución académica distan de los de una empresa. Nace la confusión al tratar de exportar sin más un enfoque empresarial a la educación superior, ignorando las particularidades y necesidades únicas de la misma. La dificultad para definir y encarnar la RSU con precisión es una realidad palpable, y gran parte de esta complejidad emana de la premisa errónea de que las prácticas de responsabilidad social empresarial pueden implantarse sin más en el entorno universitario. Esta discordancia clama por un escrutinio más detallado y una profunda reflexión sobre las singularidades de la universidad y su vínculo con la sociedad.

Desde la perspectiva de este posgrado, veo como esencial abrazar la RSU como una oportunidad vital para que la universidad, y específicamente esta especialidad en atención primaria, se sumerja en una introspección sobre su rol en la sociedad. Subrayamos que la RSU va más allá de establecer lazos con la comunidad y atender problemas sanitarios

reales; también exige una constante reevaluación de nuestras prácticas y estructuras institucionales que pueden perpetuar la exclusión, la desigualdad y la opresión. Además, es crucial entender que la RSU no es estática, sino que debe fluir y adaptarse conforme cambian las necesidades y desafíos de la sociedad.

Implica que este posgrado adopte un compromiso activo no solo en la solución de los problemas sanitarios de las comunidades donde nuestros alumnos se desenvuelven, sino también en fomentar valores éticos y de responsabilidad social en su conjunto. Debe promover un espacio de diálogo intercultural y lucha contra la opresión, donde se cuestione el *statu quo*, es decir, un proceso de comunicación y entendimiento mutuo entre personas o grupos de distintas culturas, con el objetivo de fomentar la comprensión, el respeto y la colaboración entre ellas. Este diálogo, trasciende la mera conversación, busca alcanzar una comprensión más profunda de las diferencias culturales y al mismo tiempo identificar áreas comunes para enfrentar desafíos interculturales en salud. La meta es tejer conexiones sólidas que promuevan la convivencia, la cooperación y la resolución de conflictos en un contexto centrado en la salud, donde las diferencias culturales juegan un rol significativo.

Es crucial señalar que, a pesar de que nuestros estudiantes provienen de una tradición académica que privilegia la medicina hegemónica, a menudo encasillada como “colonización educativa” y que tiende a subordinar otras prácticas médicas basadas en saberes culturales diversos, existe la acción de imponer esta práctica hegemónica en las comunidades.

En las reflexiones tejidas por De Sousa Santos (2007), despliego ante ti, ávido lector, un panorama donde se dibujan contornos de una educación anhelante de liberación. Se clama por una descolonización de la enseñanza, liberándola de los yugos eurocéntricos y colonialistas que, cual sombras, se han posado sobre estructuras y contenidos educativos, oscureciendo la riqueza de diversas voces y perspectivas. De Sousa Santos propone, entonces, un horizonte educativo más diverso y plural, donde las epistemologías del sur resplandezcan, reconociendo y valorando los saberes nacidos en el sur global.

Él aboga, con firmeza, por una responsabilidad social ampliada en nuestras academias, impulsándolas a no solo forjar habilidades técnicas en los estudiantes, sino también a enraizarlos en la ciudadanía crítica y el activismo social. Las instituciones académicas, según De Sousa Santos, deben comprometerse a abordar los desafíos sociales y económicos, promoviendo la justicia social y contribuyendo al bienestar colectivo.

Así, este llamado resuena con la idea de que la RSU trasciende la gestión de impactos, aspirando a una transformación profunda y comprometida de las universidades en su diálogo con el entorno. La meta es revitalizar la relevancia de las universidades públicas en la articulación y solución de desafíos sociales locales, en un escenario impregnado de globalización.

Desde la especialidad en atención primaria, me veo impelido a reflexionar sobre nuestro papel en las comunidades diversas con las que nos entrelazamos, no solo al brindar atención médica, sino también indagar en nuestros propios pensamientos, emociones y acciones en relación con nuestro papel en las comunidades. No somos entes aislados de los retos que enfrenta la humanidad.

Inspirado en la poderosa metáfora de Edgar Morín sobre el “barco Tierra”, me embarco en el relato de nuestra interconexión y responsabilidad social compartida. En la vastedad del océano, nuestro barco, cargado de un mosaico de vidas humanas, navega, donde cada alma aporta su esencia a la travesía común. Es la sinergia de todos los corazones, latiendo como uno solo, lo que nos permite avanzar hacia horizontes compartidos.

No obstante, este navío llamado humanidad, armado de conocimiento y tecnología, avanza sin mapa ni plena conciencia de sus actos. Así como el barco puede zozobrar ante la tormenta o la negligencia, nuestro planeta padece bajo nuestra vorágine consumista y el daño que infligimos a su delicado equilibrio.

Ante nosotros se alza la ineludible verdad: la responsabilidad social de custodiar la Tierra y forjar un porvenir próspero es nuestra. Nos convoca a replantear nuestras acciones, a reimaginar nuestra coexistencia con el entorno. Este llamado a la acción colectiva nos urge a abordar desafíos globales, a unirnos con urgencia y propósito.

Nuestra odisea colectiva no es solo una lucha por sobrevivir en el vasto océano, sino cómo, armados de coraje, cooperación y responsabilidad social universitaria, podemos dirigir nuestro barco hacia un futuro donde la sinfonía entre humanidad y naturaleza sea nuestra guía. Este es el desafío: navegar con sabiduría y compasión, reconociendo que en nuestra interdependencia yace nuestra mayor fuerza, y en nuestra acción conjunta, la luz más resplandeciente de esperanza.

Un Viaje de Cambio: La Revolución del Trabajo Comunitario en la Especialidad en Estomatología en Atención Primaria

Para fusionar de manera eficaz y armónica las vivencias de estudiantes de posgrado con actividades de promoción de salud y prácticas de campo en distintas áreas, bajo el prisma de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) aplicada a la Estomatología en Atención Primaria, se han realizado algunas de las siguientes estrategias:

1) Se lleva a cabo programas de Inmersión Multirregional, estos constituyen una estrategia pedagógica clave es un proceso mediante el cual el alumno se integra de manera exhaustiva en una actividad sanitaria en un contexto específico con el propósito de adquirir un conocimiento detallado o una comprensión profunda sobre el tema de interés.

Este enfoque tiene su fundamento en la premisa de que la participación directa en un entorno particular facilita un aprendizaje experiencial que supera el obtenido a través de métodos convencionales. La finalidad es brindar a los participantes la oportunidad de sumergirse en distintos entornos y puntos de vista, con el propósito de ampliar su conocimiento, impulsar el entendimiento entre culturas, cultivar capacidades de adaptación y fomentar la cooperación a nivel internacional. Este método se reconoce por su capacidad para fomentar una comprensión empática y multifacética de las realidades socioculturales y de salud, promoviendo así un enfoque más holístico y comprometido en la formación de futuros profesionales.

Nos comparte la alumna Mónica A. Hernández R. (comunicación personal, 1 de marzo 2024):

Mi estancia en el posgrado ha sido un viaje de descubrimiento y transformación profundas. Mi trabajo de campo en Santa María Ixtiyucan, en el estado de Puebla, me ofreció valiosas lecciones sobre el diálogo intercultural. He aprendido la importancia de respetar y valorar las prácticas de salud tradicionales, integrándolas con el conocimiento médico occidental para crear estrategias de atención primaria culturalmente apropiadas inmersas en la comunidad, he captado la esencialidad de adoptar una visión integral de la salud, una que va mucho más allá de la mera curación de enfermedades físicas. He aprendido a apreciar cómo los determinantes sociales, económicos, ambientales y culturales entrelazan el bienestar, brindando una mirada holística al cuidado de la salud

que es indispensable. Enfrentándome a los intrincados desafíos de la salud comunitaria. He sido testigo del impacto devastador de la pobreza, la inaccesibilidad a servicios básicos y las arraigadas creencias culturales en la salud de las personas. Estos factores, a menudo desatendidos, fomentan enfermedades crónicas, desnutrición y problemas de salud mental, subrayando la imperiosa necesidad de estrategias integrales.

La pobreza, el limitado acceso a servicios básicos y las creencias culturales arraigadas no solo configuran la salud de las personas, sino que también perpetúan ciclos de enfermedades crónicas, desnutrición y trastornos mentales. Estas observaciones han reforzado mi convicción en la importancia de diseñar e implementar estrategias que no solo traten los síntomas, sino que también aborden las raíces profundas de estas condiciones.

2) Se impulsa una educación interdisciplinaria e intercultural en el ámbito de la estomatología, en el primer caso se comparten y entretienen saberes y prácticas de campo tan variados como la salud colectiva, la antropología social y médica, y la sociología médica, enriqueciendo profundamente nuestra forma de entender y tratar la salud oral. En el segundo caso no solo se debate textos sobre interculturalidad en salud, sino que se aplica esta estrategia tanto a nivel institucional como en ONG's. El objetivo principal es preparar a los profesionales para navegar con destreza en entornos ricos en diversas especialidades y tradiciones culturales. Esta aproximación nos invita a trascender las visiones biologicistas y reduccionistas del binomio salud-enfermedad, adoptando en su lugar una amplia gama de perspectivas y metodologías que distintas disciplinas y culturas pueden ofrecer. Al hacerlo, nos equipamos para enfrentar los desafíos de la salud bucal de maneras innovadoras y efectivas. Este tipo de educación no solo promueve una colaboración genuina entre equipos variados, sino que también amplifica nuestra habilidad para abordar problemas de salud bucal a nivel local y global, siempre desde una postura que valora y respeta la diversidad.

Uno de los trabajos que se vienen desarrollando por parte de la alumna Jenny Vázquez, es en Azogues, Ecuador, la cual nos comparte su testimonio (comunicación personal 1 de marzo 2024):

Desde mi juventud en Ecuador, he estado profundamente involucrada en el voluntariado con una Fundación para personas en situación de calle. En la Fundación hay un equipo constituido por diversas disciplinas, enfrentándonos a realidades desgarradoras que han

marcado nuestra percepción del mundo. Seres humanos en situación de calle, luchando por sobrevivir en condiciones extremas, marginados por la sociedad y olvidados por sus gobiernos, contrastaba agudamente con la aparente lejanía de mi carrera en odontología de cualquier contribución social significativa. Parecía que mi vocación por la salud dental y mi pasión por el voluntariado estaban destinadas a permanecer en esferas separadas, hasta que el módulo de trabajo comunitario en mi posgrado abrió un nuevo horizonte.

En este posgrado al incluir en el plan de estudios sobre interculturalidad me hizo comprender la conexión intrínseca entre la estomatología y el compromiso social. Aprendí que la odontología tiene un potencial enorme para abordar desigualdades sociales, más allá del tratamiento clínico de enfermedades. Este enfoque ampliado de la salud dental, que considera el contexto social y cultural del paciente, transformó mi práctica profesional y la dinámica de trabajo en la Fundación donde colaboro. Junto con mi equipo, hemos adoptado una perspectiva de atención intercultural, trabajando en estrecha colaboración con las personas en situación de calle para entender sus historias y participar activamente en su recuperación.

Actualmente, estamos desarrollando un protocolo de atención intercultural que prioriza la escucha activa y la colaboración, enfocándonos en restituir la dignidad y esperanza a quienes enfrentan adversidades. Este cambio de paradigma en la odontología no solo ha enriquecido mi práctica profesional, sino que también ha reforzado mi convicción en el poder de la responsabilidad social universitaria. Como profesionales de la salud, tenemos el deber de ser agentes de cambio, promoviendo no solo la curación física, sino también contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

3) Se colabora con las comunidades y profesionales locales que residen en una determinada área geográfica y con los expertos o trabajadores de diversos sectores que operan dentro de esa misma comunidad. Este tipo de colaboración implica establecer relaciones de cooperación y asociación con el objetivo de alcanzar metas comunes, aprovechando los conocimientos, habilidades y recursos tanto de los miembros de la comunidad como de los profesionales que la sirven.

En muchos contextos, especialmente en proyectos de salud, la colaboración con comunidades y profesionales locales es fundamental para asegurar que las intervenciones

sean relevantes, sostenibles y efectivas. Al involucrar activamente a la comunidad y a los profesionales locales en la planificación, implementación y evaluación de proyectos, se garantiza que las acciones emprendidas estén alineadas con las necesidades, valores y expectativas de la comunidad, a la vez que se fomenta la apropiación y el empoderamiento local.

Este enfoque colaborativo facilita un intercambio bidireccional de conocimientos y experiencias, donde tanto los colaboradores externos como los miembros de la comunidad pueden aprender unos de otros, generando soluciones más innovadoras y adaptadas a las realidades locales. Además, trabajar en estrecha colaboración con profesionales locales asegura que se utilicen las capacidades existentes dentro de la comunidad, promoviendo el desarrollo de habilidades y la creación de redes de apoyo duraderas.

Al forjar alianzas sólidas con las comunidades y los expertos en salud de las áreas seleccionadas resulta crucial para diseñar conjuntamente iniciativas en promoción de la salud y estomatología que verdaderamente resuenen con las expectativas y realidades locales. Este enfoque garantiza que cada intervención no solo se ajuste a la perfección con el contexto cultural específico, sino que también se dirija de manera precisa a satisfacer las necesidades únicas de cada comunidad. Al colaborar estrechamente con quienes viven y trabajan en estas regiones, se crea un tejido de proyectos que no solo son relevantes y respetuosos con la diversidad cultural, sino también profundamente arraigados en la realidad local, potenciando así su impacto y efectividad.

Al respecto la alumna Cecilia Martínez A. (comunicación personal, 1 de marzo 2024):

(...) desde mi graduación en 2004 de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, proveniente de un contexto educativo dominado por el modelo médico hegemónico y un enfoque colonial, mi estancia en el posgrado ha sufrido una transformación profunda. Recuerdo que, durante mi formación universitaria, el contacto con la Atención Primaria se limitó prácticamente a un curso superficial de Salud Pública. Esta experiencia inicial palidece en comparación con el enriquecimiento profesional y personal que estoy viviendo actualmente en mi posgrado en Estomatología en Atención Primaria, donde la integración de la responsabilidad social universitaria y la inmersión en el trabajo de campo han revolucionado mi entendimiento y enfoque hacia la salud bucal comunitaria.

Mi participación en proyectos de campo me ha permitido comprender la importancia crítica de una atención primaria centrada en la comunidad. Esta vivencia no solo ha expandido mis competencias técnicas, sino que también ha profundizado mi apreciación por un abordaje preventivo y comunitario de la salud. La filosofía de la responsabilidad social universitaria ha sido esencial en este proceso, enseñándome a mirar más allá de las paredes del consultorio y a colaborar estrechamente con las comunidades para identificar y satisfacer sus necesidades específicas de salud bucal.

Este cambio radical en mi perspectiva sobre la estomatología y la atención primaria ha sido inesperado, pero profundamente gratificante. Ahora reconozco que la salud bucal es inseparable de la salud general y que nuestro rol como estomatólogos trasciende la práctica clínica, impactando significativamente en el bienestar de la población.

4) Se impulsan proyectos personalizados, es decir, iniciativas educativas diseñadas para integrar el aprendizaje académico de los estudiantes con el servicio a la comunidad, adaptándose específicamente a las necesidades y contextos tanto de los estudiantes como de las comunidades a las que sirven. Este enfoque pedagógico permite que los estudiantes apliquen los conocimientos teóricos adquiridos en el aula a situaciones reales, a través de proyectos que tienen un impacto positivo en la sociedad.

La personalización de estos proyectos implica una cuidadosa consideración de los objetivos de aprendizaje específicos del curso o programa educativo, así como de las necesidades y desafíos únicos de la comunidad objetivo. Al diseñar proyectos personalizados, se fomenta una colaboración estrecha entre instituciones educativas, estudiantes y organizaciones comunitarias, para asegurar que los proyectos no solo contribuyan al desarrollo profesional y personal de los estudiantes, sino que también aborden de manera efectiva las prioridades y expectativas de la comunidad.

Este enfoque personalizado permite una mayor flexibilidad y relevancia en las actividades de aprendizaje-servicio, lo que resulta en experiencias más significativas y enriquecedoras para los estudiantes, a la vez que maximiza el beneficio social de los proyectos. Los Proyectos de APS Personalizados, por lo tanto, representan una estrategia educativa integral que promueve el compromiso cívico, la responsabilidad social y el desarrollo de habilidades prácticas, al tiempo que responde a las necesidades reales de las comunidades.

Llevar a cabo un proceso de examinar cuidadosamente las experiencias vividas y los conocimientos adquiridos durante las actividades de aprendizaje-servicio, proyectos de promoción de la salud, o cualquier otra iniciativa educativa relacionada con la estomatología y la atención primaria de la salud implica que los estudiantes, profesionales y participantes tomen un tiempo para pensar detenidamente sobre lo que han hecho, aprendido y observado, evaluando el impacto de sus acciones tanto en ellos mismos como en la comunidad con la que trabajaron.

Mi nombre es Laura (comunicación personal 1 de marzo 2024), mi experiencia como alumna de posgrado en Estomatología en Atención Primaria ha sido profundamente transformadora, tanto en lo profesional como en lo personal, gracias al fuerte enfoque del programa en la responsabilidad social universitaria. Este enfoque ha sido fundamental, permitiéndome comprender que la educación va más allá de las aulas, al integrar proyectos que vinculan directamente el aprendizaje académico con el servicio comunitario.

Participé en un proyecto especialmente diseñado para atender las necesidades dentales de una comunidad local marginada. Este proyecto no solo cumplió con los objetivos educativos de nuestro programa, sino que también se centró en resolver problemas reales de la comunidad, ofreciendo una aplicación práctica y tangible de nuestra formación. La experiencia de aplicar el conocimiento adquirido en la universidad para generar un cambio positivo en la vida de las personas fue enormemente gratificante.

La colaboración entre nuestra institución, los estudiantes y las organizaciones comunitarias fue clave para el éxito de nuestro proyecto. Esta colaboración nos brindó una comprensión más profunda de las necesidades y expectativas de la comunidad, asegurando que nuestras intervenciones fueran relevantes y sostenibles. A través de este proceso, desarrollé habilidades esenciales como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la empatía, todas cruciales en el campo de la salud y, más ampliamente, en cualquier servicio de atención primaria.

Este proyecto no solo me permitió avanzar en mi carrera profesional, sino que también fortaleció mi compromiso con el bienestar de mi comunidad. Reflexionar sobre esta experiencia me enseñó el valor incalculable de contribuir a la sociedad y la importancia

de evaluar el impacto de nuestras acciones, tanto en la comunidad como en nosotros mismos, promoviendo una perspectiva de aprendizaje y crecimiento continuos.

En suma, mi participación en los Proyectos de Aprendizaje-Servicio Personalizados ha enriquecido mi educación de manera excepcional, proporcionándome no solo habilidades técnicas en estomatología sino también una sólida conciencia social y un compromiso genuino con el servicio comunitario. Esta experiencia ha reforzado mi creencia en que la educación debe trascender las fronteras del aula para transformar vidas, demostrando que el aprendizaje puede y debe tener un impacto positivo tanto en los individuos como en las comunidades a las que servimos. Estoy infinitamente agradecida por esta oportunidad única que ha moldeado significativamente mi desarrollo profesional y personal.

5) La reflexión y el análisis crítico son fundamentales para cultivar una comprensión más profunda y matizada de los desafíos de salud dentro de las comunidades. Estos procesos no solo permiten evaluar la efectividad de las intervenciones implementadas, sino que también invitan a los individuos a reconsiderar su papel como catalizadores de cambio social y saludable. A través de esta introspección, se motiva a los participantes a desafiar sus preconcepciones, extraer aprendizajes valiosos, identificar oportunidades de mejora, y contemplar cómo sus experiencias prácticas de aprendizaje-servicio se entrelazan con los principios teóricos y los valores fundamentales de responsabilidad social y justicia en el ámbito de la salud, todo ello en el marco de las políticas de salud vigentes.

En definitiva, sumergirse en la reflexión y el análisis crítico enriquece tanto el desarrollo personal como profesional. Estos procesos son vitales para que los individuos internalicen plenamente sus experiencias, incorporen conocimientos y competencias novedosas a su futura labor y, lo más importante, consoliden su dedicación al servicio comunitario y al fomento de una salud equitativa. En última instancia, estas prácticas refuerzan el compromiso de los profesionales de la salud con la construcción de una sociedad más justa, marcando la diferencia en la vida de las personas a las que sirven. Al respecto la estudiante Ángeles Vázquez P. nos comparte (comunicación personal 1 de marzo 2024):

Mi viaje como estudiante de posgrado en Estomatología en Atención Primaria me ha proporcionado una ventana privilegiada al corazón de nuestra sociedad y su compleja relación con los sistemas gubernamentales. Esta experiencia ha sido reveladora, permitiéndome presenciar de primera mano cómo las dinámicas políticas frecuentemente

instrumentalizan a los adultos mayores, prometiendo más de lo que realmente se entrega en términos de cuidados de salud.

Esta profunda inmersión en el nexo entre salud y política me ha impulsado a reflexionar intensamente sobre la esencia de la responsabilidad social universitaria. Me he enfrentado a la dura realidad de cómo las políticas locales, a menudo sesgadas por intereses partidistas, han dejado a los adultos mayores en una posición de extrema vulnerabilidad ante el avance de enfermedades crónico-degenerativas.

Este panorama desalentador me ha movido a cuestionar y, más importante aún, a buscar cómo puedo, desde mi futura posición como profesional de la salud, ser parte de un cambio significativo. He aprendido que más allá de los tratamientos y las intervenciones clínicas, existe una urgente necesidad de abogar por políticas de salud más justas y equitativas que verdaderamente atiendan a las necesidades de los más vulnerables entre nosotros, especialmente nuestros mayores.

Consideraciones finales

Esta conciencia emergente sobre la responsabilidad social universitaria no solo ha enriquecido mi formación académica, sino que también ha recalibrado mi visión de lo que significa ser un profesional de la salud en el mundo actual. Estoy más comprometido que nunca con el ideal de una práctica médica que se extiende más allá de los límites del consultorio, una que abraza la defensa de los derechos de salud como un componente central de su misión.

Realizar evaluación del impacto comunitario y aprendizaje, implica diseñar y ejecutar procesos de evaluación que no solo midan los resultados de las intervenciones de salud bucodental en las comunidades, sino también cómo estas actividades contribuyen al aprendizaje de los alumnos y al cumplimiento de los compromisos de responsabilidad social de la institución educativa.

Esto puede incluir la creación de herramientas de evaluación que midan indicadores de salud oral relevantes (como tasas de caries, enfermedades periodontales, acceso a cuidados preventivos), así como la percepción de la comunidad sobre la calidad y la accesibilidad de los

servicios de salud bucodental proporcionados. Además, se deben considerar instrumentos para evaluar la satisfacción de la comunidad con las intervenciones realizadas.

Las intervenciones de estomatología en atención primaria pueden tener una variedad de impactos en la comunidad, desde la mejora de la salud oral y el aumento en la conciencia sobre prácticas de higiene bucodental hasta cambios en la utilización de servicios odontológicos. La evaluación debe medir estos impactos utilizando indicadores previamente definidos, y debe incluir la retroalimentación directa de los miembros de la comunidad para comprender mejor sus experiencias y percepciones.

Es crucial evaluar cómo las experiencias de servicio comunitario y las intervenciones en atención primaria contribuyen al aprendizaje de los estudiantes de odontología. Esto incluye la adquisición de habilidades clínicas específicas, el desarrollo de competencias interpersonales y comunicativas, y la comprensión de los determinantes sociales de la salud. La evaluación debe reflejar cómo estas experiencias ayudan a los estudiantes a convertirse en profesionales socialmente responsables.

REFERENCIAS

- Bäckstrand G, y Ingelstam L. (2006). *¡Suficiente! Retos globales y estilos de vida responsables*. Madrid: Centro de Investigación para la Paz.
- Bauman, Z (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Batista, L. (2006). Educación y desarrollo humano. *Enfermería en Costa Rica*, 27 (1) 28-30
- Bicocca, M. (2016). La idea de Universidad. Un análisis filosófico de sus principios vitales en la Edad Media y su cambio a partir del pensamiento de Martha Nussbaum. *Scripta. Revista de Pensamiento Medieval*, 9 (1), 55-77.
- De Sousa- Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO.
- De Sousa- Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Bolivia: CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores.
- Declaración de ALMA-ATA (1978). Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de

Salud, Alma-Ata, URSS, 6-12. Recuperado de: https://www3.paho.org/spanish/dd/pin/alma-ata_declaracion.htm).

Domínguez, G, J. (2012). *La responsabilidad social universitaria en la educación a distancia*. Montevideo: Editorial Gráfica Real S.A.C.

Flexner, A. (1910). Medical Education in the United States and Canada: A Report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Boletín IV Carnegie Foundation.

Fundação Hammarskjöld (1957). Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). What now: the 1975 Dag Hammarskjöld report on development and international cooperation. Uppsala: Fundação Hammarskjöld; 1975. Recuperado de: <http://www.daghammarskjold.se/publication/now-1975-dag-hammarskjold-report/>)

Galindo, M. (2018). El Manifiesto Liminar y su vigencia en la realidad latinoamericana. *Entornos*, 31(1), 49.

Hammarskjöld, Dag (1975) Report Development and International Cooperation. New York

Lizardo, J. y Lizardo J. (2020). El Estudio Flexner y una evaluación independiente de los postgrados de medicina. *Rev. Méd. Hondureña*, 88 (2), 125-126.

Mahler H. (2008). Primary health care comes full circle. *Bull World Health Organ.* Oct;86(10):747-8. doi: 10.2471/blt.08.041008. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2649521/>

Mahler H. (1978). Las estrategias epidemiológicas para la salud en un mundo cambiante. *Bol Of San Panam*, 84(2), 95-103

Manifiesto Liminar (1918) Recuperado de <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>

Marx, C. (2002). Capítulo XXIV. La llamada acumulación originaria. *El capital*. Recuperado de: https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1310675433.lflacso_1867_02_marx.pdf

Murcia Peña, N. (2009). Vida universitaria e imaginarios: posibilidad en definición de políticas de educación superior. *Rev. Latinoam. Cienc. Soc. Niñez juv* 7(1): 235-266. Recuperado de: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Katz.

OMS-OPS (1979). OPS XXVI Reunión. OMS XXXI Reunión. Washington, D.C. INDEXED.

- Oriol, A. (2010). De Flexner a Bolonia. *Educ. méd.* 13 (4), 85-104
- Paiva CHA, Pires-Alves FA, Ferreira VN, Cueto, M. (2015). *História da atenção primária à saúde no Brasil: de modalidade de atenção à saúde a política prioritária*. Rio de Janeiro: Casa de Oswaldo Cruz, Fiocruz
- Pinto, O. (1979). *El nuevo orden económico internacional*. México: Editorial Nuestro Tiempo.
- Pires-A, F. (2017). El decenio de Alma-Ata: la crisis del desarrollo y la salud internacional. *Ciência & Saúde Coletiva*, 22(7), 2135-2144.
- Rist G. (2002). *The history of development: from western origins to global faith*. New Delhi: Academic Foundation.
- Rist, G. (2015). El desarrollo: historia de una creencia occidental. Recuperado de: https://www.palermo.edu/Archivos_content/2015/derecho/pobreza_multidimensional/bibliografia/Sesion1_doc3.pdf
- Singh A. (1979). The 'basic needs' approach to development vs the New International Economic Order: the significance of third world industrialization. *World Dev*, 7(6), 585-606
- Tapia, G. (1995). Algunas ideas críticas sobre el índice de desarrollo humano. *Boletín Oficina Sanitaria Panamericana* 119 (1)
- Tauber, A. (1997). The two faces of medical education: Flexner and Osler revisited. *Journal of the Royal Society of Medicine* Volume 85
- Tetelboin, C. (1997). Problemas en la conceptualización de la práctica médica. *Rev. Estudios en Antropología Biológica*, VIII, 487-510.
- Tunnermann, B. C. (2000). *Universidad y Sociedad. Balance histórico y perspectivas desde Latinoamérica*. Caracas: Editorial Imprimatur.
- Vallaey, F, De la Cruz, C. y Sasía, P. (2009). *Responsabilidad social universitaria: manual de primeros pasos*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Vallaey, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. V (12), 105-117.
- Winfrled, B. L. (1986). Declive de la universidad. Historia de la educación. *Revista Interuniversitaria*. 5, 23-40.

Reivindicación de los Proyectos de Investigación Vitalidad de la lengua Otomí y Observatorio de Medios, como prácticas de formación

María Concepción Estrada García

FES Aragón-UNAM

Elsa González Paredes

ESIME Culhuacán-IPN

Gumersindo Vera Hernández

ESCOM-IPN

Resumen

Las prácticas extracurriculares desarrolladas en la licenciatura en Comunicación y Periodismo de la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón), a través de los proyectos de investigación *Vitalidad de la lengua otomí* y *Observatorio de Medios*, integran una serie de actividades emergentes, por el contexto en el que ambos se desarrollan construyen nuevas prácticas de formación en los participantes, que les han proporcionado experiencias formativas sólidas.

En este trabajo presentamos un análisis de la formación profesional de los estudiantes que participaron en los proyectos de investigación desarrollados, en los que se valora su percepción como actores educativos y sociales.

El objetivo es analizar el proceso de formación de los alumnos partícipes, a fin de interpretar la manera en que le significan y comprenden las actividades realizadas en los proyectos de investigación como parte de su formación profesional, a través de su experiencia formativa vivida en el espacio extracurricular. Es decir, cómo interpretan dicho fenómeno, sus vivencias y cómo construyen su subjetividad y su modo de ver su propia formación.

Introducción

En la presente investigación se exponen dos actividades extracurriculares realizadas por estudiantes de la licenciatura en Comunicación y Periodismo de la FES Aragón enmarcadas en el concepto de educación no formal. Los proyectos *Vitalidad de la lengua otomí*, y *Observatorio de Medios*, mismas tuvieron como objetivo ampliar la perspectiva del campo de acción del estudiante de esta carrera y explotar los conocimientos y habilidades que podrían desarrollar, a través de la incursión en actividades extracurriculares de investigación, con una visión sustentada, más allá de la figura tradicional y mediática del ser y hacer cotidiano del comunicador y periodista. Se buscó ofrecer a los estudiantes experiencias de formación situada y reflexiva en consonancia con su contexto y con la realidad socioexistencial en la que se encuentran inmersos. Al mismo tiempo el acto educativo se diseñó como una práctica de encuentro en red, donde el proceso de enseñanza y aprendizaje era parte del proceso de construcción de la identidad colectiva entre los estudiantes, y, entre éstos y el grupo social del proyecto, de modo tal que su formación como comunicadores integrara su realización como persona, como ciudadano y como sujeto parte de un colectivo social.

La presente investigación es de corte cualitativo, pues coloca en el centro de interés la percepción del estudiante sobre su proceso formativo profesional dentro de un marco comprensivo interpretativo, que busca desde el aprendizaje situado, romper con la lógica de individualismo, la subordinación como relación de poder y como posicionamiento en un lugar de la periferia de la verdad y del saber universal de la modernidad. Desde este lugar, se resalta la importancia de la construcción de prácticas pedagógicas emergentes para asumir un posicionamiento epistémico de constructores de conocimiento, acorde a nuestra historia y en respuesta nuestras propias necesidades sociales contextualizadas. Prácticas pedagógicas extracurriculares emergentes que lanzan a primer plano a los sujetos en formación como actores sociales capaces de comprender el mundo y transformarlo.

Prácticas pedagógicas emergentes

Si bien es cierto que la dinámica social de nuestra época demanda profundas transformaciones y le plantea grandes retos educativos a la escuela tales como lograr la permanencia, formar individuos creativos, emprendedores, competentes en las TIC, capaces de adaptarse

rápidamente a los ambientes laborales con una educación emocional sólida y el desarrollo creativo, nada de esto toma sentido si no tienen como marco los grandes problemas que afectan a la humanidad, así como su origen. De acuerdo con la ONU, estos serían los seis que cada vez más vemos como algo natural.

- 1.- **El hambre.** Según el último Informe mundial sobre las crisis alimentarias, en 2022 alrededor de 258 millones de personas en 58 países y territorios se encontraban en contextos de crisis con una inseguridad alimentaria aguda...*
- 2.- **Pobreza.** Es otro de los grandes problemas actuales de la sociedad. Cuando se habla de pobreza, es algo que va más allá de la falta de ingresos y recursos para tener unos medios de vida sostenibles, es también un problema de derechos humanos. Entre las manifestaciones de la pobreza, están el hambre, la malnutrición, el acceso limitado a servicios básicos como educación o sanidad, o la falta de vivienda...*
- 3.- **La emergencia climática.** Se calcula que cada año más de 20 millones de personas se ven obligados a abandonar su hogar y trasladarse a otros puntos más seguros debido al cambio climático. La emergencia climática provoca fenómenos meteorológicos extremos como ciclones, huracanes, lluvias torrenciales que provocan inundaciones o sequías extremas durante periodos de tiempo muy largos...*
- 4.- **Los conflictos.** Hoy en día hay cientos de conflictos y guerras activas por todo el mundo. Desde las más conocidas como la guerra en Ucrania hasta otras que no salen tanto en los medios de comunicación, pero, que son igual de relevantes como la de Yemen, Siria o Sudán. Estos conflictos evidentemente no solo tienen consecuencias materiales sino humanas. Tener que huir de tu hogar sin nada implica que cambias de lugar, que afrontas el futuro con gran incertidumbre y que tu vida y la de tu familia pueden estar en peligro. Estas situaciones suelen generar, además, problemas que no son tan visibles como depresiones, ansiedad o miedo en los niños...*
- 5.- **El racismo.** La discriminación por razón de la raza es una de las causas que origina el desplazamiento de miles de personas en el mundo, las cuales se ven obligadas a abandonar sus hogares. Este tipo de discriminación tiene, además, otras variantes que se reflejan en la limitaciones o requisitos a los solicitantes de asilo, la denegación del acceso a los servicios públicos en condiciones de igualdad o la negación de la nacionalidad, la incitación al odio o los abusos verbales y físicos. El miedo a la diversidad o a las personas que vienen de otros países suele estar en la base de esta*

discriminación. Por lo tanto, los refugiados que se encuentran en estas situaciones necesitan una protección especial...

6.- La violencia de género. *La violencia de género puede ser otra de las causas de los desplazamientos forzados. Supone un problema grave que pone en peligro la vida de las mujeres y las niñas, su integridad física y emocional y su desarrollo como personas. Por ese motivo, ACNUR las protege de forma especial para garantizar que reciban una asistencia integral. Y es que la mitad de la población refugiada y desplazada en el mundo son mujeres y niñas. Son ellas las que deben abandonar sus hogares, huir y exponerse a todo tipo de peligros durante el camino hasta llegar a un lugar seguro. Es importante, considerar que la violencia de género no es algo que solo afecte a la población refugiada sino también a mujeres de todas partes del mundo.*

De acuerdo con las estimaciones del Banco Mundial, el 12,7% de la población mundial vive con menos de 1,9 euros al día. Durante casi 25 años, el número de personas que viven en la pobreza extrema disminuyó constantemente, pero esta tendencia se interrumpió en 2020 con la llegada de la pandemia del COVID-19, los conflictos y el cambio climático... ONU (2023).

La calidad educativa y la innovación por mencionar algunos, son conceptos envueltos en un discurso modernizante que poca relación guardan con la realidad que enuncian las problemáticas explicitadas ¿para qué digitalizar la educación institucional si no contribuye a eliminar el racismo? ¿qué sentido tienen innovar en procesos de aprendizaje individualizado si perdemos el sentido de lo que nos es común? ¿para qué dominar las herramientas tecnológicas si las utilizamos para fomentar el odio hacia el otro y retratarlo como bullying? ¿qué sentido tiene formar para la investigación si sus resultados mantienen el fin de desarrollar mejores armas para la guerra?

Las prácticas pedagógicas innovadoras sólo tienen sentido si mantienen estrecha relación con las necesidades y condiciones políticas, económicas y sociales reales de la sociedad.

Formar en la universidad ¿una práctica de racionalidad técnica?

Los estudios profesionales en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), sin duda, han pasado por diversos momentos históricos que les han dado una identidad y razón de ser. En la actualidad, se proporciona en el nivel licenciatura una formación de carácter

analítico racionalista, ya que diferentes carreras impartidas se sustentan en explicaciones deterministas y reduccionistas. El principal problema que se vislumbra es una formación que contempla una perspectiva analítica, en donde pueden prevalecer las explicaciones correspondientes a los diferentes sujetos, fenómenos y circunstancias abordadas en cada área de conocimiento; sin embargo, este paradigma impide la plasticidad entre los procesos formativos institucionales, por ejemplo, una vinculación entre los aspectos teóricos y las actividades prácticas en el trabajo de campo.

Esta es la forma en que se ha venido enseñando de manera natural en la Universidad, ya que el estudiante construye una subjetividad cerrada, apegada al academicismo, a las normas y reglas establecidas tradicionalmente en cada profesión. En cuyo caso prevalece la idea de que, por ejemplo, cuando egrese va a ocupar el mejor lugar en el campo laboral, pero deja a un lado el compromiso social que toda profesión debe mantener, ya que los procesos formativos han estado dirigidos con este paradigma. En dichos procesos de carácter vertical, como ocurre en diferentes carreras consideradas tradicionales como Derecho, predominan paradigmas formativos rigurosos, bajo ciertas normas y hasta rígidos, en cuyo caso el docente se encarga de impartir y/o de dictar, entre otros conocimientos, leyes y su aplicación; inclusive las clases están organizadas de manera minuciosa en términos de que las asignaturas se imparten diario. Lo mismo puede suceder con las Ingenierías y Medicina.

Esto es grave, pues como explica Grundy (1998) “cuando predomina el interés por el producto, éste suele excluir, por su misma naturaleza, la preocupación por la comprensión y la forma de dar sentido a las cosas”. (p.141). Éste es el comportamiento del paradigma analítico racionalista, en donde se dejan de lado aspectos cruciales en los procesos formativos al convertir necesidades mediáticas en la razón de ser y existir de una profesión.

Existe una dominación de este paradigma, presente en los niveles educativos, el cual permea los procesos de organización de los planes y programas de estudio, de las formas en las que ocurre la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, “defiende determinados supuestos sobre la concepción del mundo y del modo de conocerlo, por lo que se extienden las características del positivismo a las dimensiones del paradigma” (Ballina, 2004, pp.1 y 2). Entonces, también, los planes y programas de estudio constituyen una verdadera articulación mediatizada entre universidad y sociedad, donde convergen procesos de selección, organización, producción, reproducción y distribución de la cultura.

A este enfoque también se le ha denominado paradigma positivista, de acuerdo con Ricoy (2006, p.14): “Paradigma positivista [el cual] se califica de cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, sistemático gerencial y científico-tecnológico”. Los intereses que prevalecen están direccionados a explicar, controlar y predecir, en función de lo tangible, lo convergente; y caben las generalizaciones. Asimismo, el conocimiento en su carácter objetivo y, por ende, medible, “cuantifica los fenómenos observables que son susceptibles de análisis matemáticos y control experimental”. (Ricoy, 2006, p.15). Además, las formas en las que los universitarios adquieren los conocimientos necesarios se concretan en la exclusión de sesgos y compromisos en cuanto a valores se refiere, para reflejar la “auténtica” realidad, según su enfoque. Los pensamientos logrados en el proceso formativo, como expone Zamudio (2012, p.117) “se constituyen como la única fuente del conocimiento y, por lo tanto, la experiencia no forma parte del apoyo que un sujeto tiene en su actividad conceptual”.

Luego entonces, “el cuestionamiento fundamental al campo del currículum es su apego a la racionalidad técnica, lo que limita el campo a la adecuación de medios afines, subordinando la práctica de los actores a un quehacer técnico, histórico y neutral”. (Barrón, C. y otros 2010, p.4) Esto, da marco al horizonte teórico epistemológico del proceso formativo actual donde se construye la subjetividad. En concordancia con Flores (2004, p. 6) “El currículum está circundado por la cultura a la que responde ya sea en forma explícita (el contenido a ser enseñado) e implícito (las estructuras de la escuela)”.

Los procesos formativos tradicionales en la Universidad son áulicos, verticales, que si bien, proveen a los estudiantes de un aprendizaje con base en explicaciones de escenarios y sujetos, también les proporcionan teorías para que busquen aplicarlas a una realidad situada; sin embargo, no los aproxima del todo a desenvolverse en una práctica en su campo de acción profesional y cuando se están formando y egresan encuentran obstáculos, en muchas ocasiones difíciles de sortear. Por tanto, esta lógica formativa constituye un problema, porque desde el enfoque analítico racionalista conforma una posición funcionalista, la cual impide al sujeto tener un enriquecimiento en su aprendizaje y accionar realmente sobre la realidad. La persona no es capaz de romper dicha lógica si lo que quiere en esencia es el bien, entonces su labor profesional no termina siendo más que el resultado de un atravesamiento por el campo, y no tanto el resultado de tener una experiencia, una vivencia, y tal vez se equivoque muchas veces, pero tendría la oportunidad de poner en juego sus teorías.

Las actividades profesionales llevadas a cabo en la universidad se circunscriben en la solución de problemas, en muchas ocasiones instrumentales, que también pueden y requieren rigor metodológico en la aplicación de teorías, métodos y técnicas para resolverlos; es decir, “todas las ocupaciones están interesadas, desde este punto de vista, en el ajuste instrumental de los medios respecto a los fines, solamente las profesiones practican rigurosamente la resolución técnica de los problemas basándose en un conocimiento científico especializado”. (Schön, 1998 p.31)

Del positivismo a una mirada comprensiva

En lo referente a la licenciatura en Comunicación y Periodismo de la FES Aragón, UNAM, ocurre algo similar, ya que, el paradigma positivista diferencia claramente tres momentos importantes: la producción del conocimiento, su instrumentación y su aplicación en la práctica. El paradigma positivista es reduccionista; al hacer equivalentes los fenómenos naturales y los sociales, pierde de vista la riqueza y complejidad de estos últimos, se desconoce la activa participación del hombre en estos procesos y se sacrifica a la objetividad científica, el análisis de la amplia escala de interacciones que siempre está presente en los fenómenos sociales, sin tener en cuenta la presencia de variables incontrolables, la conformación en sistema de estos fenómenos, la complejidad de la psiquis humana y de la conformación de los grupos de estudiantes.

En esta misma lógica los procesos formativos de dicha licenciatura también tienen como base el paradigma analítico racionalista, una lógica en la cual accionan los estudiantes; donde se mantiene el énfasis en la teoría disociada de la práctica. Sin embargo, en contraparte, algunos de ellos han incursionado en otra lógica, considerada formativa, y pueden experimentar otras posibilidades, plasmadas en diversas actividades extracurriculares que están fincadas en una lógica hermenéutica comprensiva; en éstas existe un peso significativo al trabajo de campo, que los conduce a desarrollar una subjetividad diferente, crítica, reflexiva, analítica, creativa, propositiva. Se trata de prácticas educativas emergentes que tienen el objetivo de proveer una formación profesional activa.

Respecto de los procesos institucionales curriculares de carácter analítico racionalista, se conforma un enfoque que no necesariamente contribuye a aminorar la brecha formativa

con otro tipo de paradigmas que incluyen en su origen y desarrollo visiones diferentes de aprender conocimientos y tener experiencias disímiles, acordes con una preparación profesional más ligada a la hermenéutica y a la *praxis*, es decir, a la acción práctica; con acciones vinculadas directamente con situaciones que más tarde enfrentarán en el campo profesional. En tal circunstancia, las actividades emprendidas a través de los talleres impartidos de manera extracurricular en la licenciatura en Comunicación y Periodismo, a través de los cuales los sujetos construyen otra subjetividad, dejan de lado y de forma significativa una perspectiva formativa mecanicista, direccionada hacia una lógica poco empática con lo social cuando egresan de la Universidad.

Desde el paradigma hermenéutico comprensivo, donde se enmarcan los talleres extracurriculares de la licenciatura en comunicación y Periodismo circunscrito en la *praxis*, recalca Ballina (2004, p. 4):

...lo que importa es ponerse de acuerdo en la interpretación, de lo que se está estudiando. El límite de lo que sería un buen o mal conocimiento, obtenido a través de la interpretación, sería la cercanía que tiene con la realidad. La importancia de tener cierta fidelidad en la interpretación es la posibilidad no sólo de entender, sino de modificar aquello que se entiende, y de poder arribar a conocimientos más profundos o más amplios de un primer conocimiento obtenido.

Mientras que en el paradigma de orden positivo se busca tener razones o explicaciones, mejores técnicas para el periodismo, revisar a los mejores autores y hacer ejercicios de periodismo, todo en el marco de las aulas; desde otra mirada se explora, mediante un trabajo de campo, la comprensión del mundo sociocultural y poder transformarlo, accionar sobre él, con los conocimientos que adquiere el sujeto estudiante de la licenciatura.

Lo anterior ocurre en un escenario en el cual se construye otra subjetividad en esta última lógica formativa, proporcionada por las actividades incluidas en los proyectos de investigación en los cuales participan estudiantes de Comunicación y Periodismo, como: *Vitalidad de la lengua otomí y Observatorio de Medios de la FES Aragón*. Surge la construcción de un raciocinio formativo diferente que intenta resolver este proceso analítico racionalista en el que están inmersos actualmente los estudiantes, de ahí que la construcción de estos talleres funja como objeto de estudio, y de cómo están impactando en la creación de una nueva subjetividad y, por ende, la incidencia en el ámbito formativo. Se trata de una lógica

plantada en un paradigma hermenéutico comprensivo, praxeológico, porque el sujeto acciona en el momento en que sale de las aulas, de los libros y las teorías para entrar en la realidad social, es decir, el sujeto se construye socialmente a través de los talleres en los que participa y cómo edifica una subjetividad diferente a los cánones tradicionales establecidos en una lógica institucional positivista. En cambio, un paradigma distinto, operado en estos talleres, “Concibe la educación como proceso social, como experiencia viva para los involucrados en los procesos y para las instituciones educativas ...”. (Barrero, Bohórquez y Mejía 2011, p. 106)

En dichas actividades los estudiantes desde los primeros semestres incursionan en prácticas emergentes de formación alternativa, las cuales no son curriculares, y están enfocadas en tareas de investigación, fuera de las aulas. Este tipo de actividades son propicias para lograr una formación profesional y un aprendizaje sustentados en la reflexión en la acción (Schön, 1987); ya que se proporciona una formación extracurricular, que también puede responder a una preparación profesional complementaria o decisiva para los estudiantes; la cual pone énfasis en una formación tutorizada. Así coinciden también Barrero, Bohórquez y Mejía (2011) al centrar nociones de comprensión, significado y acción en el proceso formativo experimentado por los sujetos que han incursionado en dichas actividades novedosas. Grundy (1998), adicionalmente, plantea que “el interés emancipador compromete al estudiante, no sólo como ‘receptor’ activo, en vez de pasivo, del saber, sino como creador activo del mismo junto con el profesor”. (p. 142) Acorde con lo anterior, se tiene que los elementos que conforman la *praxis*, necesariamente, son la acción y la reflexión; asimismo, con base en los postulados de este autor, “se desarrolla en lo real, no en un mundo imaginario ...”. (p. 147) Para ello, los estudiantes entran en la dinámica de dar un significado diferente a lo experimentado, a lo conocido en las aulas; construyen significados de lo que ven y hacen en el trabajo de campo. Con dicha *praxis*, pueden modificar tanto el mundo como su comprensión de ese universo. Estas posiciones epistemológicas están plenamente fundamentadas en lo que Grundy (1998), ha reconocido, a partir de que “la *praxis* es el acto de construir o reconstruir reflexivamente el mundo social”. (p. 158)

A partir de estas ideas, la variada preparación profesional, mediante los talleres de la licenciatura, procura que los participantes sean parte de las interacciones del mundo social, al enfatizar un proceso formativo fincado en el análisis de la dimensión subjetiva de la realidad social, construida como un conjunto de realidades variadas. (Barrero, Bohórquez

y Mejía, 2011) De esta forma, la práctica educativa puede ser transformada si se cambia la manera de comprenderla.

Lo anterior ocurre con los estudiantes que participan en las distintas actividades llevadas a cabo en los talleres, ya que pueden modificar su concepción del proceso formativo que la Universidad les proporciona, al ensanchar los significados iniciales que le atribuían a su formación, en contraste con la construcción de una subjetividad diferente y relacionada con su incursión en otras prácticas educativas, vinculadas con una lógica hermenéutica comprensiva, que se torna interesante de investigar porque está plantada en el campo de lo comprensivo, es decir, de la *praxis*; lo cual contribuye a describir este proceso formativo a través de la subjetividad de los estudiantes, la cual se manifiesta con características significativas importantes en el campo de la investigación educativa profesional. En cuyo caso, sucede, de acuerdo con (Flores, 2004, p.6) “que la perspectiva de un currículum que se enmarca alrededor de múltiples realidades y visiones que pretenden que los alumnos vean el mundo a través de diversos lentes obedece a los paradigmas alternativos”. En concordancia con Grundy (1998) “dejar de considerar, sobre todo, los procesos de desarrollo curricular como sistemas de cumplimiento de reglas y centrarnos, en cambio, en la construcción del *currículum* como interacción dinámica entre miembros de comunidades críticas”. (p. 179) Para ello, los estudiantes y el docente trabajan en conjunto, con un enfoque activo en la construcción del conocimiento.

De vuelta a las características del paradigma analítico racionalista, otro aspecto interesante, ocurre cuando se observa una “explicación de la relación de la sociedad con la Naturaleza y del hombre consigo mismo en términos instrumentales” (Sotolongo, y Delgado, 2006, p.36). Por tanto, en la actualidad la licenciatura en Comunicación y Periodismo es parte de esta dinámica formativa, ya que, como menciona Fuentes (2007): desde mediados de los años setenta, se ha mantenido vigente la doble tensión entre la “formación generalista” y las “especialidades”, y entre la “estructuración disciplinaria” y la multidisciplinarietàad.

Además, en este tipo de formación profesional, prevalece la inclinación hacia proveer a los estudiantes de conocimientos, habilidades y herramientas en torno a una comunicación y periodismo dirigidos al ámbito digital. En consecuencia, así se formulan, entre otros aspectos, sus planes y programas de estudio, el perfil de egreso, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y, además, con base en las necesidades del campo laboral.

Dicha apreciación también la comparte Alcoceba (2004), como sigue:

El campo profesional del estudiante de esta licenciatura, en la última década, se ha circunscrito en la esfera digital, se han ido incorporando en los planes de estudio de algunas facultades de CC de Información y Comunicación campos de especialización en el diseño, uso y aplicación de las nuevas tecnologías de la comunicación. (p. 9)

En una primera revisión del plan de estudios de la carrera de Comunicación y Periodismo de la FES Aragón, se percibe que también se ha sumado a la integración de asignaturas relacionadas con una formación apegada al ámbito digital, por ejemplo: Computación aplicada a los medios audiovisuales, Computación aplicada a los medios impresos y electrónicos, Edición de diarios y revistas, Edición de libros, Ciberperiodismo, entre otras.

Es aquí donde aparece la necesidad de la figura del comunicólogo como estudioso que orienta su práctica no sólo a un desarrollo instrumental (qué hacer con los medios), sino a un conocimiento científico: a investigar los fenómenos comunicativos desde una perspectiva no sólo de demandas de mercado, sino como una forma de investigación científica que permita analizar los desajustes sociales que puedan desencadenarse ante este cambio de paradigma” (Alcoceba, 2004).

Por tanto, no solamente las innovaciones técnicas de la comunicación son una actividad de suma trascendencia sociopolítica y cultural, cuya misión es ofrecer informaciones, opiniones e interpretaciones sobre hechos que interesan a la sociedad y afectan al ciudadano (Fernández, 2012). Si no también el acercamiento de los estudiantes hacia prácticas profesionales emergentes en el campo que contribuyan a ser una alternativa de formación que involucre el nexo necesario entre teoría y práctica, que signifique una revaloración de las asignaturas teóricas y epistemológicas, y aquellas orientadas a la investigación social de la comunicación que han sido relegadas en favor de otros conocimientos más instrumentales y prácticos. De lo cual se han encargado de resaltar, en este nuevo orden paradigmático hermenéutico comprensivo, las diferentes acciones emprendidas en los talleres adicionales en los que participan los estudiantes de la licenciatura.

Los proyectos extracurriculares como marco metodológico de la construcción de subjetividad

La División de Ciencias Sociales en coordinación con la licenciatura en Comunicación y Periodismo, desde hace cuatro años, conformaron un grupo de alumnos de diferentes semestres con la finalidad de realizar trabajo de campo. Particularmente, en torno de la lengua otomí en el Municipio de Temoaya, Estado de México, el proyecto se denomina *Vitalidad de la lengua otomí*; otro es el correspondiente al *Observatorio de Medios de la FES Aragón*. Mediante estos talleres los alumnos pueden contar con actividades que los vinculan directamente con conocimientos y un aprendizaje fuera del entorno curricular de la licenciatura.

Dicha formación extracurricular, les permite no caer en el lugar común de la educación, no porque no tenga importancia la formación obtenida a través del plan y los programas de estudio de la licenciatura, sino que la Universidad también tendría que procurar prácticas y experiencias que pueden apoyar en la formación de sujetos críticos, analíticos, propositivos, creativos, sintéticos. Es decir, experiencias que favorezcan este tipo de formación de pensamiento; cimentadas en un paradigma hermenéutico comprensivo, en donde los estudiantes comparten una subjetividad diferente, experimentada en la praxis, necesariamente un tanto distante de la tradicionalmente obtenida dentro de las aulas.

La pregunta que orientó el análisis sobre el impacto de los talleres fue ¿de qué manera la participación de los estudiantes de Comunicación y Periodismo en los proyectos extracurriculares de investigación (talleres extracurriculares) *Vitalidad de la lengua otomí* y *Observatorio de Medios de la FES Aragón* incide en la construcción de su subjetividad?

En consonancia con la pregunta anterior, se planteó el *objetivo*:

- Analizar, a través de las experiencias formativas extracurriculares de los estudiantes de Comunicación y Periodismo de la FES Aragón, en el proceso de construcción de su subjetividad.

Se partió de la idea de formación entendida como un proceso que permite construir la idea de lo social, y cómo ésta nutre la manera de ser del sujeto, el cual se desarrolla en una

institución educativa. De la dualidad que representa para estudiantes de esta licenciatura obtener una formación curricular y extracurricular, en donde ante un paradigma analítico racionalista surge una visión innovadora de trabajo de campo, concebido a partir de una posición hermenéutico-comprensiva, la cual proporcionaría diversas experiencias participativas que permearían la subjetividad de los estudiantes.

La pertinencia de este tipo de prácticas formativas puede entenderse desde la perspectiva de encontrar soluciones a los problemas asociados con lo comunicativo en nuestra sociedad. Que se le conceda la importancia que merece a la formación metodológica, que permita el diagnóstico y evaluación de las cuestiones sociales, etc.” (Alcoceba, 2004, p. 11).

De ahí que uno de los principales intereses de la investigación fuera analizar estas experiencias formativas en las cuales han participado estudiantes de la licenciatura, en la generación de una subjetividad auténtica, fincada en un paradigma distinto al que prevaleciese en su formación curricular, cimentada en la autorreflexión crítica sobre su práctica educativa; en donde son participantes activos en la construcción de su subjetividad.

El hecho de que los estudiantes se inclinen hacia temas investigados en menor escala, demuestra que: Por una parte, aunque la mayoría de las investigaciones “de la comunicación” siguen abordando objetos de estudio referidos a la multidimensional operación social de los medios de difusión masiva, sus enfoques teórico-metodológicos se multiplican y diversifican, asociados a distintas perspectivas “interdisciplinarias”, sin que pueda afirmarse que predominen las que pueden reconocerse como sociopolíticas, socioeconómicas o socioculturales. Lo mismo sucede con una creciente proporción de los proyectos, que abordan objetos de estudio no directa o centralmente relacionados con la comunicación mediática. Al igual que lo que se detecta en otros países, la proliferación de tendencias, más que hacia una pauta de especialización, tiende a una fragmentación en la que los fundamentos y los resultados de las investigaciones tienen cada vez menos articulaciones entre sí, salvo quizá en sus adscripciones institucionales (Fuentes 2007).

Como parte de esta institucionalización se entiende a la práctica educativa como “... una actividad compleja que está determinada por una multiplicidad de factores, entre ellos: las características de la institución, las experiencias previas de los alumnos y profesores, así como la capacitación que han recibido estos últimos” (Gómez, 2008, p. 30).

La exposición de los estudiantes a los talleres permitiría reflexionar en torno a la propia subjetividad tomando como referente el contexto social situado, donde el individuo permea y es permeado por la sociedad. Castoriadis (1994) sostiene que en la sociedad opera una unidad perfectamente cohesionada interna e inmensamente compleja de significaciones que empapan, orientan y dirigen toda la vida de una sociedad considerada y a los individuos concretos que corporalmente la constituyen. ¿Pero qué hay en estos nudos de significación que orientan la vida social? Estas significaciones imaginarias están dadas por creación y no corresponden a elementos “racionales” o “reales”, tampoco quedan agotadas por referencia a dichos elementos, si no que están dadas por *creación*, y son sociales porque sólo existen estando instituidas y siendo objeto de participación de un ente colectivo impersonal y anónimo. Castoriadis (1994, p.68) Para efectos de esta investigación se tomaron esas significaciones como aspectos que conforman la construcción de la subjetividad a través de la experiencia formativa de los estudiantes de Comunicación y Periodismo.

Los estudiantes a través de sus experiencias curriculares y extracurriculares, de los roles organizativos que desempeñen (Schön, 1998), de situaciones del pasado, intereses y perspectivas políticas y económicas, se enfrentan a los acontecimientos problemáticos de formas muy disímiles. Es ahí donde se hacen presente la dinámica de la subjetividad en cuestión.

La formación en la licenciatura en Comunicación y Periodismo puede nutrirse de aspectos formativos novedosos como parte de un todo sistémico, en el cual la formación en la teoría y la práctica estaría todo el tiempo de la mano, no habría desvinculación entre saber y el saber hacer. Es conveniente pensar más que en una dicotomía en una dualidad, no algo separado sino como elementos complementarios, implicados, donde no existe separación.

En este sentido, Grundy (1998) expresa que “La *praxis* no supone una relación rectilínea entre teoría y práctica en la que la primera determina la última; se trata, en cambio, de una relación reflexiva en la que cada una construye la otra”. (p.146). Es decir, acontece un ejercicio dialéctico que transcurre entre la acción y la reflexión y de esta acción a una nueva acción.

Asimismo, subraya este autor que:

El lugar de la acción es el mundo real, incierto, por tanto, de la interacción humana, no uno idealizado u objetivado. Los actores reconocen que es una esfera que se construye a

consecuencia de las acciones inseguras, arriesgadas, emprendidas por los participantes. Aunque suponga afrontar riesgos, esa acción no es irresponsable; se trata de una acción que busca, a través de la praxis reflexiva, otorgar un significado a la situación social a la luz de las intuiciones auténticas sobre la naturaleza del mundo socialmente construido.
(p. 185)

Por tanto, reviste especial relevancia una investigación que analice este proceso formativo de los estudiantes, quienes ven permeada su subjetividad al transitar en ambos paradigmas educativos, y circunscribirse en una manera alterna de establecer principios innovadores de una preparación fuera de las aulas.

En lo concerniente a las tendencias formativas actuales de los estudiantes de la licenciatura en Comunicación y Periodismo, a partir de los documentos revisados para *el estado del arte*, se encuadran en proveer conocimientos y habilidades fundamentalmente encaminadas a solventar los requerimientos del campo laboral, con evidente presencia del paradigma analítico racionalista; las cuales dejan de lado entornos profesionales en los cuales también pueden incursionar, como quehaceres direccionados a darles una formación que los integre, entre otras, en tareas de investigación y no sólo considerar al campo profesional mediático en donde sobresale una preparación mediática para colmar las exigencias técnicas del medio periodístico, por ejemplo; lo anterior sustentado en un enfoque hermenéutico comprensivo, destinado a dar mayor énfasis en la *praxis*, es decir, en un proceso formativo desarrollado en el trabajo de campo.

Con el objetivo de ampliar la perspectiva del campo de acción del estudiante de esta carrera y explotar los conocimientos y habilidades que pueden obtener a través de la incursión en actividades extracurriculares de investigación, se formalizó en primera instancia el proyecto de investigación *Vitalidad de la lengua otomí*.

La labor ha constituido una oportunidad para los estudiantes de formarse en métodos de investigación, también a través de estas prácticas se busca involucrarlos en una de las ramas de la comunicación y el periodismo: la divulgación del conocimiento.

Este proceso permite construir la idea de lo social, y cómo ésta nutre la forma de ser del sujeto, el cual se desarrolla en una institución educativa, en este caso en la licenciatura en Comunicación y Periodismo, impartida en la FES Aragón, UNAM; a través de la participación

de algunos estudiantes en estas actividades de educación no formal en las que han incursionado, a la par de que continúan con su formación curricular.

Dichas actividades podrían encuadrarse en una visión no mediática, encaminadas a preparar en el campo a los estudiantes de la licenciatura; por ello se torna importante recuperar la subjetividad de los participantes, la forma en que se han apropiado de esos referentes, de esos significados, como expresa Castoriadis (1994) en cuanto a la construcción de la subjetividad que en la sociedad opera una unidad perfectamente cohesionada internamente e inmensamente compleja de significaciones que empapan, orientan y dirigen toda su vida y a los individuos concretos que corporalmente la constituyen.

Construcción de la subjetividad a través de los proyectos de investigación

El sujeto está a expensas de producirse en y a pesar de controlar o no sus dificultades internas y eternas. Lo anterior lleva a concebir que los individuos son “caos o abismo sin fondo” (Castoriadis, 1994, p. 64). Asimismo, el autor sostiene que el ser no es un sistema, ni un sistema de sistemas y tampoco es una gran cadena. Entonces, se asevera que no existen patrones de comportamientos, ni de pensamientos que hagan especular que los sujetos actúan siempre de acuerdo con ciertas normas establecidas o que tienen determinada forma de interpretar la realidad. El ser humano es en esencia libre y puede ejercer su condición de sujeto social como mejor le convenga y de acuerdo con sus intereses.

De tal manera, los sujetos se enfrentan a las situaciones cotidianas de determinadas maneras, no siempre es la misma forma de abordarlas o desmenuzarlas, lo anterior depende del “modo de leer” su sistema de necesidades y cómo pretende satisfacerlas. Por ello, cuenta con un conjunto de saberes y conocimientos que, en la mayoría de los casos, sabría cómo aplicarlos. Zemelman (2010) destaca las mediaciones constitutivas de visiones y vivencias, para no perder su relación con las circunstancias que configuran la lógica del orden.

Se trabajó sobre las categorías fundamentales de *Subjetividad, Formación y experiencia formativa*; y las suplementarias: *Proyecto de investigación* y *Plan de estudios*. Asimismo, en un segundo momento se construyeron, a partir de las respuestas a las preguntas abiertas,

las *Categorías apriorísticas* para, finalmente, dar paso a las *Categorías empíricas* que constituyeron de viva voz las opiniones y enfoques de los encuestados.

La subjetividad en ambos grupos de los estudiantes participantes fue importantemente trastocada, pues la experiencia formativa les permitió ser parte de un proceso socioeducativo, que promueve un desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades, habilidades, entre ellas, actuar, imaginar, comprender, aprender Ferry (1990).

En lo referente a la *Subjetividad*, integrada por 10 ítems, el estudiante en cuestión optó por reconocer que el proyecto le permitió desarrollarse de manera personal, social y reflexiva, al grado de cuestionarse con las actividades desempeñadas, muchas de ellas por decisión propia, asimismo con acciones puso en práctica los conocimientos adquiridos en otras tareas realizadas, en cuyo caso interactuó en varias de ellas con sus compañeros del proyecto de investigación. A través de estos resultados, y en concordancia con Hernández (2007), este estudiante logró que permeara en su labor dentro del proyecto de investigación, una subjetividad en el sentido de haberse desarrollado con la puesta en marcha de una capacidad que le permitió tener un acercamiento crítico con su sí mismo y frente a los acontecimientos del mundo social. Dicha circunstancia lo encaminó a dar un propósito más amplio, más aprovechable en donde pudo generarse un proyecto personal en relación con su experiencia formativa. De tal manera, determinó qué tipo de esfuerzo y en qué medida éste le benefició en sus aspiraciones formativas.

De este modo el sujeto se vio como autor en la construcción de su percepción de la realidad que construyó a través de su inmersión en las actividades, mediante las cuales estableció diversos significados de su incursión. Para estos datos, cabe rescatar las ideas de Castoriadis (1994) como parte de esta interpretación de su realidad, el sujeto, constituye sus prioridades y va dándole forma a la cobertura de sus necesidades con base en la percepción de la realidad en la que se construye y reconstruye. Logró interactuar con las personas a las que investigó, *aprendía ver a las comunidades indígenas y a la población del municipio de distinta forma y abrió mis fronteras culturales de forma considerable* (VLE03).

Lo anterior, pudo haber dependido de la vinculación directa con las personas o los grupos sociales con los que trató durante el tiempo que estuvo en el proyecto *Vitalidad de la lengua otomí* como refiere este estudiante *al conocer los casos de los habitantes de la población generó en mí reflexión sobre el sistema educativo que se implementa en este*

estado (VLE02). De acuerdo con Castoriadis (2004), las respuestas del estudiante, reitera que el sujeto se considera desde un punto de vista al cuestionarse “como origen, parcial, por cierto, de su historia pasada y también querer una historia por venir, y querer ser el coautor de ella” (p.191). Es decir, se permitió construir significados, y ser autor de su proceso de subjetividad. Este estudiante reconoce *me llevaron a criticar las noticias falsas y la facilidad con la que se producen en la web y la razón por la que las personas creen más en la noticia falsa que en la aclaración* (OME10), de modo que cuando el sujeto se asume autor del proceso de construcción de su subjetividad se evalúa, según Castoriadis (2004), en cuanto a una reflexividad en sentido fuerte, así como una capacidad de desarrollarse en plena libertad de hacer, pensar y ser.

Las actividades extracurriculares llevadas a cabo le permitieron trabajar sobre sí mismo como un proceso en constante desarrollo formativo, lograr un crecimiento y maduración internos, este estudiante reconoce que *“no sabía hacia dónde quería enfocarme en la carrera y me sentía perdida, pero al asistir a diversas conferencias y talleres me han hecho elegir que quiero hacer investigación”*(OME06), en este caso obtuvo experiencias, vivencias y aprendizajes significativos puestos en práctica para su crecimiento personal, el proyecto de investigación le permitió desarrollarse en el ámbito social y construir empatías e integrarse a un contexto social de acción profesional abonándole a la construcción de su pensamiento crítico, pues para que ocurra una *praxis* reflexiva, el sujeto debe otorgar un significado a la situación social enfrentada Grundy (1998), y poder construir significados a partir de las actividades desarrolladas.

Asimismo, consiguió, a través de esta experiencia formativa beneficiarse con una acción reflexiva acerca de ésta, en dicho sentido pudo conocerse mejor y tener herramientas y elementos para solventar los requerimientos demandados en su entorno actual. Mayormente su percepción se dirigió a dilucidar esos elementos significativos que enmarcó en un proceso que formó parte de su vida individual y social, que le permitió transformarse. Asimismo, Castoriadis (1997) asevera que el sujeto desarrolla dichas significaciones aparejadas con la creación del impulso de la sociedad.

Para este sujeto las actividades realizadas están apuntaladas por las apreciaciones de Castoriadis (2004) y Zemelman (1997), ya que, el primero desarrolla un concepto de subjetividad en donde aparece de manera preponderante la reflexividad en el sentido fuerte, el sujeto actúa de forma deliberada y permanece en condición de cuestionarse;

para el segundo autor, la subjetividad conforma un ángulo particular desde el cual se piensa la realidad social y el propio pensar se organiza a partir de esta realidad. Así le ocurrió a este estudiante (VLE01) *para mí fue realmente importante saber qué había más allá en las vidas de las personas que entrevistaba y no sólo su relación con la lengua*. Es decir, el estudiante construyó una subjetividad a partir de las experiencias obtenidas en las actividades que decidió emprender y los resultados le permitieron nutrir sus expectativas individuales y sociales. Se reconoce autor de su propio proceso de construcción de su subjetividad.

En la categoría *Plan de estudios*, el estudiante lo considera como medio para proveerlo de conocimientos acordes con la sociedad cambiante, en dicho sentido se interpreta que podría hacer falta actualización en cuanto a la estructura, ya que en la escala de *Algunas veces* lo reafirma en torno de la organización de dicho documento.

Las experiencias que obtuvo le sirvieron para responder a los retos del entorno actual, al reconocer que la carrera le ha brindado conocimientos acordes con las necesidades actuales; para este estudiante entrar en los talleres permitió tener nuevas experiencias de aprendizaje, *cuando empecé el proyecto, empecé a investigar sobre Anaya, Meade y AMLO, los posibles candidatos independientes, entrar al proyecto me abrió la posibilidad de ver otras cosas, asistir a reuniones con otras universidades. Realizar periodismo de investigación en las redes sociales y conocer gente de la talla de Animal Político (OME06)*. Es decir, que, aunque en los años recientes persiste en el ámbito de la comunicación y del periodismo un paradigma formativo sustentado en un proceso analítico racionalista los talleres potencian cualidades en el ejercicio profesional encaminadas a la reflexividad y a un aprendizaje significativo Sánchez, Campos y Berrocal (2015). Al tiempo que el significado que el estudiante tenía en un inicio en los estudios curriculares se modificó con su participación en las actividades desempeñadas en el proyecto de investigación.

El plan de estudios le aporta los conocimientos necesarios para el desempeño de la profesión, ya que las actividades curriculares realizadas en las diferentes asignaturas le permiten desarrollarse adecuadamente en la profesión de comunicador y periodista, asimismo, concibe que los programas de las asignaturas lo proveen de creencias, valores y experiencias, como parte de la cultura de la FES Aragón, y en una sociedad cambiante se forma con los conocimientos requeridos. Los resultados anteriores del sujeto en cuestión, en consonancia con Bojalil (2008), se enmarcan en las universidades a través de un franco vínculo con el exterior, lo cual significa obtener un mejor conocimiento de los problemas

enfrentados al contar con elementos suficientes para dar direccionalidad a sus acciones, dependiendo de los fenómenos abordados a través de la disciplina de la comunicación y el periodismo. Destacando las estrategias de enseñanza de las asignaturas cursadas y su encuadre con el perfil de la licenciatura.

Su participación respondió a los objetivos de las actividades, así como de las estrategias metodológicas y tareas planeadas por el coordinador del proyecto, quien en todo momento lo acompañó, dichas acciones de campo estuvieron acordes con los requerimientos formativos de la carrera, las cuales son necesarias para conseguir nuevos conocimientos y experiencias significativas; en este caso, al desarrollar actividades en campo el estudiante se acercó, como enfatiza Ricoy (2006) a ser partícipe de un mundo real exterior e independiente, como sugiere este estudiante, *aprendí a adentrarme a lugares que creía podían darme mejores testimonios, aventurarme a indagar más de lo que me solicitaban y tratar de entrar al entorno, ser parte de, además de apoyar en la búsqueda de las notas, comprobaba lo que decían los diferentes medios. Y en realidad, todas las actividades que realizábamos era por iniciativa propia, pues el profesor no nos obligaba a trabajar* (OME07). Para algunos estudiantes el plan de estudios les proporciona conocimientos acordes con la carrera, así como las estrategias de enseñanza empleadas en la consecución de una formación en comunicación y periodismo, a través de las actividades llevadas a cabo en las asignaturas cursadas perciben la concordancia del plan de estudios con la carrera, a la organización de los contenidos de las asignaturas, a concebir que el plan de estudios le suministra creencias, valores y experiencias, además de proveerlo de conocimientos acordes con la cambiante sociedad. Lo anterior, coincide con Grundy (1998), ya que dicha reflexión comprende “sus propios procesos de aprendizaje individual y cooperativo, los alumnos están en mejor posición para controlar la construcción de su aprendizaje” (p.170).

El estudiante piensa que la finalidad del plan de estudios responde a las necesidades de la carrera, a través de la obtención de conocimientos proporcionados por los contenidos programáticos, para él la organización de las asignaturas es adecuada, las estrategias de enseñanza están acorde con las asignaturas y el perfil de la carrera, y el plan de estudios lo provee de valores y experiencias. Dichas respuestas están respaldadas por la dinámica existente en los diversos reglamentos para la modificación y actualización de los planes de estudio promovidos por la UNAM, que conlleva a ofrecer, aún en la circunstancia de los apremiantes avances en torno del conocimiento en el área de la comunicación y el periodismo, herramientas apropiadas para desempeñar los disímiles escenarios en los que

más tarde participarán los estudiantes. Aun a pesar de las ideas plasmadas por Fuentes (2005), Alcoceba (2009), Martín Barbero y otros (2001), acerca de que es difícil que los planes de estudio respondan fielmente a las demandas del campo laboral.

La correspondencia del plan de estudios con la carrera, en los contenidos de las asignaturas y la relación con el perfil del estudiante, asimismo en las estrategias de enseñanza, en el suministro de creencias, valores y experiencias, y considerar al plan de estudios como parte de la cultura de la FES Aragón. La percepción del sujeto está sustentada en la experiencia que le proporcionó cursar la carrera, contrario a lo mencionado por Castoriadis (2008), la institución educativa no cubrió del todo sus necesidades para dar respuesta a los requerimientos demandados por la sociedad en un momento histórico específico. En la última escala elegida, destacan la organización de los contenidos programáticos, las actividades realizadas para desarrollarse adecuadamente en el proceso formativo de comunicador y periodista y, por último, en que algunas veces el plan de estudios provee de conocimientos acordes con las demandas sociales actuales.

El *proyecto de investigación* son prácticas de campo realizadas con el objetivo de obtener experiencias significativas, aunadas a detectar necesidades o problemas que demandan ser investigados, las cuales a través de diferentes estrategias metodológicas, tareas y actividades planeadas por el coordinador fueron adecuadas para el objetivo del proyecto, en cuyo caso fueron propicias pláticas, reuniones y actividades fuera del aula, relacionadas también con los objetivos de la carrera, que proveyeron al estudiante de nuevos conocimientos, así como el papel desempeñado por el coordinar fue de acompañamiento tal como lo refiere este estudiante del proyecto de observatorio de medios: *he conocido [en el taller] nuevas herramientas para conocer el perfil psicológico de las audiencias* (OME05); en este sentido el proyecto de investigación hace aportaciones valiosas para este sujeto al hacer hincapié en que las actividades llevadas a cabo son reconocidas *como un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa y pertinente a las necesidades y cultura de los participantes* [cursivas del autor] (Ghiso,1999, p. 141-142).

Por medio del proyecto de investigación el estudiante abonó a su constitución como persona y como profesional, ya que le permitió reflexionar y cuestionarse como autor de su propia subjetividad; en dicha circunstancia, y en consonancia con Zemelman (2010), se percibió como un sujeto pleno, cuyos procesos generados mediante la construcción de su

subjetividad, lo condujeron a obtener un desarrollo enriquecedor, a la par de manifestar una serie de relaciones vinculadas con ese contexto histórico vivido, en el sentido de realizar actividades por iniciativa, poner en práctica los conocimientos adquiridos y en la construcción de significados.

El proyecto de investigación está pensado para lograr una formación compleja que le ofrece elementos para detectar necesidades y/o problemas que demandan ser investigados, así lo externa Fuentes (2007), este estudiante lo refiere de esta manera; *me cuestioné si era capaz para hacer las actividades de investigación en el proyecto y la verdad es que gracias a esto he podido desarrollar y aumentar algunas habilidades que no sabía que tenía* (OME08) donde el estudiante se acerca a temas investigados en menor escala, como los relacionados con situaciones socioeconómicas y socioculturales, así sucedió en los temas abordados en la investigación extracurricular en la que tomó parte.

Trabajar sobre sí mismo como un proceso, que lo llevó a desarrollar una maduración interna, en cuyo caso convirtió la información recibida en experiencias y aprendizajes significativos; reconoció que con la formación lograda amplió sus habilidades para realizar proyectos colectivos para responder, con base en las experiencias vividas, a los retos de su entorno actual; casi siempre la Facultad le facilitó los medios necesarios para su formación extracurricular. De acuerdo con las respuestas anteriores, el sujeto casi siempre obtuvo una filiación a las ideas plasmadas por Ferry (1990), Honoré (1980), Weiss (2012), Zeitler y Barbier (2012), para el primer autor la maduración interna del sujeto le proporciona posibilidades de aprendizajes de reencuentros y experiencias; para el segundo, se torna en una capacidad para transformar en experiencias significativas los sucesos cotidianos; referente al tercero, el estudiante reflexiona, aprende de sus experiencias que le valieron conocerse mejor a sí mismo y trazar caminos y proyectos de su interés; en lo concerniente a los últimos autores, reconocen la capacidad de los sujetos de re-construir significados, ya sea a través de ponerlos en acción o de narrar su experiencia, es decir, la cual se coloca en una dimensión subjetiva. Estas ideas son las que le dan sustento a la razón de ser y sentir de este participante.

Las actividades llevadas a cabo lo dejaron trabajar sobre sí mismo y sobre todo en su formación y en la aptitud requerida para lograrlo, así también pudo reflexionar sobre estas vivencias y logró conocerse mejor, enmarcado lo anterior en un proceso de autodesarrollo, como más adelante se debate este mismo estudiante, *cuestioné mi desempeño y la capacidad*

para realizar algunos trabajos como acostumbraba a entregarlos (OME08). Honoré (1980) es quien sustenta este tipo de formación experimentada en algunas ocasiones por el estudiante como un proyecto personal y colectivo, un autodesarrollo, como una necesidad de formación revelada para sí mismo y para su entorno; Weiss (2012) también reflexiona en que el estudiante, a través, de sus experiencias vivenciales, se conoce mejor así mismo y está en completa libertad de trazar caminos y proyectos.

El rol organizativo que desempeñó el estudiante (Schön, 1987) estuvo patente ya que lo conformó por diversas situaciones del pasado, así como intereses y perspectivas sociales, educativas, a las cuales se enfrentó de muy diferentes maneras dependiendo de su realidad individual y social. Ferry (1990), por su parte, trabajó las ideas acerca de que la formación del sujeto opera a través de un desarrollo y estructuración de la persona, como le ocurrió a este estudiante, lo cual lo condujo a experimentar “el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias” (50).

El estudiante desarrolló aptitud hacia su formación, su incursión le proporcionó experiencias vivenciales, con dicha acción se conoció mejor, y los objetivos de la carrera están acordes con las necesidades actuales. *Estoy llevando una formación que el plan de estudios de mi universidad no abarca, y, obtuve conocimiento extra al que se nos brinda en la universidad, descubrí nuevas áreas para laborar* (VLE09). Dichas respuestas reflejan el sentir del sujeto en el sentido de concebir en algunas ocasiones el participar en proyectos de acción (Ferry, 1990) que adaptó a su contexto y a sus propias posibilidades.

Las prácticas en el campo son necesarias para obtener experiencias significativas. Varios exponentes Ferry (1990), Honoré (1980), Dubet, (2006), Weiss (2012) y Schön (1987), hacen hincapié en un tipo de formación fincado en el paradigma hermenéutico comprensivo que conduce al sujeto a desenvolverse en actividades prácticas, las cuales desembocan en significados como la reflexión entre la experiencia y la acción, cuyos escenarios parten de vivencias personales y profesionales con la finalidad de resolver problemas acordes con su área de conocimiento, como las labores extracurriculares desempeñadas. Este estudiante por ejemplo al reflexionar en un pensamiento súbito afirma *por fin encontré la relación que existe entre las teorías que aprendo en el aula con el contexto* (VLE04).

En cuanto a la categoría *Formación y experiencia formativa*, el sujeto al trabajar sobre sí mismo, obtiene experiencias vivenciales como una necesidad de autodesarrollo, ya que

como sugiere Schön (1987) contribuye a integrar a su manera a dichas experiencias, para responder a los retos del entorno actual, en cuyo caso la FES Aragón por medio de sus áreas académico-administrativas apoyó esta etapa formativa. Considera que la formación es un proceso, en tanto que le proporcionó las herramientas para desarrollar una maduración interna y convertir la información recibida en experiencias y aprendizajes significativos; convino en considerar casi siempre la realización de estas actividades extracurriculares para echar a andar un proyecto colectivo.

El estudiante que atravesó por estos procesos formativos piensa que existe concordancia entre los objetivos de la carrera con las necesidades que enfrentarán como profesionales, por ejemplo al afirmar este estudiante *obtuve un mayor aprendizaje sobre lo que es el monitoreo y me ayudó con diversas situaciones en la facultad* (OME7), sugiere que hay una relación entre los contenidos de su carrera y las necesidades del proyecto de investigación, que le permiten reunir elementos de comprensión, significado y acción en el proceso formativo experimentado por el sujeto al haber incursionado en actividades novedosas como indican Barrero, Bohórquez y Mejía (2011).

La formación experienciada le fue útil para echar a andar un proyecto colectivo, además mediante los conocimientos adquiridos proyectó acciones sobre sí mismo, en un entorno de autodesarrollo; lo anterior, lo encaminó a modificar el significado que tenía en un primer momento de su ingreso a la carrera, con respecto a su sentir a partir de su incursión en el proyecto de investigación. Lo anterior muestra una capacidad de reflexión que lo encaminó, de acuerdo con Sánchez-Matos, López-Ávila y Del Toro-Sánchez (2018) a examinar un estado de cosas, tomando en consideración sus diferentes aristas para llegar a un pensamiento final de lo examinado.

El sujeto, en la categoría *Formación y experiencia formativa*, percibió como pertinentes las actividades en su desarrollo personal, un proceso en el que trabajó sobre sí mismo, al lograr una formación con experiencias y aprendizajes significativos que le permitieron madurar internamente y conocerse mejor; existió una necesidad formativa de autodesarrollo, de producción de experiencias y vivencias en las que reflexionó con la finalidad de llevar a cabo proyectos colectivos mediante la obtención de habilidades adecuadas, al generar una aptitud a trabajar en su propia formación; al incursionar en las diversas actividades él mismo se procuró los medios necesarios para su formación, así como siempre recibió de la FES los apoyos oportunos; con la experiencia lograda respondió a los retos del entorno actual,

al tiempo que estima que los objetivos de la carrera concuerdan con las necesidades del entorno actual; así también reconoce que su percepción de la carrera en un inicio cambió a partir de su integración en las actividades extracurriculares. Los conocimientos adquiridos le permitieron realizar acciones sobre sí mismo. En general, es el sujeto al que más le impactaron las actividades realizadas, sus respuestas coinciden con las ideas trabajadas de Ferry (1990) en torno de la formación como “un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades” (p.52), de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, lo cual redondeó un modo particular en el que el sujeto se involucró en un trayecto formativo individual destinado a modificar de manera natural su orden simbólico, de acuerdo con el mismo autor.

En este sentido los talleres proveyeron a los estudiantes de una actitud reflexiva activa, no contemplativa, a través de la cual logró ponerse en el lugar del otro, comprometerse con él, establecer una relación entre la teoría y la práctica, desarrollar nuevas aptitudes e intereses profesionales, adquirir nuevas herramientas descubriendo su vocación y su conciencia social poniendo su conocimientos y capacidades al servicio de la comunidad.

En este sentido, el sujeto ya no se manifiesta como preso de asumir determinadas decisiones que lo condicionan a una particular forma de ser y actuar. Si se piensa en que en la mayoría de los casos la subjetividad opera condicionada y por inercia, por lo general, el sujeto no tiene reflexividad en el sentido fuerte que le otorga Castoriadis al término. O habrá algunos pasajes de su vida en sociedad que le permitan tal vez alternar su actuar por inercia y otros por reflexividad. Weiss (2012) retoma a Drier en cuanto a que el desenvolvimiento de los sujetos, es decir, sus acciones, sentimientos y emociones, deben ser flexibles, no manifestarse como un seguimiento esquemático, atribuible a reglas y procedimientos, ya que poseen la capacidad de interpretar y ubicar esas reglas en determinadas acciones concretas.

En concordancia con lo anterior, el sujeto puede moverse en torno de un paradigma reflexivo, propio de la inspiración hermenéutica comprensiva, como sugiere Castoriadis “quiero ser autor o coautor esencial de mi propia vida, por lo tanto, también responsable de esta vida, sin hacer de ella una tabla rasa que comienza a cada instante de *novo*. Mi libertad o autonomía no solamente está arraigada de hecho en lo que he sido, sino que lo que he sido lo reconozco y lo reivindico como mío, vertiente subjetiva de la noción de responsabilidad. Soy también mi historia, soy lo que he hecho, no me lamento interminablemente, incluso si

lo que he hecho no me gusta ahora, y lo reivindico, soy responsable de mi pasado como de lo que voy a tener que hacer” (2004, p.193).

El estudiante posee ya la capacidad de modificar su propia estructura individual y social, así como sus normas, es también capaz de cuestionarse en el sentido fuerte y, por ende, de organizarse de acuerdo con sus necesidades y requerimientos. Es capaz de “reinventarse”.

Consideraciones finales

A partir de los resultados anteriores se puede colegir que los estudiantes llevaron a cabo procesos reflexivos respecto a su realidad profesional, ya que trascendieron tanto individual como socialmente en su entorno, y fue, a través de las actividades extracurriculares realizadas. En varios casos dicho proceso les permitió realizar un rompimiento de paradigmas positivistas preestablecidos, pues las experiencias formativas en la perspectiva de los estudiantes que participaron de los proyectos fueron enriquecedoras, ya que las estrategias metodológicas, tareas y actividades que el coordinador planeó para el cumplimiento de los objetivos del proyecto de investigación, así como las pláticas, reuniones y tareas de campo ofrecieron elementos en el área de su formación curricular; asimismo, el trabajo de campo ofreció experiencias significativas que le aportaron nuevos conocimientos que pudieron desdoblarse en acciones concretas de su carrera.

Al colaborar en el proyecto los estudiantes trabajaron sobre sí mismos como un proceso de desarrollo subjetivo que se manifiesta como origen de la reflexividad, la cual es un rasgo distintivo, una condición absoluta del ser humano. En este sentido, los procesos reflexivos logrados por los sujetos remitieron determinar las acciones desarrolladas en las actividades extracurriculares en términos dinámicos. Los proyectos que llevaron a cabo los estudiantes los muestran como personas capaces de plantearse propósitos y retos que les permitan trascender en las vertientes personal y social, con sus conductas y experiencias para responder a los desafíos y transformar su época en experiencias que los enriquezcan.

La capacidad de reflexión que lograron les permitió moverse en escenarios diversos y saber cómo hacerlo con los objetivos que cada uno se formuló desde el principio de su incursión en los proyectos de investigación de la licenciatura.

En el proceso de construcción de la subjetividad en el ejercicio del proyecto les permitió cuestionarse como individuos, discernir, interactuar en la realidad y modificarla intencionalmente en favor del grupo social con quienes interactuaron personal y profesionalmente. El trabajo dentro de los proyectos no sólo le permitió poner a prueba sus conocimientos, sino que lo proveyó de elementos para interpretar la realidad desde el mundo y en el mundo, con lo otro y con los otros como sujeto social.

El trabajo de campo en los talleres les ofreció la posibilidad de tener experiencias formativas en contextos culturalmente significativos, enfrentando problemas y situaciones reales con los elementos teórico-metodológicos ofrecidos por el plan de estudios de la carrera y en el acompañamiento tutorial de los profesores a cargo del proyecto. El estudiante a raíz de la vivencia de experiencias relevantes de aprendizajes directos en escenarios reales puede aplicar y transferir significativamente el conocimiento, desarrollar habilidades para el manejo de situaciones sociales y construir un sentido de comunidad y contribuir con propuestas de solución a los problemas sociales.

En este sentido el proyecto de investigación permitió a los estudiantes adaptarse a nuevas situaciones y, con ello, generar conocimientos específicos para cada momento vivido. En este sentido las actividades extracurriculares y el acompañamiento del coordinador en las tareas llevadas a cabo dan una especial importancia y valor a una formación tutorizada, ya que hace sentir al estudiante que no está solo en su proceso formativo.

El proyecto de investigación aportó a su desarrollo personal y social, las actividades que lo condujeron a la reflexión y al cuestionamiento, actuó de manera deliberada, construyó significados a partir de éstas y pudo interactuar con sus compañeros del proyecto, poniendo en práctica sus conocimientos generando aprendizajes reales. Los estudiantes lograron reconocerse como personas dinámicas, conscientes, que afrontan retos y que son capaces de abandonar su zona de confort porque están dispuestos a conseguir nuevos conocimientos y problematizar situaciones sociales desde su profesión, reflexionando cotidianamente sobre su papel como futuros comunicadores y periodistas.

El estudiante considera que la información que recibió en las actividades extracurriculares la convirtió en experiencias vivenciales y aprendizajes significativos, y la formación obtenida le aportó elementos para proyectos personales. Con las acciones emprendidas supo trabajar sobre sí mismo como un proceso, le proporcionó una maduración interna, también como

una necesidad de autodesarrollo, al tiempo que desarrolló habilidades para establecer proyectos colectivos y, con ello, responder a los retos del entorno actual; igualmente concibió ocuparse en su propio proceso formativo; en este sentido, resultó catalogar el significado que se formó al inicio de sus estudios y el proceso de transformación de este sentir mediante su incursión en las actividades extracurriculares.

El estudiante ve al proyecto de investigación como un aporte al desarrollo de sí mismo. Estimó que las actividades llevadas a cabo lo condujeron a la reflexión y a desarrollarse en el ámbito social; tuvo la oportunidad de interactuar con sus compañeros del proyecto y poner en práctica los conocimientos que adquirió. Asimismo, consideró que las actividades realizadas le permitieron cuestionarse y pensarse como autor de su proceso de construcción. Los datos anteriores muestran que el sujeto se consideró menos proclive a las actividades realizadas.

REFERENCIAS

- Alcoceba, J. A. (2004). Los Horizontes Formativos de las Facultades de Ciencias de la Información y de la Comunicación ante los Nuevos Escenarios Comunicativos. *Revista Razón y Palabra* (40). Recuperado de www.razonypalabra.org.mx/antiores/n40/jalcoceba.html
- Ballina, F. (2004). Paradigmas y perspectivas teórico-metodológicas en el estudio de la administración. *Revista Ciencia Administrativa*, (2), 1-13. Recuperado de <https://www.uv.mx/iiesca/files/2013/01/paradigmas2004-2.pdf>
- Barrero, C., Bohórquez, L. y Mejía, M. P. (enero-junio de 2011). *Itinerario Educativo*, (57), 101-120. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6280160.pdf>
- Barrón, C., Chehaybar, E., Morán, P., Pérez, G., Ruiz, E. y Valle, Á. (febrero de 2010). Curriculum, formación y vinculación en la educación superior: tres ejes de investigación educativa. *Revista Digital Universitaria*, 11(2). Recuperado de <https://www.revista.unam.mx/vol.11/num2/art21/int21a.htm> Consultada
- Castoriadis, C. (1994). *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.

- _____ (1997). El Imaginario Social Instituyente. *Zona Erógena*, (35).
- _____ (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico social. Seminarios 1986-1987*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <https://filosinsentido.files.wordpress.com/2013/07/castoriadis-cornelius-sujeto-y-verdad-en-el-mundo-historico-social.pdf>
- _____ (2008). *El pensamiento de Cornelius Castoriadis Vol. 1. Proyecto Revolucionario*. Recuperado de: <https://socialesenpdf.files.wordpress.com/2013/10/el-pensamiento-de-cornelius-castoriadis-i.pdf>
- Fernández, M. (2012). Volver a los orígenes: ¿Siguen siendo necesarios los periodistas? *Revista Mexicana de Comunicación* 25 (131), 12-13. Recuperado de https://issuu.com/mexcomunicacion/docs/rmc--131__julio-septiembre_2012_
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Fuentes, R. (2007). El estudio académico de la comunicación en México: Una re-visión sintética actualizada. Recuperado de https://incom.uab.cat/portacom/wp-content/uploads/2020/01/33_esp.pdf
- Ghiso, A. (junio de 1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, V (9), 141-153. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31600907> Consultado el 30 de junio de 2018.
- Gómez, L. F. (julio-septiembre de 2008). Los determinantes de la práctica. *Universidades*, 58(38), 29-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303804>
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hernández, J. (2007). *La formación de la identidad en el bachillerato: Reflexividad y marcos morales*. Tesis doctoral. México/Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Recuperado de <http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/TDoctorado/JHGLaformaciondelaidentidadenelbachillerato.pdf>
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista de Centro de Educación*, 31(1), p.11-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>

- Sánchez-Matos, P. A.; López-Ávila, E.; Del Toro-Sánchez, A. (2018). Alternativa metodológica para el desarrollo de la capacidad de reflexión. *EduSol*, 18(62). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475756618011>
- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Sotolongo, P.L. y Delgado C. J. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación *Perfiles Educativos*, 34(135), 134-148 Recuperado de <http://ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto4.pdf>.
- Zamudio, J. G. (2012). *Epistemología y educación*. Estado de México: Red Tercer Milenio.
- Zeitler, A. y Barbier, J. M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire, *Recherche & formation*, (70), 107-118. Recuperado de <https://journals.openedition.org/rechercheformation/1885>
- Zelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(27), 355-366. Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682010000300016

Responsabilidad y compromiso social universitario. El caso del posgrado en la especialización en estomatología en atención primaria, de la FES Zaragoza UNAM

María Silvia Hernández Zavala
UNAM, FES Zaragoza

Introducción

Este manuscrito recoge una serie de experiencias significativas de estudiantes que han participado en nuestro programa desde 1998 hasta la actualidad, enfatizando la implementación de principios teóricos clave como el compromiso y la responsabilidad social universitaria, que constituyen el eje central de nuestra misión educativa.

Desde 1991, he tenido el privilegio de formar parte de este programa de posgrado, testigo de resultados que han superado todas las expectativas. Los participantes, en su mayoría cirujanos dentistas activos en el sector público de salud de varios estados, han logrado avances notables gracias al Módulo de Trabajo Comunitario. Este módulo comprende asignaturas como Seminario de Organización y Desarrollo Comunitario, Práctica Comunitaria y Seminario de Temas Selectos, distribuidas a lo largo de los cuatro semestres del programa.

Utilizamos aulas virtuales para guiar a los estudiantes semestre tras semestre, adaptándonos a sus necesidades individuales mediante la metodología del Sistema Universidad Abierta, Educación a Distancia y en Línea (SUAYED) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Este enfoque no solo promueve un aprendizaje personalizado, sino que también potencia las oportunidades de cada estudiante, valorando la diversidad de sus contextos y aspiraciones.

La estructura del SUA, fortalecida por aulas virtuales interactivas, crea un ambiente propicio donde la interacción y la retroalimentación son constantes. Esto no solo facilita la transmisión de conocimientos, sino que también impulsa el crecimiento integral de cada estudiante, siendo un reflejo de nuestro compromiso con la responsabilidad social universitaria.

Hemos sido testigos de transformaciones profundas en nuestros estudiantes a medida que avanzan en el módulo, cuestionando el Modelo Médico Hegemónico y las prácticas de salud arraigadas desde el siglo pasado. Estos cambios se manifiestan de diversas maneras, impactando tanto en sus ámbitos profesionales como en sus entornos familiares y sociales.

A pesar de la dispersión geográfica de nuestros estudiantes, que frecuentemente limita las interacciones presenciales, los casos que expondré ilustran proyectos trascendentales ejecutados bajo circunstancias adversas. Estos proyectos culminaron en experiencias notables que subrayan nuestra dedicación a la responsabilidad social universitaria, evidenciando la resiliencia y dedicación de nuestros alumnos.

Este trabajo se encuentra en el centro de un debate teórico amplio sobre la responsabilidad y el compromiso social universitario, abordando estas cuestiones desde múltiples perspectivas. La integración de teoría y práctica no solo profundiza nuestra comprensión de estos conceptos, sino que también demuestra su impacto tangible tanto en el ámbito académico como en la sociedad en general. Esta sinergia entre conocimiento y acción refuerza la importancia de nuestra misión educativa, destacando el papel crucial que juega la universidad en la formación de líderes comprometidos con el cambio social.

Encuentro con el Módulo de Trabajo Comunitario: Un Espacio de Reflexión Crítica y Concientización

La incorporación de los estudiantes al Módulo de Trabajo Comunitario representa un momento crucial en su formación académica, destacando la responsabilidad social universitaria como pilar fundamental de su educación. Este módulo se diferencia de los otros dos módulos de la especialización⁹, centrados en aspectos teóricos y

⁹ Me refiero a los Módulos de Investigación Socioepidemiológica y de Administración de Servicios de Salud.

metodológicos alineados con el Modelo Médico Hegemónico (MMH), al introducir una exploración profunda de conceptos como la antropología médica, medicina social y salud colectiva. Este enfoque retador presenta a los estudiantes ideas complejas y novedosas, permitiéndoles reevaluar el proceso de salud-enfermedad y muerte desde una perspectiva crítica y socialmente integradora, lo que enriquece considerablemente su comprensión y enfoque profesional.

Este cambio conceptual actúa como catalizador de un profundo crecimiento intelectual, impulsando a los estudiantes a cuestionar sus concepciones previas sobre la estomatología y su impacto en la comunidad. A través de este proceso, se enfrentan a emociones y conflictos intensos al descubrir su participación en un sistema médico que perpetúa el poder y la discriminación. Este despertar emocional, que incluye sentimientos de negación, ira y culpa, es esencial para una revisión crítica de sus valores y creencias.

En la discusión sobre el MMH, los estudiantes reconocen cómo ciertas prácticas pueden favorecer a unos grupos sobre otros, enfrentándolos a un dilema ético significativo. Este reconocimiento no solo es crucial para su desarrollo como profesionales críticos y conscientes, sino que también marca el inicio de una transformación tanto personal como profesional. Se les invita a adoptar una postura desde la responsabilidad social universitaria, buscando prácticas más inclusivas y equitativas en su futuro profesional, lo cual genera tanto ansiedad como esperanza.

Incluso, el enfrentamiento a críticas del modelo médico vigente les exige una evaluación crítica de sus propios comportamientos y concepciones, un proceso introspectivo que, aunque emocionalmente intenso, es fundamental para su crecimiento profesional. La integración en este módulo también se ve influenciada por el entorno académico y personal de cada estudiante.

La reflexión y autoevaluación que experimentan los estudiantes en respuesta a las críticas del modelo médico vigente, dentro de un entorno académico y personal diverso, sienta las bases para la integración de nuevas metodologías y tecnologías en su formación. Esta transición hacia el uso de herramientas digitales modernas es crucial, ya que facilita un puente entre el aprendizaje teórico y las aplicaciones prácticas. Al adoptar plataformas como Zoom para sesiones educativas, los estudiantes no solo desafían sus preconcepciones y amplían su visión crítica, sino que también se adentran en un mundo

donde la tecnología y la educación colaboran para superar limitaciones pasadas. Este enfoque innovador es especialmente relevante en la educación estomatológica, donde la actualización constante del conocimiento y la práctica están en sintonía con los avances globales y las necesidades comunitarias.

Creando Conexiones Digitales: Forjando la Generación Futura de Profesionales Estomatólogos con Compromiso Social

En la actualidad, la tecnología está revolucionando los paradigmas tradicionales de la educación y la colaboración. Las herramientas digitales, fundamentales en el aprendizaje médico, permiten superar barreras geográficas y temporales, brindando a los estudiantes de estomatología oportunidades inigualables para compartir conocimientos y experiencias. Este avance es particularmente significativo en el Módulo de Trabajo Comunitario, donde la interacción constante y el aprendizaje colectivo son esenciales para desarrollar profesionales médicos conscientes y versátiles.

Desde el primer encuentro de bienvenida, se manifiesta la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad del módulo, preparando a cada estudiante para su futuro trabajo de campo y su participación activa en la comunidad seleccionada. En este contexto, la responsabilidad social universitaria se convierte en una experiencia de aprendizaje integral que no solo enriquece intelectualmente a los estudiantes, sino que también los inspira y moviliza hacia una contribución activa y significativa en sus comunidades, fomentando así una formación que trasciende el aula y se proyecta en acciones concretas en el terreno.

Al observar los cambios tangibles que sus intervenciones generan en las comunidades locales, los estudiantes se convierten en agentes activos de cambio, transformando su percepción sobre el papel de la medicina y su propia identidad como profesionales de la salud. La continua interacción con compañeros y profesores a través de plataformas digitales ha demostrado ser un medio eficaz para superar las barreras geográficas, permitiendo que estudiantes de diversas partes de México y América Latina compartan experiencias, desafíos y éxitos. Estas interacciones enriquecen el proceso educativo y crean una red de apoyo y colaboración que trasciende las fronteras tradicionales del aula.

A medida que avanzan en el programa, los estudiantes enfrentan y superan múltiples desafíos, aprendiendo a integrar sus conocimientos teóricos con aplicaciones prácticas en contextos reales y diversificados. La culminación de este proceso se manifiesta en la realización de proyectos de campo innovadores y comprometidos, donde los estudiantes aplican lo aprendido en situaciones concretas, abordando problemas específicos y colaborando estrechamente con las comunidades para diseñar soluciones sostenibles. Estos proyectos no solo contribuyen al bienestar de las comunidades, sino que también sientan las bases para futuras investigaciones y prácticas en salud comunitaria.

Además, la constante reflexión y crítica sobre las prácticas existentes estimulan a los estudiantes a proponer y liderar iniciativas de cambio dentro del sistema de salud, promoviendo una mayor equidad y accesibilidad en los servicios. La facultad se siente profundamente gratificada al ver cómo los conceptos de responsabilidad y compromiso social se materializan en acciones concretas que reflejan los valores centrales del programa.

Marco de referencia de la experiencia pedagógica

La selección de lecturas que hemos explorado inicialmente nos acerca a la comprensión de las ideas más representativas sobre el compromiso social universitario. Hugo Casanova Cardiel (2021) detalla el origen de este compromiso en la UNAM, reflejando su experiencia como investigador y director del Instituto de Investigación Superior Universitaria y Educativa (IISUE). El autor resalta los episodios históricos significativos en los albores de la vida universitaria en México, particularmente durante la efervescencia política postrevolucionaria y los comienzos de la década de 1920. Su análisis destaca el discurso de José Vasconcelos durante su breve pero influyente periodo como rector de la UNAM, marcando un hito en la proyección social de la universidad.

Desde entonces, la UNAM ha desarrollado una rica historia de contribuciones en todas sus carreras y entidades académicas, consolidándose como un pilar educativo en México y un referente internacional. Este recorrido histórico no solo nos ayuda a entender el impacto duradero de esos primeros años, sino que también subraya la visión de un México que, junto con América Latina, forma parte de un fenómeno unificado en términos de desarrollo social y educativo.

Además, la Fundación UNAM ejemplifica el soporte continuo a los estudiantes mediante una red de apoyos que fortalecen su capacidad para comprometerse socialmente, según describe Ruiz (2023). Este esfuerzo manifiesta el compromiso persistente de la UNAM con su comunidad estudiantil.

La colaboración entre Dora Alicia Pérez, Néstor Cecchi, y Juan José Lakonich (2009) ofrece una perspectiva cautivadora sobre la condición de la universidad latinoamericana y su necesidad de adoptar políticas sociales que enfrenten la hegemonía del paradigma científico-tecnológico. Los autores consideran que las universidades desempeñan un rol crucial en la democratización y la apropiación social del conocimiento. Donde el compromiso social universitario requiere de políticas sociales, es también una batalla cultural, poner en jaque la hegemonía del paradigma científico-tecnológico dominante, como una tarea fundamental para la vida social en América Latina. Vallaeys (2021) concuerda en que a medida que las universidades tomen conciencia de su papel en la sociedad, su influencia será cada vez más significativa.

Pérez y sus colegas (2009) argumentan que la universidad no solo debe abrir sus puertas a la sociedad para responder a sus demandas, sino que debe actuar proactivamente para abordar las necesidades más apremiantes, como lo cita Frondizi (2005). Esta perspectiva resalta que las problemáticas sociales en México y América Latina no son únicas, pero están profundamente enraizadas en una historia común de conquista y dominación, y en la interdependencia con potencias como los Estados Unidos.

Este enfoque refuerza la idea de que la universidad tiene la capacidad, y de hecho la responsabilidad, de ir más allá de lo académico y de convertirse en un agente de cambio social. La misión social de la universidad, un concepto revivido desde la Reforma de Córdoba es más relevante que nunca en el contexto latinoamericano.

En conjunto, estas lecturas y discusiones reflejan una imagen coherente de la universidad como una entidad profundamente comprometida con la sociedad. Este compromiso no solo aborda los retos educativos y culturales del presente, sino que también prepara el terreno para un futuro donde la educación superior continúa siendo un catalizador fundamental de progreso social y cultural.

Considero que, en muchas de las problemáticas de la sociedad, es la universidad, la única que aporta soluciones y atención, un buen ejemplo es nuestro programa, en la mayoría

de los casos, somos los únicos actores de salud que nos acercamos a estos escenarios, así tenemos ahora una importante idea de Vallaey: s:

De lo que significa y debería significar y podría significar una real responsabilidad social Universitaria, que vaya más allá del ya conocido tercer pilar de la Universidad Latinoamericana, que la reforma de Córdoba llamó “La Misión social” de la universidad (al lado de la formación académica y la investigación) (Vallaey, 2006, p. 18).

La relación entre la universidad y la sociedad se transforma en un entramado complejo de relaciones y colaboraciones donde ambos benefician y se benefician mutuamente de esta interacción. En América Latina, las crisis socioculturales de cada país actúan como el crisol en el que se forjan todas las propuestas de colaboración.

En los últimos treinta años, desde la emergencia de esta propuesta, hemos sido testigos del rol proactivo asumido por la universidad; ya no podemos hablar de casos aislados. En muchos sentidos, América Latina se presenta como un fenómeno unificado, al igual que ocurre con otros fenómenos como la utilización de la universidad como herramienta política.

La universidad, como motor de transformación sociocultural, se convierte entonces en el eje central a través del cual se pueden suavizar estos contrastes y contradicciones socioculturales de manera que se creen nuevas oportunidades para las personas en términos laborales, sociales, culturales y económicos, fomentando así una verdadera transformación. Inés Bustillo, directora de la Oficina en Washington de la CEPAL, afirma:

La pobreza en América Latina sigue siendo extremadamente alta: 40,6% de la población vive en condiciones de pobreza y de ellos, 16% vive en la indigencia. La crisis permanece abierta en todos los órdenes, y representa el marco dentro del cual se desarrolla actualmente la disputa entre los sectores históricamente dominantes, que procuran recuperar terreno recomponiendo su hegemonía y los sectores populares que intentan construir una alternativa consolidan los signos del cambio (IECONADU, 2007, p. 24).

La pobreza no es simplemente un aspecto más que requiere atención; se erige como el principal obstáculo que impide a las personas acceder a procesos educativos adaptados a sus condiciones y posibilidades. Esta barrera se agrava aún más por las condiciones de salud dentro de las familias, donde a menudo se debe tomar decisiones diarias sobre a cuál

miembro atender prioritariamente. Este complejo dilema familiar y social es destacado en el estudio de IECONADU (2007, p. 28).

En este contexto, la identidad de una persona, intransferible y reconocida desde el nacimiento como el primer derecho humano, exige un respeto y consideración máximos, especialmente en la atención a grupos vulnerables. Sin embargo, organismos internacionales como el Banco Mundial están redefiniendo los derechos sociales vinculados a la ciudadanía, proponiendo un umbral de derechos cada vez más restringido, marcando así la frontera de la exclusión social.

Desde tiempos inmemoriales, la pobreza ha sido una constante en la historia de la humanidad, desde las comunidades originarias hasta nuestros días, y se ha insertado profundamente en los procesos de desarrollo social, tal como lo afirma IECONADU (2007, p. 29): “La desigualdad es un hecho de la naturaleza del desarrollo”.

Frente a este panorama, la transformación sociocultural puede ser impulsada a través de programas, principios y políticas de la universidad pública. Es esencial analizar estas tendencias cosmopolitas que influyen en la mercantilización de la educación superior. La relevancia de esta tarea se refleja en el trabajo de Pérez y Cols. (2009), donde se exploran diversas áreas críticas asociadas al cumplimiento de la responsabilidad social universitaria.

Del mismo modo, la investigación de Ortega y Cols. (2001) en la Universidad de Chihuahua nos ofrece una ventana a otro escenario mexicano, ilustrando cómo los desafíos y respuestas en diferentes contextos pueden enriquecer nuestra comprensión y acciones frente a estas complejas realidades. Estos autores, comienzan esta disertación con cuestionamientos, que inquietan a cualquier conciencia, desde mi perspectiva, me parece que hablar de conmovir, engloba a todas, sí un estudiante se conmueve, entonces logra actuar en consecuencia, desde la ética universitaria, no se puede sólo ser espectador, la preparación universitaria debe incluir este tipo de concienciación. De tal suerte que, su relación con la sociedad, no se encuentre aislada.

El encuentro y la relación con las nuevas tecnologías, implica una serie de efectos, que no podemos medir, pero que sin embargo afectan el desempeño de las sociedades, convirtiendo la realidad nacional en algo que ven desde afuera. Los estudiantes tendrían

que ver su realidad en contexto, de tal forma que logren dimensionar su papel en medio de ella.

Así consideramos la importancia de sensibilizar a los estudiantes y a nosotros mismos sobre la realidad no sólo nacional, sino continental, América Latina es en muchos sentidos un solo fenómeno. Como señala la UNESCO:

La educación superior debe hacer frente a la vez a los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder al mismo. Deberá garantizarse un acceso equitativo a estas tecnologías en todos los niveles de los sistemas de enseñanza (UNESCO, 1998, p. 2)

Modelos de Responsabilidad Social Universitaria en México: Explorando la Universidad Autónoma De Yucatán (UADY) y Otros Casos

Ahora exploraremos otra iniciativa en México, específicamente en el estado de Yucatán, que se detalla en este documento. El modelo de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) sugiere que, para comprender la responsabilidad social universitaria, es esencial abordar primero el concepto de responsabilidad empresarial, que constituye su fundamento (Domínguez 2011, p. 4).

Así, los autores concretan en cinco puntos la caracterización de la universidad y su idoneidad para asumirse como socialmente responsables:

1. Ser las instituciones más representativas del país, de su país por la demanda social que atienden.
2. Abarcar el conjunto de las áreas del conocimiento de la ciencia y la tecnología, las ciencias sociales y las humanidades, las artes, la cultura y la historia; así como estar a la vanguardia de estas.
3. Desarrollar sus tareas de investigación y posgrado en la mayor parte de la actividad científica nacional y regional.

4. Concentrar el porcentaje más significativo de los presupuestos nacionales del Sistema de Educación Superior y
5. Tener bajo su resguardo la protección y el desarrollo de un importante patrimonio histórico y cultural (Didriksson, 2002).

P.4 Según Domínguez, existen diferentes formas en las que una Universidad puede ayudar a la sociedad, las clasifica en 4 tipos:

1. Promoción de impacto positivo en el entorno inmediato: implica la creación de centros universitarios al servicio de la comunidad, como clínicas
2. Promoción de un impacto comunitario, son actividades por realizar en instalaciones de la comunidad para atender una necesidad del colectivo. (*El caso de nuestro programa EEAP*)
3. Actividades de asistencia técnica.
4. Actividades para el fortalecimiento de Instituciones mediante el voluntariado: la Universidad se contacta con Instituciones en las que alumnos pueden ayudar en forma voluntaria.

Así, las cuatro formas que Domínguez define, como formas en que la universidad puede ayudar a la sociedad, se encuentran inmersas en las actividades de nuestro programa, con mayor énfasis en el número dos y la cuatro.

Como hemos visto la oportunidad de concretar en estos puntos los principales ejes de análisis nos sirven de antecedente para compartir con ustedes otro importante esfuerzo de otro trabajo realizado por otro compañero mexicano en otro escenario mexicano que es la Universidad Pedagógica Nacional, ahora veremos la aportación de Carlos Arturo Espadas, publicado en la Revista COEPES (s/f. *Vida universitaria y compromiso social*. Universidad Pedagógica Nacional, México).

La dinámica interna de las universidades no solo impulsa la construcción de la identidad de su comunidad, sino que también se ve influida por diversos factores subyacentes como las diferencias de género, la composición de la población estudiantil, y el uso de las instalaciones. Estos elementos destacan cómo las instituciones educativas adoptan modelos que reflejan su carácter activo o pasivo, su nivel de compromiso y las alianzas que

establecen con diferentes sectores sociales e instituciones. Este enfoque hacia la educación moldea la manera en que las universidades se comprometen con su entorno y la sociedad en general

Estas nuevas configuraciones no se dan en abstracto, se vinculan directamente con las necesidades del estado, entendiendo estado como líneas de gobierno que representan o responden a grupos de poder dentro de las sociedades, tanto en lo nacional como en lo internacional. Las formas resultantes son producto de negociaciones entre las distintas esferas al interior de las universidades y los sectores sociales que signan la vida universitaria (Espadas s/f).

En línea con esta perspectiva, es crucial destacar cómo, en nuestra experiencia específica en la UNAM en Ciudad de México, la formación de los cirujanos dentistas varía significativamente entre las diferentes facultades. Un ejemplo particular es nuestra facultad, donde el currículo incorpora de manera única contenidos centrados en el área social. Esta inclusión especializada no solo prepara a nuestros estudiantes para enfrentar desafíos sociales más amplios, sino que también los sensibiliza hacia las necesidades de programas de posgrado que aborden estas temáticas. Hasta donde sabemos, nuestro programa es único en su tipo en América Latina, marcando una diferencia distintiva en la formación profesional y académica que ofrecemos. En los siguientes segmentos, detallaremos más sobre estas diferencias curriculares y cómo contribuyen a un compromiso más profundo con la responsabilidad social universitaria.

Así, nuestro programa, como único en su tipo, desde el primer semestre el alumno convive con nosotros y con nuestro acervo intelectual, otorgando así, un sentido identitario sin igual. Ahora veremos la propuesta de definición de la universidad, basada en sus propias fuentes.

El autor incorpora en su texto un fragmento del discurso de Vasconcelos en su Toma de protesta como Rector de la UNAM en 1920, donde alude a estas preocupaciones desde entonces

La pasividad entonces de muchas universidades tiene que ver con las oportunidades de libertad y recursos de los que pueda disponerse para realizar estos cambios, y desde luego contar con líderes que tomen la batuta y se comprometan a realizar estas innovaciones, los autores que se han planteado aquí proponen a modo de preguntas las líneas de

trabajo que habría que seguir para este logro, desde luego contar con las disposiciones de las autoridades no es cosa menor (Espadas s/f).

Dentro del texto la Educación Superior en el Siglo XXI, líneas estratégicas de Desarrollo la ANUIES (2000), considera dentro del sexto postulado que la Universidad tiene un compromiso con la construcción de una sociedad mejor:

Por la naturaleza misma de las Instituciones de Educación Superior, sus integrantes tienen mayor conciencia que sus conciudadanos de la complejidad de los problemas del país. Junto con esto, el compromiso con la calidad, pertinencia, equidad y los valores a que se refiere el postulado anterior, llevan a la conclusión de que el quehacer de las IES debería tener como orientación fundamental contribuir a que México llegue a ser una sociedad más acorde con estos mismos valores. El trabajo de las IES deberá respetar su naturaleza de Instituciones académicas que establece el 2º. De estos postulados (ANUIES (2000).

Dentro de los desafíos que tiene la Educación superior mexicana se explicita que:

(...) los egresados universitarios podrán estar en condiciones de insertarse en el proceso de desarrollo de nuestro país promoviendo activamente una cultura científica y tecnológica, así como los valores del crecimiento sustentable, la democracia, los derechos humanos y el combate a la pobreza, con miras a una sociedad global, armónica y solidaria en la que prevalezcan dichos principios (ANUIES, 2000).

Arturo Espadas, de la Universidad Pedagógica Nacional en México, concluye su aportación con una serie de preguntas introspectivas que cada lector debe considerar. Estas cuestiones invitan a reflexionar sobre las acciones concretas que se están llevando a cabo en sus propias universidades y el papel que cada individuo desempeña en estos procesos.

Estas inquietudes son compartidas por otros autores preocupados por la influencia de las instituciones universitarias en la sociedad, quienes se enfocan en observar y analizar los mismos desafíos sociales, poniendo especial énfasis en el tipo de universidad a la que cada uno contribuye.

El grado de participación de cada persona se define por los grupos colegiados a los que se une o los proyectos en los que decide involucrarse, trascendiendo sus responsabilidades

disciplinarios. Esto revela la profunda preocupación y el compromiso de los académicos con estos temas, como los previamente mencionados y los que discutiremos a continuación.

A continuación, exploraremos la contribución significativa de Carmen García Arturo Espadas, de la Universidad Pedagógica Nacional en México, concluye su aportación con una serie de preguntas introspectivas que cada lector debe considerar. Estas cuestiones invitan a reflexionar sobre las acciones concretas que se están llevando a cabo en sus propias universidades y el papel que cada individuo desempeña en estos procesos.

Estas inquietudes son compartidas por otros autores preocupados por la influencia de las instituciones universitarias en la sociedad, quienes se enfocan en observar y analizar los mismos desafíos sociales, poniendo especial énfasis en el tipo de universidad a la que cada uno contribuye.

El grado de participación de cada persona se define por los grupos colegiados a los que se une o los proyectos en los que decide involucrarse, trascendiendo sus responsabilidades disciplinares. Esto revela la profunda preocupación y el compromiso de los académicos con estos temas, como los previamente mencionados y los que discutiremos a continuación.

A continuación, exploraremos la contribución significativa de Carmen García Guadilla sobre el compromiso social de las universidades, presentada en el IX Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria. Esta conferencia resaltó la evolución de lo que se ha denominado teorías desarrollistas, demostrando cómo el compromiso social ha sido una constante histórica en el mundo universitario. (2008) sobre el compromiso social de las universidades, presentada en el IX Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria. Esta conferencia resaltó la evolución de lo que se ha denominado teorías desarrollistas, demostrando cómo el compromiso social ha sido una constante histórica en el mundo universitario.

La década de los 50s y 60s se consideró “la edad de la inocencia” porque se pensaba que la educación sacaría a los pueblos del subdesarrollo. De mayor productividad económica y movilidad social. En esta tendencia tuvieron un papel protagónico las teorías del desarrollo, planteadas por los organismos internacionales y diseminadas en la región a través de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL).

El informe de: *La universidad Latinoamericana*, publicación de la Revista ECO de Colombia, manifiesta que: `

En ese informe se planteaba que el desarrollo socioeconómico estaba en función directa del desarrollo educativo y que, por tanto, la Universidad era un elemento esencial para el plan de modernización en aras de alcanzar el desarrollo de las sociedades.” Así la ideología desarrollista, tuvo sus limitaciones. (Atcon s/f)

Las llamadas entonces teorías del desarrollo, intentaron clasificar de alguna manera, las diferentes épocas en las que se analizaron diferentes tipos de logros sirvieron de alguna manera para organizar los diferentes fenómenos que sucedieron en la América Latina y como desde entonces se llega hoy en día, en una serie de esfuerzos muy bien logrados, donde se encuentra la participación de distinguidos intelectuales, así:

La Universidad participativa debe ser de acuerdo con el filósofo alemán Jaspers- “El lugar donde la sociedad permite el florecimiento de la más clara conciencia de la época”.

El lugar que representa la serenidad frente a las vorágines, en la consideración de las más espinosas y graves cuestiones de la época que le toque vivir.

Diversos autores se refieren a la crítica del concepto y alcance de la extensión universitaria, en otras participaciones se considera como un apéndice, que se encuentra desvinculado del ejercicio central de la universidad, uno de los más importantes es Freire:

La década de los 70s es considerada *La edad del escepticismo*, pues tanto los estudios de la dependencia como las teorías críticas educativas, y en algunos casos la combinación de ambos, develaron el incumplimiento de lo que las tesis anteriores habían pregonado.

Las llamadas teorías desarrollistas implican la participación de diferentes intelectuales que, de acuerdo con cada etapa cronológica, iban surgiendo, aquí la muy valiosa participación de Bourdieu.

Las teorías socioeducativas, por su parte, demostraron el carácter inequitativo de la expansión de los sistemas educativos, a través de la identificación de prácticas e ideologías difíciles de percibir a simple vista, pero que ellas pudieron revelar. Entre las teorías críticas socioeducativas, la escuela reproductivista de Bourdieu y Passeron fue la más conocida en América Latina, algunas veces asociada a los análisis dependentistas, como fue el caso de los estudios de Tomás Vasconi (Guadilla 2008).

La preocupación de los diferentes expertos y las diferentes instituciones como la CEPAL y la UNESCO por evolucionar los procesos de transformación de las universidades, a la par que las transformaciones sociales, permiten caracterizar cada etapa, de tal forma que los interesados en el tema, podemos en retrospectiva ver los esfuerzos realizados en esta materia, así:

Las orientaciones de la Unesco en los setenta, recogidas en la obra Aprender a ser, son una buena representación de las nuevas opciones en el marco de la institucionalización. En América Latina, a través del importante estudio Desarrollo y educación en América Latina, de Unesco/Cepal/PNUD, se identificaron los fenómenos de diferenciación y segmentación de la educación superior, como nuevos mecanismos que lograban mantener la jerarquización socioeconómica, aun en presencia de una gran expansión educativa.

La experiencia que vivieron los países del Cono Sur en los 80s, implicó una serie de problemáticas, vividas, que repercutieron en una especie de estancamiento, y luego de un repunte, propiciado por la llegada de las nuevas tecnologías, y los fenómenos de la globalización, así: La década de los ochenta fue adjetivada por algunos analistas como «*década perdida*» debido a la crisis económica que vivió la región, en palabras de García Guadilla:

Los enfoques latinoamericanos, entre los que se encuentran los de Fals Borda, Paulo Freire, José Medina Echavarría, Darcy Ribeiro y muchos otros, se verán reivindicados en la década de los noventa cuando surgen los nuevos paradigmas de la ciencia.

La Unesco fue la organización internacional que acuñó exitosamente el concepto de «*pertinencia*», en la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998, entendido como la acción transformadora de la universidad en su contexto.

La importancia de analizar aquí los conceptos tiene que ver con la evolución cronológica que ha tenido el fenómeno y la forma en que las sociedades se han transformado a partir de este en los diferentes países de América Latina, los individuos se han transformado a partir de estos ejercicios de la condición colectiva de los grupos humanos y de su desarrollo, así: Dice un proverbio muy conocido, *la ciencia debe ser como el sol: debe brillar para todo el mundo.*

Los diferentes ejercicios de transdisciplinariedad nutren los aprendizajes en la vida de los universitarios, tanto de los estudiantes como de los docentes, en una propuesta de interacciones que no tienen límites, de tal forma que se convierte en uno de los ejes de trabajo más importantes de este nuevo siglo. La analogía sobre los alcances de las tres últimas décadas del siglo pasado, muestran la importancia del trabajo desarrollado por esta autora. El logro de conocimientos contextualizados implica un alto grado de como decía Freire *pertinencia social*, e implican también la razón de ser de la Universidad, si la universidad no se interesa por la sociedad en su momento histórico y en su memoria colectiva, no tiene razón de ser.

Finaliza su participación la Mtra. García Guadillo, señalando: “Los resultados de este Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria al que estamos asistiendo con toda seguridad enriquecerán esta dimensión importante de la universidad actual: *su compromiso social*.”

Ahora veremos otra colaboración y algunos datos del importante trabajo de Néstor Cecchi, Dora Alicia Pérez y Pedro Sanlorenti, (2013, p. 9) donde se habla del *Compromiso social universitario: De la Universidad posible a la Universidad Necesaria* de la Generación y transmisión de conocimientos nuevos, La Universidad Argentina, proyectos de extensión o vinculación.

Los autores coinciden con Bernardo Kliksger en considerar que: “La falta de ética en las economías capitalistas desarrolladas” son un factor fundamental, al respecto yo considero: sí la posición de los países *llamados desarrollados*, se encuentra interesada sólo en el aparente desarrollo de su economía, de su desarrollo tecnológico, sin conectar con la conmovedora realidad de las sociedades, ese desarrollo no será tal, sí la gente sigue viviendo en las sombras de la desinformación y la pobreza, no habrá tal desarrollo.

Modelos Universitarios Latinoamericanos: Entre Responsabilidad Social y Desarrollo Comunitario

Discutir sobre un Modelo Universitario Latinoamericano, en particular los modelos de interacción entre la universidad, el Estado y las políticas públicas, implica reconocer que la mayoría de los países de América Latina tienden a adoptar un modelo base común, aunque existen excepciones notables como Cuba, Venezuela y Brasil, que han desarrollado enfoques distintos. Esta uniformidad en la relación entre la universidad y el estado refleja ciertas similitudes en las políticas públicas, aunque la cultura particular de cada país influye decisivamente en la implementación de estos modelos.

En cuanto a los Consejos sociales y las prácticas sociocomunitarias, la experiencia desarrollada por Cecchi (2013), coincide perfectamente con lo que realizamos en la Especialización en Estomatología en Atención Primaria de nuestro modelo universitario. En este contexto, motivamos a los estudiantes a liderar grupos de voluntarios interesados en cambiar su realidad y vivir de manera más consciente, independientemente de su nivel educativo. Estas prácticas sociocomunitarias permiten a los participantes redefinir su rol dentro de sus comunidades, destacando la importancia crucial de formar talento humano.

La formación de este talento humano es esencial para enfrentar desafíos globales significativos como la pobreza, el hambre, las guerras, los desastres naturales y la destrucción ambiental. Los estudios superiores deben, por lo tanto, enfocarse en aumentar su relevancia social, mejorar la calidad educativa y actualizar los estilos de gestión. La integración de nuevas tecnologías de información y comunicación es fundamental, así como la participación en la comunidad para cerrar las brechas existentes.

Desde la perspectiva de los universitarios, nuestro principal objetivo es reflexionar sobre cómo construir una universidad que se adapte a las realidades latinoamericanas. Este proceso implica ajustar la relación entre universidades y gobiernos a los cambios marcados por la evolución sociohistórica de cada país, buscando mejorar y coexistir de manera que todos los sectores se beneficien.

En la Universidad Nacional Autónoma de México, por ejemplo, el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), se dedica a estudiar la universidad y la educación desde sus raíces históricas hasta sus más recientes desarrollos, incluyendo su

integración en programas de movilidad e investigación. Este trabajo es crucial y se centra en las contribuciones de pensadores como François Vallaey, quien interroga el significado de la responsabilidad social universitaria, subrayando la importancia de una “pedagogía invisible” que influye profundamente en individuos y sociedades.

A través de este enfoque, se busca fomentar acciones en todos los niveles de gestión, docencia, investigación y extensión universitarias, como un reflejo del compromiso con la construcción de país y la mejora social continua. Vallaey (2021) habla de una especie de pedagogía invisible estrechamente relacionada con la ejecución de rutinas en la institución, rutinas intersubjetivas que legitiman, de manera sutil y no tan sutil, prejuicios, valores poco defendibles, discriminaciones etc. Dice Vallaey, de tal suerte que esta llamada pedagogía invisible, repercute de manera incalculable en los individuos y en las poblaciones, recordemos la necesidad de una propuesta de cultura, que es necesaria tanto para los individuos como para las sociedades, he aquí en palabras de Vallaey:

Por eso tienen razón los líderes del movimiento chileno de Responsabilidad Social Universitaria “Universidad construye país” en enfocar sus acciones a todos los niveles de la gestión, la docencia, la Investigación y la extensión universitarias. (Vallaey 2021, p. 10).

Es esencial analizar tanto el contenido de lo que se enseña como los métodos mediante los cuales se aprende, especialmente en el contexto de la responsabilidad social universitaria. Nuestro módulo académico enfatiza la ética y la moral en el ámbito médico, utilizando códigos de comportamiento diseñados para desafiar la rigidez y hegemonía del modelo médico tradicional. Esta aproximación no solo prepara a los estudiantes para actuar con integridad y responsabilidad social, sino que también les enseña a ser agentes de cambio positivo en sus comunidades.

Por lo tanto, nuestros estudiantes se convierten en verdaderos líderes, destacándose por su cercanía, amabilidad, congruencia y accesibilidad. Esta formación en responsabilidad social universitaria les permite adoptar una postura contrahegemónica que desafía las normas establecidas y ofrece alternativas más inclusivas y equitativas en la atención médica. En última instancia, estos esfuerzos buscan cultivar profesionales que no solo dominen su disciplina, sino que también contribuyan activamente al bienestar de la sociedad, reflejando así un compromiso profundo con la ética social y la justicia dentro del campo médico.

Dice Vallaey (2021, p.14): Cuatro ámbitos nos parecen decisivos, desde el punto de vista de la pedagogía invisible, para determinar la calidad de los valores efectivamente promovidos por la universidad:

Así, la vigilancia ciudadana de la ciencia, la culturización científica de la ciudadanía y la culturización ciudadana de la ciencia, son elementos fundamentales para considerar, recordemos la primera Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano en 1789, aprender a ser ciudadano.

Más Allá del Aula: Integrando la Responsabilidad Social en la Formación Universitaria

Nuestro módulo académico ofrece una experiencia enriquecedora que permite a los estudiantes explorar y desarrollar distintos aspectos de su personalidad a través de numerosas interacciones y experiencias formativas. Al integrar la universidad en diversos escenarios de investigación e intervención, brindamos a los estudiantes la oportunidad de diseñar sus propios programas de actividades en estrecha colaboración con la comunidad. Este enfoque inicia con la identificación de las necesidades de salud que la comunidad percibe, orientando así la selección de los temas que serán de interés para todos los integrantes del grupo.

Además, la formación que reciben nuestros estudiantes supera los límites de la salud para incluir una educación cívica más amplia, lo que los convierte en participantes activos en la resolución de problemas comunitarios. Participan en tareas como la elaboración de documentos dirigidos a diversas autoridades locales y servicios, como el municipio, delegaciones, alcaldías, servicios de seguridad social, comisiones de agua, centros de salud y servicios de recolección de basura. Estas actividades amplían su ámbito de actuación más allá de lo académico, preparándolos para ser ciudadanos bien informados y agentes proactivos de desarrollo y cambio.

Esta interacción con la realidad social y política es esencial, ya que, como sugiere Vallaey, la educación debe trascender la mera transferencia de conocimiento para incluir la formación

de ciudadanos conscientes de su contexto y comprometidos con el mejoramiento de su entorno. Al formar estudiantes que serán agentes de cambio, abordamos las preocupaciones de Vallaeys sobre la necesidad de espacios de capacitación que fomenten una ciudadanía activa y responsable. El perfil del egresado universitario que proponemos es, por tanto, el de una persona consciente de su realidad y su contexto histórico, equipada para contribuir de manera significativa a la sociedad.

Francois Vallaeys destaca la distinción crucial entre informar y formar, una dicotomía especialmente relevante en una era donde el acceso a la información es omnipresente a través de internet. En sus palabras, es vital reconocer que “informar no es formar”; la verdadera educación requiere más que el simple acceso a información. Vallaeys aboga por promover técnicas pedagógicas innovadoras como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el aprendizaje lúdico y el aprendizaje basado en proyectos. Además, propone que se delegue a los estudiantes la responsabilidad de participar activamente en la organización de las actividades y tiempos de aprendizaje, en colaboración con sus profesores.

La experiencia de leer y discutir las ideas de Vallaeys ha enriquecido profundamente nuestra comprensión de la responsabilidad y el compromiso social universitarios. Estos conceptos han guiado nuestro trabajo docente en el Módulo de Trabajo Comunitario en la FES Zaragoza de la UNAM, permitiéndonos compartir estas valiosas perspectivas con ustedes, nuestros lectores.

Finalmente, cabe destacar el trabajo de Aurora María y Enrique Alastor (2018), quienes han llevado a cabo jornadas en el aula sobre innovación docente y compromiso social universitario, con un enfoque particular en la atención infantil. Esta iniciativa complementa perfectamente nuestra propia práctica en nuestro programa de posgrado, que se centra en la atención a niños de escuelas primarias públicas, principalmente en la Ciudad de México y su área metropolitana.

Estas jornadas ilustran cómo la universidad puede trascender su función tradicional como centro de aprendizaje para convertirse en un agente de cambio social significativo. Las jornadas académicas sobre infancias, ciudadanía y educación para la paz y la no violencia, parte de la convocatoria 2017/2018 de Actuaciones Avaladas para la Mejora Docente de la Universidad de Cádiz, buscan sensibilizar al alumnado universitario sobre las necesidades, derechos y responsabilidades de la infancia. Este proyecto representa una estrategia de

innovación docente que integra la transferencia de conocimiento, la ética académica y el compromiso social universitario.

Además, el enfoque educativo en contextos como México y América Latina a menudo se limita a las escuelas públicas, donde las actividades extracurriculares como deportes, artes y música generalmente solo están disponibles para grupos familiares de ciertos estratos socioeconómicos. En este contexto, los estudiantes universitarios también se ven incentivados a adoptar una postura política que influye en el contenido y la dirección de sus programas de estudio, promoviendo el desarrollo de propuestas contrahegemónicas.

El proyecto liderado por Aurora María y Enrique Alastor también se fundamenta en el reconocimiento de la dimensión ética de la universidad. Según Repáraz, Arbués, Naval y Ugarte (2015), la misión de la universidad no solo debe centrarse en la preparación intelectual de los jóvenes, sino también en su formación ético-cívica. De acuerdo con López, Mollo y de la Paz (2013), la calidad de la educación superior se define por la integración de dimensiones valorativas y epistemológicas, subrayando la importancia de una educación que abarque tanto el conocimiento como los valores éticos y políticos....las acciones prosociales son principios y valores relacionados con la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y con la Responsabilidad Social del Estudiante Universitario (RSEU) (de la Calle & Giménez Armentia, 2011; García-Ramos, de la Calle, Valbuena & de Dios, 2016; Martí-Noguera, Martí-Vilar & Almerich, 2014; Navarro et al., 2010, 2012). De este modo, el proyecto El alumnado ante la producción del conocimiento. Organización de las jornadas sobre infancias, ciudadanía y escuela como estrategia didáctica en el aula universitaria pretende ser una ocasión para el ejercicio del compromiso social universitario (Repáraz et al., 2015).

Lo anterior nos remite a nuestra propia experiencia, donde la ética y la moral del estudiante, se encuentran implícitos en su propio proceder, que cosa más valiosa hay en la vida que atender a un niño, a su estructura cognitiva, apelar a sus aspectos lúdicos y didácticos, descubrir sus talentos, para la comprensión de sus propias funciones.

El niño es pues el motivo del estudiante, el estigma de la bata blanca y el temor del niño van de la mano, es trabajo de nuestro estudiante, romper esa barrera aprendida del modelo médico hegemónico, y reproducida en la escuela, es trabajo del estudiante romper esa imagen de poder del sector médico. Será necesario que el estudiante de posgrado, lleve incluso a los ámbitos de la cultura y de la socialización más inmediata a los escenarios

del niño, los primeros elementos del autoreconocimiento corporal y simbólico, a poder descifrar algo tan subjetivo como es el dolor físico.

El desarrollo de este artículo presenta la estructura organizativa de la propuesta de trabajo de un aula de primer curso del Grado en Educación Infantil en el transcurso de la asignatura Colaboración de las familias en los procesos educativos:

De acuerdo con Martí-Noguera, Mendes y Campos (2015) la Responsabilidad Social Universitaria es un concepto relativamente nuevo cuyo proceso de expansión se sitúa en torno a los últimos años del siglo XX y los primeros del siglo XXI y que, además, reviste cierta complejidad en su demarcación terminológica, derivada del hecho de que la responsabilidad social surgió como un “movimiento polimorfo y plural, sin la presencia de un gran teórico orientador” (Vallaey, 2008, p.198).

La mejora de la calidad de vida en cualquier sociedad repercutirá respectivamente en los niveles de salud de la población, en consecuencia, en el nivel de gasto de las familias con respecto a las condiciones de vida y crecimiento del niño

El hecho de promover el desarrollo humano integral implica involucrarse con todas las facetas de vida del niño, en estas escuelas públicas a las que he hecho referencia en Cd. De México, se encuentran niveles de pobreza significativos, que colocan a los niños de un mismo grupo en condiciones de desventaja, a esta circunstancia hay que agregar las que los niños aprenden de sus familias de procedencia. Por más esfuerzos que hagan los profesores por mantener niveles de igualdad y sentido equitativo, las diferencias saltan a la vista. Los esfuerzos de Vallaey, están también citados en otro espacio de este mismo capítulo.

La universidad se concibe, así como una institución dotada de una dimensión cívica o ética desde sus procesos de enseñanza y aprendizaje (Buxarrais, Esteban & Mellen, 2015; Esteban & Buxarrais, 2004; Martínez-Martín, Buxarrais & Esteban, 2002; Naval, 2010; Repáraz et al., 2015) lo que la convierte en lo que Esteban y Martínez-Martín (2012) han dado en llamar una comunidad ética.

Sin embargo, sobre una investigación realizada en treinta y seis universidades españolas, el informe Presencia de los Derechos de la Infancia en las titulaciones de Magisterio y

Educación Social en la Universidad Española, recogido en Urrea et al. (2016), señala que, en el caso particular del Grado en Educación Infantil, solo en un 1,31% de las guías docentes de las asignaturas examinadas aparecen de forma explícita entre sus competencias, sus objetivos o su temario los derechos de la infancia. En lo que se refiere a la Universidad de Cádiz, los derechos humanos están presentes dentro de la Memoria del Título del Grado en Educación Infantil –verificada en el curso académico 2016-2017-, como parte de los objetivos generales del Plan de Estudios del Grado en Educación Infantil, pero no ocurre lo mismo con los derechos de la infancia. Esta es una situación sobre la que sería necesario intervenir tarde o temprano.

Estas han sido las aportaciones de Aurora María y Enrique Alastor, en su proyecto que nos han compartido y sobre el que hemos hecho reflexiones sobre nuestro estudiantado, enseguida hablaremos de la importancia de la experiencia desde nuestro programa que se ha otorgado a la infancia mexicana.

Educación para el Cambio: Fomento a la Salud Comunitaria a través de la Responsabilidad Social Universitaria

Como se ha expuesto, la construcción social de la infancia juega un papel fundamental. Esta revisión me lleva a reflexionar sobre uno de los escenarios más importantes en nuestro programa de posgrado en México, específicamente los proyectos en escuelas primarias públicas donde nos enfocamos a este tipo de población.

Proponemos un trabajo educativo-preventivo en salud y salud bucal, dirigido a la dirección escolar, al profesorado y a la Asociación de Padres de Familia. Este proyecto invita a los profesores y padres a formar parte de un comité de salud en un ejercicio de voluntariado. En la mayoría de los casos, las madres y algunos profesores trabajan junto con nuestros estudiantes para llevar a cabo un programa anual de trabajo que supervisamos nosotros, los docentes. Este programa se ajusta al calendario escolar emitido por la Secretaría de Educación Pública de México.

Este trabajo se enfoca directamente en niños de 6 a 12 años, entrenando a los miembros del comité de salud sobre la anatomía de la boca y cara, las principales enfermedades bucales,

la importancia de prevenir la pérdida dental prematura y las técnicas de cepillado dental, además de capacitarlos en autodiagnóstico.

En este intercambio de conocimientos, las madres de familia aportan su saber acumulado y prácticas de la medicina tradicional mexicana, fomentando así la comunicación y participación dialógica. A través de estos encuentros, se entrelazan historias y experiencias clínicas, se desarrollan nuevas habilidades y capacidades, transformando profundamente a los participantes. Esta experiencia va más allá de enseñar a los niños a cepillarse los dientes; ofrece una educación integral que beneficia tanto a los niños como a los miembros del comité de salud, y para muchos, representa la única oportunidad de recibir este tipo de capacitación.

Además, se fomenta un ambiente psicoafectivo de armonía y calidez durante las sesiones. La mayoría de las madres involucradas tienen una educación básica y para muchas es la primera vez que participan en un entrenamiento sobre salud, lo cual puede ser la única oportunidad de su vida para este tipo de aprendizaje.

El ciclo escolar y el programa educativo-preventivo culminan con la presentación de los trabajos de los diferentes comités de salud. Los estudiantes presentan sus experiencias en nuestra facultad y reciben un reconocimiento con el logo y lema de nuestra universidad por su labor durante la capacitación.

Estas experiencias educativas y estudiantiles, que documentamos en informes al finalizar cada uno de los cuatro semestres del programa, son un claro testimonio de nuestro compromiso con la responsabilidad y el compromiso social universitarios, y la importancia de proporcionar servicios a la comunidad durante la formación académica.

Nuestro programa aborda el sentido de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y nuestro compromiso como universitarios con la sociedad, con un enfoque que se desarrolla a lo largo de dos años. El primer semestre es crucial, ya que es cuando los estudiantes comienzan a dar forma a sus proyectos y trabajos de campo. Al compartir estos casos, que se han desarrollado en diversos escenarios y momentos históricos en varios estados de la República, ilustramos cómo se materializa el compromiso social universitario en nuestro programa.

Las Hermanas Zuñiga en Moroleón Guanajuato

Las Hermanas Zuñiga Cecy y Gina, son dos cirujanas dentistas de mediana edad que radican en la ciudad de Moroleón, en el estado mexicano de Guanajuato, ellas ejercen su profesión en la clínica privada, de manera entusiasta se inscribieron sin tener mucha idea de lo que les esperaba, sin embargo propusieron para su trabajo de campo dos escenarios escolares en una escuela privada, Cecy se haría cargo de la escuela primaria y Gina se haría cargo de la escuela secundaria, eso les permitiría presentarse a la dirección a plantear su propuesta juntas y eso les permitiría importantes ventajas, para ser aceptadas por la asociación de padres de familia.

Las profesoras y la directora quedaron encantadas con la propuesta, de igual manera los padres de la asociación de padres de familia, se conformó entonces el comité de salud para ambas escuelas, donde participaron madres de familia y profesoras, este último hecho le dio la validación y legitimidad que se requería para que las madres de familia participaran.

Las hermanas Zúñiga prepararon sus presentaciones, sobre temáticas de la salud bucal, en el ánimo de cubrir los temas que por las edades que tenían los niños les interesaban, a las integrantes del grupo que se formó, de manera que, con todo el lujo del tiempo, ellas respondieron a todas las dudas que se expusieron en cada sesión de trabajo.

Las profesoras expresaron en diferentes momentos que ellas también desconocían la información que estaban recibiendo, aludieron a que los libros de texto de los niños no cuentan con esa información, y lo valioso que fue para ellas recibirla. La forma heterogénea del grupo, fue algo muy valioso para ellas ya que también la Sra. Encargada de la cocina y la secretaria participaron del comité de salud, de manera que cada participante lo vivió de diferente manera debido a sus antecedentes y a su nivel de escasa escolaridad.

Los pormenores que sucedían en cada sesión de trabajo me los reportaban cada semana, en el ánimo de consultarme si las formas y metodología del trabajo estaban resultando apropiadas a sus grupos, esto ocurría de manera simultánea con las actividades de aprendizaje teóricas del aula virtual.

El desarrollo de estos trabajos fue antes de la pandemia, de manera que aún no instituíamos el desarrollo de las actividades por Zoom, esto último ocurrió a partir de la pandemia, de manera que sólo enviaban sus trabajos al aula y por correo electrónico.

La claridad de que ellas contaban de manera sistemática con mi asesoría y respaldo universitarios desde luego fue la llave de oro que abrió los escenarios, en el hecho de la veracidad y seriedad de los compromisos establecidos.

Las dos hermanas enviaron su informe final de actividades, donde se quedaron incluidos los datos de una entrevista semiestructurada que revelaba los testimonios de viva voz sobre la forma en que vivieron su propio comité de salud y como reprodujeron la información sobre los niños en la escuela, estas se realizaban con proyecciones desde su computadora y el proyector de la escuela.

El fin de las actividades término con un convivio en el que participaron también las autoridades de la escuela, fue sin duda una gran aportación, donde el compromiso social universitario se vio representado en todos los momentos del trabajo.

El caso del trabajo realizado por Rogelio Danovan Vanegas Lancón en la ciudad de León, Guanajuato, como profesor de la carrera de cirujano Dentista de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales de la UNAM, (ENES León) y alumno de nuestro programa, es una muestra de un trabajo colaborativo, horizontal y recreativo, teniendo como base dos ejes de trabajo: primero la formación que realiza como promotores voluntarios de salud en 22 jóvenes estudiantes del segundo año de la carrera y segundo, el trabajo de promoción de la salud, que estos estudiantes realizan sobre un grupo de adultos mayores que se formó, a propósito de la convocatoria emitida sobre los usuarios de la clínica de rehabilitación y prótesis bucal, que asisten a recibir atención odontológica a la ENES León.

La lectura de los documentos más importantes que tenemos en las aulas virtuales, fueron diseñando en Danovan un actor de salud diferente al que teníamos frente a nosotros en un comienzo, cuando ingresó al programa, el traía en su currículum una formación como Maestro en materiales dentales, cosa que no tenía nada que ver con nuestro programa, sin embargo se inscribió y comenzó a desarrollarse, le costó mucho tiempo y mucho trabajo entender hacia donde se dirigían nuestros objetivos en el módulo, pero finalmente lo entendió y entonces floreció.

Mientras impartía su cátedra sobre prótesis y rehabilitación bucal, se dio cuenta que los estudiantes no lograban conectar con la real vida del adulto mayor, entonces se dio a la tarea de entrenarlos como promotores voluntarios de salud, les dio varias lecturas y preparo para ellos sesiones de trabajo donde se discutían estos elementos y entonces su grupo de estudiantes floreció, entre todos prepararon una serie de sesiones de trabajo para los adultos mayores, y para este momento Danovan quizá averiguar más sobre ellos, les pidió a los estudiantes un dibujo donde ellos proyectaran como se veían de ancianos y aplico además una encuesta para precisar esta información.

A los adultos mayores también les pidió la realización de un dibujo donde proyectaran como se imaginaban su boca y su salud bucal, la mayoría de los ancianos apenas hicieron algunos garabatos, recordemos que las personas no tienen los conocimientos de anatomofisiología que tenemos los médicos y los cirujanos dentistas, menos la forma de relacionar las distintas partes del cuerpo.

Danovan, presentó en su informe final, toda clase de fotografías y videos integrados para dar testimonio de todo el trabajo desarrollado, el compromiso social universitario que opero Danovan, sobre esta comunidad desde luego daba muestras de lo aprendido en la parte teórica y metodológica al grado de convertir su trabajo en su tesis de titulación.

El Caso de Sandra en la escuela de ciegos y débiles visuales de Cd. Nezahualcóyotl, en el Estado de México, fue mucho más allá que sólo cumplir con su trabajo de campo.

Ella propuso su proyecto para realizar educación y promoción para la salud bucal en los niños invidentes y débiles visuales. Las más entusiasmadas fueron las profesoras de Braille, quienes de inmediato se dieron a la tarea de trabajar directamente con Sandra para diseñar los libros que ellas confeccionarían en Braille, para poder hacerles comprender a los niños las partes de los dientes y la forma en que debían cepillarse y cuidarse, yo acudí desde luego en varias ocasiones a su escenario, cuando las profesoras me mostraron varias hojas de cartulina blanca con los diseños que habían hecho, no lo podía creer, ver la forma en la que ellas de alguna manera habían traducido la información en Braille, para mí también era mi primera vez ante un escenario como estos, yo también me emocioné.

En una de estas visitas, las profesoras mostraron cómo estaban enseñando a los niños los conocimientos que Sandra les había ofrecido, ellas también estaban emocionadas, porque

de alguna manera se habían salido del currículum formal, del programa establecido para los niños, me mostraron una montaña de libros escritos en Braille que eran los que utilizaban de manera cotidiana.

Tuve oportunidad de ver a los niños hacer su práctica de cepillado y escuchar a los niños decirme que ellos estaban enseñando a sus familiares como cepillarse y cuidarse los dientes, en este caso los niños además estaban haciendo la función de promotores de salud. Fue un trabajo muy bien logrado, la experiencia fue presentada en el Congreso de Investigación de ese año en nuestra facultad.

Sandra por otro lado recibió un reconocimiento especial por parte del Presidente Municipal del Municipio, en aras al excelente trabajo que ella desempeñó, y desde luego fue una experiencia de la que aprendieron mucho sus compañeros de generación.

Los estudiantes tienen el compromiso de formar un grupo de promotores voluntarios de salud y en este caso fueron las profesoras y los niños invidentes quienes realizaron ese papel.

El nivel del compromiso social universitario visto en este caso habla por sí mismo, los materiales se quedaron ya como parte del acervo de la escuela y en adelante estos conocimientos fueron incorporados a los programas que se desarrollarían de manera cotidiana para los niños de la escuela.

El Caso de René en las instalaciones del Centro para el Desarrollo Integral de la Familia DIF, en la Isla de Cozumel, México

René, un entusiasta estudiante, hombre ya casado, con hijos adolescentes, que se decidió para realizar su trabajo comunitario, por trabajar con los adultos mayores que acudían al DIF de Cozumel, a realizar las actividades de educación y promoción de la salud, que se les ofrecía como en las casas de la cultura de los diferentes municipios.

René, era además trabajador del estado en el Centro de Salud de Cozumel, como dentista operativo, y me propuso ese plan de trabajo. El DIF tenía un pequeño camioncito que iba recogiendo a los adultos mayores por toda la isla y los llevaba hasta las instalaciones, para que los señores disfrutaran del día.

Como buen clínico, preparo una serie de conferencias sobre aspectos relacionados con la salud integral del adulto mayor y con aspectos relacionados con la salud bucal, se trataba de un grupo muy grande, eran más de treinta personas, yo tuve oportunidad de participar en una de esas actividades, era impresionante ver a las personas con rasgos físicos completamente afines a la cultura maya, y muchos de ellos vestidos a la usanza tradicional, de hecho muchos de ellos eran bilingües, hablaban diversas variantes de maya y español.

El trabajo de René fue muy valioso, ya que no había precedentes a esta propuesta, para los adultos mayores fue muy importante, encontrar a un actor de salud que los escuchará, que les aclarará dudas sobre su salud en particular a cada caso, cosa que no vivían así en los servicios de salud pública.

La mayor parte de estos actores de salud, en los centros de salud, tienen que cumplir con la atención a un gran número de pacientes, de manera que les resulta difícil poder brindarles el tiempo necesario a sus demandas. Para René, resultó muy placentero realizar su trabajo de campo con esta forma de desarrollo y como con todos nuestros estudiantes, toda la asesoría fue en línea, en la época de René, aún no contábamos con aulas virtuales, solo con la plataforma de la actual CUAIEED, de la UNAM.

El compromiso social universitario que René desarrollo en su trabajo fue de gran generosidad para atender las dudas de cada adulto mayor, en las sesiones de trabajo y por supuesto de gran aprendizaje para él, que de manera cotidiana sólo se desempeñaba en actividades de consulta clínica.

René al igual que sus compañeros concluyo sus cuatro semestres muy congratulados y con mucho éxito por el tipo de formación recibida.

El Caso de Juan Carlos Aguilera, en la comunidad de Tenango de las Flores, Junta auxiliar de Huauchinango| en el estado mexicano de Puebla, México

El caso de Juan Carlos Aguilera, fue muy exitoso, teniendo contacto en un principio, con el Jefe de la Junta Auxiliar de Tenango de las Flores en su proximidad a Huauchinango, Puebla, permitió, organizar un gran grupo, que tenía como integrantes a una diversidad de actores

sociales, desde madres de familia de una escuela primaria, hasta alumnos de la escuela preparatoria y *Meche*, una muy valiosa promotora voluntaria de salud, que ya fungía como tal, desde antes de la llegada de Juan Carlos y desde antes de proponer el proyecto.

El tiempo que se destinó a este trabajo fue de dos años, durante los cuales, se realizaron revisiones clínicas a los niños de la escuela primaria y se realizaron toda una serie de pláticas relacionadas con la salud de la población y salud bucal de los niños y sus padres.

La comunidad se dedicaba al cultivo de plantas de ornato, toda la localidad había cambiado el cultivo del café por el de las plantas, debido a que el pago del café era muy bajo.

La comunidad entonces estaba expuesta a fertilizantes y fungicidas para el cuidado de las plantas, ocasionando algunas lesiones en la piel, así se programaron algunas actividades para asesorar a las personas a cuidarse durante su jornada de trabajo.

El boom que causó el trabajo fue tal, que llegó a oídos de un médico que tenía a cargo un programa de televisión local, nos invitó a participar en dos de sus programas, tenía varios patrocinadores, todos negocios dentro de Tenango, hicimos dos programas en vivo, donde también participó *Meche* nuestra principal promotora, para mí como profesora fue una gran experiencia, ya que el trabajo fue más allá de los objetivos solicitados para su evaluación.

Cada año hacemos un evento dentro de la FES Zaragoza, donde al finalizar el proyecto, invitamos a todos los grupos, de cada uno de nuestros alumnos a presentar su trabajo en el auditorio, es un evento muy importante, ya que un representante de cada grupo utiliza el pódium y los micrófonos del lugar, saber que ellos están ahí donde se presentan los conferencistas nuestros o los invitados, les da mucha emoción, las personas vienen con sus mejores galas a presentar su trabajo, y después del evento compartimos con ellos, traen comida y departimos en los jardines de nuestra FES.

En esta ocasión las personas se vinieron en la camioneta del Jefe de la Junta Auxiliar de Tenango, las personas se reunieron en el lugar de salida desde las 4am. Para garantizar su lugar, llegaron alrededor de 20 personas, fue una experiencia muy valiosa para la gente, pisar la universidad, dar su propia conferencia sobre el trabajo realizado.

Como se puede apreciar, los alcances del compromiso contraído por Juan Carlos, fueron mucho más allá de cumplir con la propia responsabilidad social universitaria, todos los

integrantes del grupo se convirtieron, en los propios promotores de salud de sus familias y de otros grupos escolares y de varios grupos humanos adonde ellos también pertenecían.

El caso de Andie Cárdenas en Cd. Obregón en el estado mexicano de Sonora

Andie estaba digamos de paso en esa ciudad por acompañar a su esposo, quien se encontraba realizando una residencia médica en uno de los hospitales de esa ciudad y ella se propuso ocupar su tiempo de forma productiva mientras se encontraban ahí, buscó y se enteró de nuestro programa en la red y se inscribió, en cuanto nos conocimos le propuse que realizara su proyecto también en esa ciudad, así se desarrolló en la casa de la cultura, donde se estableció el INEA (Instituto Nacional para la educación de los adultos) ella propuso allí la posibilidad de desarrollar el Curso para promotores voluntarios de salud.

La coordinadora del INEA, aceptó y propuso además integrar a las personas que tenían como objetivos lograr sus estudios de secundaria y preparatoria, cabe mencionar que en el grupo participaba un joven con discapacidad que participó de manera muy entusiasta en el grupo, en este caso Andie se propuso desarrollar una serie de temas que le resultasen interesantes a todos los participantes del grupo, en la claridad de que ellos estaban entusiasmados con formalizar y concluir sus estudios de secundaria y bachillerato.

El grupo no era tan numeroso como en otros casos, pero las personas se comprometieron y trabajaron a la par de la participación de Andie, ella llevaba su computadora y también utilizaban el proyector del INEA, las personas llegaban puntualmente *a la clase*, como ellos la llamaban participando de manera entusiasta.

La directora y profesoras del INEA también se interesaron por las actividades que realizaba Andie.

El cierre de sus actividades fue muy emotivo, ya que como se realiza en todos los cierres se les hace entrega de un reconocimiento, de un diploma por haber cubierto los objetivos del curso de promotores voluntarios de salud, Andie quedó muy satisfecha con sus logros, y por supuesto el nivel de compromiso social universitario adquirido por ella fue más allá de los objetivos que se requerían para su evaluación.

Tal como lo señala Vallaey, cuando la Universidad toma conciencia del deber que le corresponde ante la sociedad, todo fluye de manera diferente.

El Caso de Ernesto y Sandra, se trata de una pareja de esposos que viven en la Sierra Gorda del estado mexicano de Querétaro, ambos se desempeñan en los servicios de salud pública en un centro de salud, una comunidad de la sierra gorda queretana, Ernesto es además Jefe Jurisdiccional, es decir tiene personal del Centro de salud a su cargo. Ellos realizaron la especialización en plena pandemia, esto significaba que tenían que quedarse a trabajar en el centro de salud horas extras de su jornada laboral realizando tareas propias de la pandemia y tuvieron que vivir, además un cambio de lugar de trabajo, es decir tuvieron que cambiar su residencia.

Los dos trabajaron con grupos pequeños realizando entrevistas a profundidad sobre representaciones sociales, en el caso de Sandra sobre la infancia y cuidados maternos, en el caso de Ernesto, sobre adultos mayores, ellos hicieron más bien un trabajo de sensibilización sobre cada uno de sus grupos. Ha sido muy valiosa la forma en que transformaron su rol de bata blanca respondiendo al modelo médico hegemónico en una forma oficial de los servicios de salud.

La oportunidad de realizar las entrevistas, les permitió a ambos modificar su rol público como eran conocidos en la localidad, eso generó una respuesta muy valiosa para el centro de salud, ya que en plena pandemia era muy poca la consulta que se generaba, los jefes inmediatos de Ernesto, estaban muy disgustados, porque las cifras de atención médica eran muy escasas, la gente tenía miedo de ir al centro de salud, porque tenían miedo a contagiarse de COVID, entonces luego de esta sensibilización, la gente comenzó a reaccionar de manera más propositiva y las cifras de atención médica aumentaron.

La transformación que tuvieron Sandra y Ernesto como actores de salud, fue sorprendente, desde luego, una vez que han realizado este posgrado, sus perspectivas de análisis han cambiado, han ampliado sus referentes, no solo en términos de la condición sanitaria que representan, sino de la propia participación que ellos tienen con los pacientes.

Yo acostumbro decirles a los estudiantes que trabajan bajo estas circunstancias, que una de las responsabilidades que tienen es realizar educación y promoción a la salud, pero, no se

dice como realizarla, entonces, el cómo hacer educación y promoción de la salud, es una pequeña puerta que abre otros escenarios donde ellos son los líderes, no el centro de salud en sí mismo, y de esta manera es posible hacer muchas cosas, partiendo de los elementos de la salud colectiva y de los enfoques de la interculturalidad,

Teniendo en cuenta, que en este caso desde luego que hay personas que no hablan español y que también han sido formados bajo los esquemas de las prácticas curanderiles locales y por supuesto el uso de la medicina tradicional mexicana, con mayor énfasis en el grupo de adultos mayores que atendió Ernesto, por un lado y el de mujeres jóvenes que atendió Sandra por el otro.

Como puede observarse los niveles de compromiso social universitario que establecieron ellos, Sandra y Ernesto durante su formación en nuestro programa ha ido más allá de los objetivos planteados inicialmente, y en este caso fueron combinados con los objetivos del centro de salud local, enfrentando el trabajo y la vida bajo una experiencia sin precedentes en una modernidad reciente, como ha sido la pandemia por coronavirus.

El Caso de Daysi en la Cd. De Mexicali en el estado mexicano de Baja California

El caso de Daisy fue al igual que el de Ernesto y Sandra desarrollado durante la pandemia, joven y entusiasta, ella se decidió por realizar entrevistas a profundidad a profesoras de escuelas primarias que tenían participación en el sistema USAER (Educación Especial) en escuelas primarias públicas en Mexicali, BC en el ánimo de indagar, cuáles eran las representaciones sociales que se tienen sobre la discapacidad, la estigmatización social sobre estas personas y su nivel de actuación en las escuelas.

La formación de Daysi como cirujano dentista, tenía toda la imagen y respuesta de la mayoría de nuestros estudiantes al comenzar la especialización, completamente ceñida al modelo médico hegemónico, sin embargo dio un vuelco sorprendente, entendió perfecto las lecturas, e hizo con mucho cuidado y esmero sus entrevistas, me parece que sí bien asumió su responsabilidad social universitaria, también impacto esto en las profesoras entrevistadas, por lo que me decía Daysi en las asesorías por zoom que tuvimos durante el

tiempo que se desempeñó como alumna, logro además refrescar en las profesoras su papel, logro revitalizar su rol en cada una de ellas.

Si bien en este caso, la idea era indagar sobre las representaciones sociales, haber desempeñado esta experiencia, la hizo recapacitar en su propio rol, más allá de ser dentista y profesora de la universidad local.

La idea de ser actor de salud fue transformada después de esta experiencia, considero que su principal aportación, fue lograr resignificar en las profesoras su rol y responsabilidad ante su trabajo con los niños con discapacidad, esto desarrollado durante su formación en nuestro programa.

El nivel de compromiso social universitario que generó Daysi, tiene un beneficio incalculable, ya que la forma en que las profesoras se transformaron después de las entrevistas, se volcó hacia los grupos que ellas atendían, que son numerosos y se instalan en varias escuelas de la ciudad de Mexicali.

Finalmente, me parece que lo expuesto aquí permite hacerse una imagen muy clara de la colaboración universitaria que como grupo formativo universitario hacemos en diferentes escenarios, como los que aquí hemos compartido.

Conclusiones

Los casos presentados en este informe reflejan una constante: estudiantes de posgrado, formados inicialmente como cirujanos dentistas, buscando trascender el Modelo Médico Hegemónico. Todos ellos descubrieron realidades que superan las promesas de sus formaciones académicas durante la licenciatura. Hemos discutido las diferencias entre sus universidades de origen, incluyendo diversas facultades dentro de la misma UNAM.

Aquellos que trabajan en servicios de salud pública o en entornos universitarios experimentan una transformación profunda en su perspectiva sobre la función sanitaria y su rol como agentes de salud. Este cambio refleja un sentido profundo de responsabilidad y compromiso social universitario, especialmente relevante dado que la mayoría de sus estudios de posgrado se han llevado a cabo en línea, a través de aulas virtuales.

Las influencias de pensadores como Frondizi y Vallaeys, y la participación en estudios de figuras como Néstor Cechi y otros académicos tanto en España como en México, han sido cruciales en este proceso de definición académica y desarrollo personal junto a colegas que contribuyen a este texto. Nos esforzamos por ilustrar el papel de nuestro programa como un catalizador de desarrollo y creatividad en las comunidades y escenarios que servimos.

El enfoque dado a la infancia en España y México ha sido particularmente significativo, reflejando la alta calidad de atención que esta población merece. Este aprendizaje ha dejado una huella indeleble en mí, transformando mi enfoque docente y mi percepción de los estudiantes, cuyo compromiso con las comunidades y escenarios locales es evidente y valorado.

Este documento también destaca la diversidad de experiencias entre los estudiantes. Por ejemplo, Ernesto, Sandra y Daysi, quienes realizaron su posgrado durante la pandemia, enfrentaron desafíos únicos que no afectaron a otros estudiantes que no podían reunirse físicamente, lo que nos obligó a explorar nuevas metodologías de enseñanza y evaluación.

Los beneficios comunitarios logrados son incalculables, pero el entusiasmo y la dedicación mostrados por cada grupo fueron palpables y variaron en duración e impacto. Este fenómeno refleja cómo la salud colectiva y el compromiso social universitario pueden converger de formas dinámicas y enriquecedoras.

Finalmente, la oportunidad de documentar estas experiencias bajo el marco de la responsabilidad social universitaria ha permitido traducir estos casos en una valiosa contribución tanto para México como para América Latina. Este texto no solo narra logros académicos, sino que también testimonia un compromiso continuo con el cambio social y la mejora comunitaria.

REFERENCIAS

Antequera, M. F., Craparo, R. L., & Serra, M. F. (2014). Escenarios en construcción: Sentidos que pueblan otras voces. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (9), Jornadas de Prácticas sociocomunitarias. Recuperado de <http://rehip.unr.edu.ar/handle/2133/11708>

- Casanova, H. (2021). UNAM: orígenes del compromiso social. *La Jornada*. Recuperado de <https://www.iisue.unam.mx/medios/la-jornada-hugo-casanova-cardiel-1084.pdf>
- Cecchi, N., Pérez, D., & Sanlorenti, P. (2013). *Compromiso social universitario: De la Universidad posible a la Universidad necesaria*. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires.
- Espadas, C. A. (s./f.). Vida universitaria y compromiso social. *Revista COEPES*. Recuperado de <http://www.revistacoepesgto.mx/revistacoepes2/reestructuracion-de-la-dinamica-de-la-vida-universitaria-como-respuesta-al-compromiso-social>
- García, G. C. (2007/2008). El compromiso social de las universidades. *Cuadernos del Cendes*, 25 (67). Recuperado de https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-25082008000100007
- Larrán, J. M., & López, A. M. (2010). *Una propuesta de Memoria de sustentabilidad universitaria como vía de diálogo con los diferentes grupos de interés*. Granada: Universidad de Granada.
- Ortega, A., García, M., Armendáriz, M., Carrillo, M., & Ponce, B. (2001). El compromiso social de la Universidad, la Universidad y su compromiso socialmente responsable. En J. C. Durand & A. V. Corengia (Dir.), *Gestionar instituciones educativas socialmente responsables: Aprender, servir, innovar* (pp. [páginas si están disponibles]). Chihuahua: Universidad de Chihuahua. Recuperado de <https://www.ehu.es/documents/2957893/10539258/Compromiso-Social.pdf/fda17821-2028-cdd1-76ca-01ecd878cbb3>
- Pérez, D. A., Lakonich, J. J., Cecchi, N., & Rotstein, A. (2009). El compromiso social de la Universidad Latinoamericana del Siglo XXI, entre el debate y la acción. Buenos Aires: CLACSO. Instituto de Estudios y Capacitación de la Federación Nacional de Docentes Universitarios, CONADU.
- Ruiz-B, A. M., & Alastor, E. (2018). Proyecto el alumnado ante la producción de conocimiento. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12 (1). Recuperado de http://scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2223-25162018000100011&script=sci_arttext
- Ruiz, R. (2023). La UNAM autonomía y compromiso social. Recuperado de https://www.fundacionunam.org.mx/de_la_unam/rosaura-ruiz/

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://www.unc.edu.ar/programa-compromiso-social-estudiantil/%C2%BFuu%C3%A9-es-compromiso-social-estudiantil>.

Vallaes, F. (2021). *¿Qué es la responsabilidad social universitaria?* Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://ausjal.org/wp-content/uploads/2021/04/Que-es-la-responsabilidad-social-Universitaria.pdf>.

Repensar el compromiso social pasado en la Carrera de Cirujano Dentista, FESZ, UNAM para transformar el presente

Laura María del Carmen Arias Vera
FES Zaragoza, UNAM

*La marca de tu pie
se borra en el polvo del camino,
pero el paso que diste
queda impreso en la memoria del tiempo.*
**En *Deseada*, película del
cine de oro en México, 1951**

Introducción

En el trabajo académico que a continuación presentamos y, teniendo como antecedente una experiencia pedagógica de responsabilidad y compromiso social en la entonces ENEP Zaragoza, dependencia de la UNAM, establecemos propuestas de acción concretas acerca de la responsabilidad social universitaria que implican ejes transversales como la ética, la gestión administrativa y la sostenibilidad social que un grupo de profesores deseamos compartir a nuestros lectores y a nuestros estudiantes para ponerlas en práctica dentro de los espacios áulicos y escenarios comunes donde se desarrollan las actividades educativas en busca de convertirlos en espacios de concientización, de experiencia reflexiva, de acercamiento a la realidad en los entornos comunitarios cercanos y distantes que apoyan la formación profesional de los estudiantes de áreas de la salud, particularmente de la carrera de Cirujano Dentista, así como a la comprensión respetuosa de la diversidad que las constituye. Con estas acciones se desea incrementar la participación de estudiantes, académicos y personal administrativo en el proceso transformador universitario que conlleve

hacia una mejor convivencia sostenible, colaborativa, pacífica y profesional resultado de ejercer un compromiso social consciente en las universidades.

Antecedentes de una historia de compromiso social exitosa

La carrera de Cirujano Dentista de la actual Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FESZ), de la UNAM tiene sus orígenes en 1976, con la entonces Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza, (ENEP Z, UNAM), surge como respuesta a la propuesta del Dr. Pablo González Casanova de crear unidades multidisciplinarias que dieran salida a la demanda de espacios universitarios para la gran cantidad de estudiantes que se quedaban fuera de la Facultad de Odontología por falta de lugares disponibles en la máxima casa de estudios nacional, la UNAM.

Así lo acredita Kei Kawabata, (en Vallaey, 2009), al decir que, durante la década de los años 70, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) apoyó económicamente a la educación superior en América Latina y el Caribe ampliando su cobertura social y geográfica de tal manera que hubo un gran incremento tanto en el número de instituciones de educación superior como de graduados, ya que de 164 IES que había en 1960, en 2009 existieron un promedio de 7,500 escuelas y facultades así como aumento en el número de estudiantes. que en el mismo año 1960, correspondían a 1,300 nuevos profesionistas a los que, en 2009 se contabilizaban en 15 millones de graduados, lo que nos lleva a pensar en los beneficios que traería consigo dicho incremento. De tal manera que, si todas estas instituciones educativas asumieran la responsabilidad y compromiso con la sociedad sería formidable para las comunidades aledañas a las que impactara. Sin embargo, también nos surge la duda como colectivo académico, si es que todas estas facultades y escuelas de nivel superior se identifican con el significado de ser una institución de educación superior (IES) socialmente responsable y asumen esos compromisos.

Para contextualizar, me gustaría tomar como ejemplo la experiencia de responsabilidad y compromiso social que, como docente he vivido en una dependencia universitaria. Para ello es importante mencionar que, la actual FES Z, con 48 años de vida activa está ubicada en la colonia Ejército de Oriente, localidad de la Alcaldía Iztapalapa, en la CDMX y que adicionalmente, cuenta con 7 clínicas que dan cobertura odontológica, médica,

psicológica a población del Estado de México. Ambas zonas han sido consideradas (INEGI, 2023) como de alto riesgo con relación a la falta de seguridad y, aunque se han tomado medidas preventivas y correctivas por parte de la institución educativa, la inseguridad es un elemento que ha herido a las comunidades locales y a la población que integra a la FESZ desde estudiantes, profesores, trabajadores administrativos, pacientes y funcionarios.

Datos estadísticos reportan que la Alcaldía Iztapalapa cuenta con la mayor densidad de población, ya que en el año 2020 el censo poblacional arrojó una cifra total de 1,835,486 habitantes, (Censo de Población y vivienda 2020 - Cuestionario básico gente trabajadora), abarcando un área aproximada de 45 hectáreas; con 1,887 personas por km², cuyas edades promedio fluctúan entre los 25 años, y escolaridad de 11 años cursados, (INEGI, 2023). Otro espacio ocupado por la extensión universitaria e igualmente poblado de características similares es el Estado de México, en donde se ubican las Clínicas Universitarias de Atención a la Salud (CUAS) que atienden a las comunidades cercanas a éstas y que acuden en busca de atención odontológica preventiva, curativa o restauradora.

La licenciatura de Cirujano Dentista de la ENEP Z inició actividades en 1976. Para la consecución del objetivo educativo, se contó con el primer Plan de Estudios, el de 1977 y posteriormente con actualizaciones necesarias realizadas en 1998, actualmente se encuentra vigente en su operatividad, aunque con ajustes indispensables en sus programas académicos por los innegables cambios técnicos y tecnológicos ocurridos en estos últimos casi 25 años.

Desde sus primeros días, este Plan de Estudios fue a todas luces innovador ya que tanto en sus procesos didácticos como en sus objetivos disciplinarios había acciones novedosas que fueron un parteaguas y ejemplo a seguir en el campo educativo, local y nacional. Las acciones que diferenciaban a la ENEP de otras escuelas y facultades de Odontología fueron de fondo y de forma.

Entre los cambios de forma era notable la disposición de las unidades dentales que en forma de octágono permitían el desempeño eficiente de la técnica innovadora de atención “a cuatro manos”, en donde, tanto el operador como el asistente dental trabajan sentados, algo que no se acostumbraba, ya que no era común tener el apoyo de un asistente y menos que no se trabajara de pie, situaciones que provocaron incomodidad del dentista y polémicas por parte de la comunidad dental tradicional, por un lado, se mostraba una

fuerte resistencia al cambio al decir que si se aceptaba trabajar con asistente, éste tendría que ser capacitado en el manejo de medicamentos y aprendería la forma de atender al paciente, desplazando la actividad del cirujano dentista y poniendo en riesgo la estabilidad laboral del profesional estomatólogo; nada más alejado de la realidad ya que con el paso del tiempo se valora y se cuida el gran apoyo que los asistentes brindan en la actualidad, por otro lado, el grupo de profesionales vanguardistas se mostraban entusiasmados por el futuro eficiente y ergonómico que se les presentaba.

Este cambio marcó un precedente, pero lo que realmente impactó, fue el cambio de fondo que tuvo la ENEP al cambiar las asignaturas tradicionales por programas modulares en donde se pudiera visualizar al paciente, como un ser integral que requiere de atención multidisciplinaria para alcanzar un estado de bienestar en la salud, en lo económico y en lo social, en donde la salud era un elemento fundamental para generar una mejora en todas las esferas vitales; asimismo, se otorgó un valor específico a la responsabilidad social universitaria, (aunque no se acuñaba con ese nombre) propiciando también la formación integral de sus estudiantes y egresados con la convicción que, durante sus años de estudio universitario se había establecido un vínculo indisoluble entre ellos y las comunidades atendidas que, en forma de compromiso horizontal, consciente, empático, justo, y equitativo los estudiantes adquirirían, esto se observaba durante las prácticas clínicas con comunidades cercanas a la facultad, con las brigadas y/o con el cumplimiento del servicio social en poblaciones alejadas. Los mismos estudiantes se percataban que habían experimentado un cambio actitudinal al vivir un acercamiento directo con comunidades menos favorecidas socialmente vulnerables y haber compartido saberes que, finalmente, redundarían en acciones benéficas tanto para los estudiantes como para las poblaciones visitadas.

En ese devenir de experiencias mutuas y compartidas entre estudiantes y comunidad, es de resaltar una experiencia de la cual los estudiantes resultaron sorprendidos de los saberes populares, esto sucedió en una brigada a Oaxaca, cuando una persona mayor les comento que: ... “cuando tenían alguna dolencia de sus dientes y al no tener ni servicio médico ni dental cercano, recurrían a las plantas para eliminar el dolor y la inflamación, ellos usaban una planta llamada “ruda” con chocolate da agua o bien, clavos de condimento machacado y puesto en alcohol haciendo una esencia medicinal que les funcionaba muy bien”.

Cuando los alumnos lo llevaron al seminario, se comentó que estaban sorprendidos de la riqueza de haber vivido esa experiencia en donde reconocieron el valor de esos saberes y

de la calidad de personas que habían conocido; posteriormente se abordó el tema de los remedios caseros tradicionales y de la manera en que se comercializa ignorando el dar reconocimiento a la sabiduría popular, posteriormente se comentó que efectivamente, los componentes del clavo comestible lo usaban los laboratorios al producir un analgésico y antiséptico que basado en la praxis tradicional se había mercantilizado con buenos resultados en el comercio beneficiando la práctica clínica estomatológica y mercantil.

Esta es una pequeña muestra de la riqueza de los saberes tradicionales que, con una visión colonial, ha sido descalificada y desacreditada, pero que, al haberla vivido en escenarios reales producen en los estudiantes respeto, a la vez que desarrollan un sentido de solidaridad a prueba del paso del tiempo. Palermo (2014, p.137) señala al respecto: “Si la opción decolonial busca reconstruir las genealogías locales, puede ser positivo partir de un re-conocimiento del mundo en que se vive -y que generalmente no se “mira.”- buscando el perfil sociocultural de pertenencia. Como docentes, queremos que nuestros estudiantes valoren con orgullo nuestras raíces y como raíces, también pensamos en nuestros espacios que nos han formado y dan identidad, en este caso las universidades que nos forman, ser agradecidos por pertenecer y generar valor adicional a nuestra propia cultura educativa.

Adicional a estas vivencias que cambian la vida de los estudiantes tuvieron también la satisfacción de cumplir con el compromiso social universitario para el que fueron formados, satisfacción compartida con la institución educativa ya que la FESZ, UNAM como muchas otras IES, coincide en tener la Misión de ser formadora de nuevos profesionistas con conocimientos teóricos y habilidades prácticas, críticos y analíticos, pero difiere en tener el propósito de producir egresados con *calidad ética, moral, humana*, es decir, egresados con una formación integral sólida para que sean útiles a la sociedad, como lo dice el lema de esta facultad: “Lo humano, eje de nuestra reflexión”.

Sin embargo, puedo afirmar, sin temor a equivocarme que la participación de los profesionales pioneros, docentes probos y entusiasmados al participar en la formación de los nuevos cuadros profesionales y dar a la universidad su mejor esfuerzo, fue, y es fundamental para apoyar a la institución a la consecución de sus metas que, de igual forma, los estaba apoyando al creer en ellos, ya que muchos de esos nuevos docentes eran jóvenes recién egresados y era su primer compromiso laboral. Esto también tuvo mucho que ver en la construcción del perfil de los estudiantes. Se asumía una gran responsabilidad al formar parte de la máxima casa de estudios del país, había un gran entusiasmo, y ganas de devolver

confianza por confianza, de la institución hacia los nuevos profesores y de ellos hacia la institución. Entre los valores necesarios no visibles fácilmente pero que debe estar para echar a andar un proyecto, es el de la Confianza, ya que para que ésta exista, debe haber un riesgo, es decir, que exista la posibilidad de fallar o de perder y que haya interdependencia, es decir, que los intereses de una de las partes no puedan ser alcanzados sin contar con la otra parte. (Kramer, 1999, en Conejeros, 2009). Esto mismo se da entre las IES y las comunidades, debe haber confianza para interactuar e intervenir en la respuesta que demanda la sociedad a las universidades.

Este proceso de confianza innovador y hacia el cambio educativo fue uno de los elementos que actuaron como punta de lanza para la construcción de un puente de unión entre la universidad pública y la comunidad cercana, acciones que tuvieron un impacto positivo fuera y dentro de las instalaciones ya que los egresados de esas generaciones estaban muy bien preparados para trabajar en comunidades, trabajando en forma independiente o creando modelos de clínicas asistenciales, otros se dedicaron a la investigación y otros más se dedicaron a la docencia dentro de la misma facultad.

Para implementar esta estrategia de fortalecer el vínculo universidad pública con la sociedad, se decidió crear proyectos de investigación diseñados para obtener información fehaciente de las condiciones de salud bucal de las comunidades vecinas. La implementación no fue difícil ya que el Plan de estudios cuenta con diversos módulos multidisciplinarios, teórico-prácticos, por lo que el Módulo de Metodología de la Investigación sería el que se encargara de llevar a la práctica los proyectos de investigación, darles seguimiento, hacer su evaluación y dar realimentación a las comunidades a fin de activar medidas preventivas o de alternativas de atención a la salud en general.

Como el módulo de Metodología de la Investigación se imparte en los cuatro años de la carrera fueron los docentes de esos módulos quienes se encargarían de realizar brigadas de acercamiento con sus estudiantes a visitar las comunidades con información a través de mamparas, carteles, pláticas informativas y revisiones armadas para fomentar la prevención, conocer acerca de diversos tratamientos curativos y restaurativos que podrían tener en las clínicas estomatológicas de la escuela, cercanas a sus domicilios. Con acciones como ésta, quedaba implícita la responsabilidad social universitaria (RSU) que tiene la UNAM con las comunidades vecinas.

Los resultados fueron satisfactorios al tener la confianza de las personas que acudían y acuden a las clínicas en busca de tratamientos de calidad a bajo costo, que si bien, son realizados por los estudiantes, siempre son supervisados y autorizados por profesionistas docentes graduados y la mayoría de ellos también certificados.

La carrera tiene además de las clínicas universitarias de atención a la salud (CUAS) una serie de modelos de servicio y atención (MOSEA) destinadas al cuarto y último año de la carrera, en zonas marginadas en donde se ofrece atención a grupos vulnerables para acercar la salud a esas comunidades y además que el alumno desarrolle una práctica profesional en un modelo especializado de docencia-servicio, con base en la planeación estratégica, en donde los estudiantes van rotando por las diferentes funciones que se realizan en un consultorio dental, atendiendo desde la parte administrativa del control de admisión, registro, contabilidad y seguimiento, hasta dar de alta al paciente; pasando también por el reparto de medicamentos para la atención del paciente, hasta ser operador y/o asistente del padecimiento diagnosticado y su tratamiento correspondiente. Es en este apartado en donde los futuros profesionistas desarrollan aún más su responsabilidad y compromiso social ya que, prácticamente el apoyo del docente queda un tanto de lado y se convierte en el supervisor responsable de los procedimientos teóricos y prácticos del estudiante en donde sólo participará si es necesario.

Actualmente, la comunidad vecina no deja de acudir en busca de atención a sus problemas de salud bucodental, por lo cual, los docentes hacen un trabajo adicional de concientización para que los estudiantes reconozcan, valoren y agradezcan a los pacientes ya que gracias a la sociedad demandante del servicio, ellos obtienen el aprendizaje integral y práctico indispensable para el ejercicio de su profesión y que, junto con el conocimiento teórico obtenido a través del tiempo que dure la carrera y su continua actualización serán la base de su futuro éxito profesional.

Problemática identificada para dar seguimiento y continuidad al programa académico

Todo lo anterior ha sido favorable para reafirmar el vínculo sociedad-universidad pública como se conocía el objetivo de responsabilidad de la UNAM para con la comunidad, es decir, poner en ejecución la tercera función sustantiva de la universidad, la Extensión de la cultura como forma de ayuda a la población, pero coincidimos con Vallaey (2009), cuando dice:

Entendemos que asumir su compromiso y responsabilidad social es, para la universidad, un proceso permanente de mejora continua; el camino hacia un horizonte que nunca se puede alcanzar en su totalidad. Ninguna universidad puede autoproclamarse socialmente responsable, pero todas pueden responsabilizarse por sus vínculos e impactos sociales. (Vallaey, 2009).

Pero también hay que reconocer que existen elementos que inciden para provocar de este fuerte enlace una posible ruptura o desvinculación.

Entre la problemática que ha permeado para que esta situación surja, está el paso del tiempo que desdibuja los objetivos iniciales cuando éstos no son enfatizados en su oportunidad y no son reiterativos, por lo que la dinámica educativa y la memoria proceden a ubicarlos en un segundo o tercer lugar, perdiendo su posición de prioridad en la responsabilidad y compromiso social universitario.

Los cambios de las diversas gestiones administrativas que tienen otras prioridades; la falta de énfasis en la empatía hacia el otro y los cambios sociales que se viven en las zonas cercanas, las han convertido en zonas de alto riesgo para la seguridad, lo que ha contribuido a que se interrumpa lo propuesto en la Misión educativa y en el Plan de Estudios. Estas condiciones han provocado que, en la actualidad, se hayan interrumpido o en algunos casos ya no se realicen las prácticas de campo de docentes y estudiantes a la comunidad con la frecuencia que estaban establecida, se han ido postergando hasta que llegue un momento en el que definitivamente, ya no se realicen.

Otra condición que cabe mencionar es la desvinculación entre algunas comunidades con la carrera de Cirujano Dentista, al haber incumplido ésta, en llevar de regreso los resultados

de las investigaciones realizadas a los grupos sociales participantes, de modo que ha habido cierto resquemor para participar en nuevas investigaciones académicas, ya que aparentemente, no les aporten algún beneficio.

También es cierto que, en algunos casos, los docentes se niegan a acudir a esas prácticas de campo aludiendo que, al ser responsables de los estudiantes, no los van a exponer, ni se van a exponer ellos mismos en las zonas de inseguridad latente, por lo que, actualmente, no se ha podido cumplir al ciento por ciento, la meta de trabajar codo con codo con las poblaciones vecinas afectando el desarrollo de proyectos que inciden dentro del compromiso social universitario.

Por otro lado, sabemos que existen mecanismos administrativos que buscan reforzar la seguridad por medio de unir esfuerzos colaborativos entre autoridades de la Alcaldía Iztapalapa, del Gobierno del Estado de México y de la CDMX con la FESZ, con el fin de dar continuidad a los proyectos académicos establecidos con medidas que reduzcan los niveles de violencia y se recupere la tranquilidad de docentes, estudiantes y comunidad, v. gr. los proyectos de Sendero Seguro, así como proyectos alternos directamente con otras instancias de la UNAM.

Adicional a estos esfuerzos se encuentran estrategias de autores y líderes expertos en RSU responsabilidad social universitaria que proponen diversas estrategias, métodos, prácticas que apoyan llevando de la mano a las autoridades correspondientes de las IES para realizar la autoevaluación y el autodiagnóstico basado en cuatro pilares de cimentación: 1º. Compromiso; 2º. Autodiagnóstico, 3º. Cumplimiento y 4º. Transparencia y en la rendición de cuentas, con el fin de ubicar su posición en el ámbito de la responsabilidad social universitaria, (Vallaey, 2009, p.26).

Las medidas para cambiar las condiciones emergentes pueden ser certeros y han ayudado, sin embargo no es la parte que nos corresponde abordar en este trabajo, esta parte de necesaria atención impostergable es para los directivos en función, ya que nuestra intención como profesores es participar en lo que podemos hacer para entrelazar esfuerzos, intenciones, identificar inquietudes como colectivo académico a fin de repensar nuestro compromiso como docente y entablar relaciones horizontales de colaboración entre pares y con los estudiantes, de manera que busquemos el vínculos entre la docencia, la investigación, la extensión universitaria buscando, desde el aula, entretener redes de

conocimientos y prácticas que incidan favorablemente en donde trabajemos y tratar de encontrar el impacto que nuestro actuar está teniendo en la sociedad para, posteriormente consolidar proyectos colaborativos de mejora continua y permanente en todos y cada uno de los espacios universitarios en donde estemos desempeñando nuestra actividad, ya sean aulas, laboratorios, clínicas en vínculo con la sociedad.

Decimos en el aula de forma general ya que es ahí en donde se da el encuentro estudiantes-docentes y siempre habrá la posibilidad de transformarlo en un espacio de intercambio de ideas, generación de propuestas propiciando la participación directa en el cambio necesario de nuestras universidades, como lo asevera Zulema Palermo (2014) cuando se refiere a él como:

Ese es el espacio en el que se concretó y concreta nuestro “trabajo de campo”, a diferencia de antropólogos, etnólogos, y sociólogos. Quiero decir: nuestra práctica -que intenta perseguir metas decoloniales y, en consecuencia, políticas y éticas- no se realiza con comunidades indígenas, ni de afrodescendientes con claro perfil político, sino en el aula, con grupos estudiantiles de diversos niveles de escolaridad y caracterizados – mayoritariamente (...) por la heterogeneidad de sus procedencias y competencias: Palermo (2014, p. 103)

Es cierto que la mayoría de las universidades coinciden en su misión y visión cuando señalan que se identifican con las necesidades de la sociedad, buscan estrategias de atención oportuna desde una mirada de donación siendo benefactores y, destinan sus servicios de extensión universitaria al beneficio y desarrollo de éstas, por lo cual existe la percepción de que se cumple con esos postulados y no necesitan ser más explícitos en el uso del término responsabilidad social universitaria; por lo que nosotros, más bien a lo que aspiramos como colectivo académico es a que, efectivamente, se vea la coherencia entre la declaración de intenciones y los esfuerzos institucionales para alcanzar el impacto positivo deseado directamente en las comunidades. (De la Cruz, p.26).

Hay diversas formas en que podemos colaborar para incidir en el cambio que queremos de nuestra universidad, los expertos nos invitan a reflexionar profundamente por las maneras y modalidades de acercamiento a la responsabilidad social y estamos de acuerdo con que primero debemos hacer una autoevaluación personal como docentes, pensar y repensar nuestro comportamiento y aportaciones como profesional y como ser

humano, aunque a veces los resultados no sean tan favorables a primera instancia ya que no es fácil aceptar que, como profesores de instituciones de educación superior en universidades, hemos fallado, no solamente al no cumplir, intencionalmente o no, con alguna acción determinada que nos correspondía ejercer, como encaminar a los propios docentes o a los estudiantes hacia la lectura, al análisis y observación de acontecimientos que a todos afectan, a su discusión en el mejor espacio para ello, la universidad; Quizá también hemos fallado al querer imponer nuestras propias creencias, dogmas o criterios en nuestro espacio sin permitir la franca discusión del tema que defiende el *otro*, o bien, para comprender que debemos corregir el camino, modificar lo que sea necesario y hacer cambios indispensables, debemos de partir entonces, por conocer qué es lo que queremos transformar, primero autoevaluándonos y posteriormente participando en el cambio que consideramos benéfico para nuestra universidad, saber a dónde queremos llegar y saber el para qué queremos cambiar.

Transformar a la universidad, ¿Por qué? y ¿para qué?

A la universidad le es muy difícil admitir que ella también puede dañar al mundo, producir y reproducir injusticias sociales, acelerar la actual inclinación de la humanidad hacia su insostenibilidad planetaria. Las empresas se saben potencialmente dañinas mientras que la universidad se cree socialmente responsable por naturaleza. Por eso, el primer paso para la RSU es convencerse de que la universidad también daña a la sociedad, a través de sus enseñanzas e investigaciones, aunque nos suene raro (Mignolo, 2014, p. 11).

Consideramos que en cualquier situación no es fácil aceptar los resultados de una evaluación cuando no es necesariamente lo favorable que nos gustaría, mucho menos de una autoevaluación, ya que, en la mayoría de los casos, creemos que estamos haciendo las cosas bien y por lo general, si los resultados no son positivos, se buscan justificantes o a quien culpar por los resultados negativos.

La universidad no está exenta de pasar por algo similar, sin embargo, los profesores que la conformamos podemos y debemos hacer un alto en el camino para reflexionar nuestro actuar ya que sumando los resultados nos damos cuenta que éstos impactan en la imagen de compromiso social que damos a las comunidades que nos observan y califican.

Como docentes consideramos que estamos en el camino correcto para la integración de la responsabilidad universitaria y del compromiso social que se forma en los estudiantes, pero es conveniente detenernos a repensar que la RSU es mucho más que el simple concepto de ser benefactor o colaboracionista de las poblaciones menos favorecidas por injusticias e inequidades sociales cuando vamos hacia ellas como extensión universitaria haciendo la transferencia del conocimiento profesional a las poblaciones mediante el servicio social curricular que prestan los alumnos determinado tiempo, ya que a veces, sucede algo peor, como cuando los estudiantes lo asumen como un mero trámite administrativo para concluir su formación profesional, por culpa de acciones mal entendidas o mal interpretadas que no se corrigen oportunamente desde los programas del servicio social.

Lo narrado en párrafos anteriores son antecedentes de la visión del compromiso social que adquirirían los estudiantes en el transcurso de su formación profesional en la FESZ, sin embargo es importante ubicarnos en el aquí y en el ahora, mencionar que hoy día, estamos viviendo un momento de fuertes y drásticos cambios en los diferentes ámbitos de la vida como la conocemos, empezando por la propia naturaleza del mundo, que al provocar grandes inundaciones, fuertes temblores, sequías importantes o la amenaza por falta de agua en muchas regiones impactan en lo social, económico, cultural y político a nivel mundial, por lo que se hace imprescindible que como docentes, asumamos nuestra responsabilidad y participemos en la transformación de nuestra universidad empezando por hacer una justa reflexión y una autoevaluación de nuestra manera de actuar ante situaciones en las que es necesaria y emergente la propia participación e involucramiento horizontal, así como una oportuna respuesta en, con y para la sociedad, para lo cual me permito parafrasear a Francois Vallaey, (2009) cuando nos ubica crudamente en el momento actual por el que atraviesa la universidad pública y privada en los resultados de autoevaluaciones, al decir que debemos reconocer que la Universidad ya no es la única generadora de conocimiento, ciencia y tecnología como lo fue antaño, reconocer también que existen otras instancias que van a la vanguardia en esos aspectos realizando investigación de punta, o que han cambiado las formas habituales de generar ingresos económicos muy superiores a los generados por las licenciaturas que ofrece la UNAM sin que ésta se haya actualizado a la velocidad que las nuevas condiciones demandan, o al no ofrecer carreras innovadoras con la premura que se amerita, que en la actualidad son de gran demanda por ser de interés o necesidad pública emergente.

No obstante estar de acuerdo en la forma de pensar de este filósofo francés, nosotros, como profesores en busca de participar en la renovación de la universidad, queremos, como dice Mignolo (2024, p. 31) no tener una visión de las cosas, ya que esa es una idea reduccionista correspondiente a la epistemología occidental, más bien queremos emplear aún más todos los sentidos y poder decir que nos sensibilizamos con la idea de tener una universidad más humana, más justa y más solidaria.

Con relación a las preguntas sugeridas por Lander “¿Para qué y para quién es el conocimiento que creamos y reproducimos? ¿Qué valores y qué posibilidades de futuro son alimentados? ¿Qué valores y posibilidades de futuro son socavados?” (Lander, 2000, p.53), sabemos que todos los rubros en los que la sociedad impacta tienen su importancia especial para ser atendidos en busca de la mejor transformación de la universidad, por lo que hemos visto, existe un impacto directo en los estudiantes, en el funcionamiento organizacional, en las relaciones con y hacia la sociedad, con la rendición de cuentas y la transparencia, con la generación de conocimientos y con la epistemología que no han sido del todo favorables, por lo que se requiere un re-encausamiento de la universidad a fin de su permanencia como espacio de legitimidad del conocimiento y de sus egresados profesionales, por lo que se debe cuidar las relaciones de respeto, de empatía, pero sobre todo de equilibrio entre las obligaciones y derechos de cada uno de los actores universitarios para mantener una relación armónica y no poner en riesgo el sometimiento de la IES ante imposiciones injustificadas de alumnos empoderados por alguna causa política o de otra intención, de mostrar respeto a lo establecido en el compromiso educativo de docentes-estudiantes, administrativos, cuidar el clima organizacional, que permite que fluyan las relaciones interpersonales de la mejor manera. La universidad ha adolecido de permisibilidad exagerada, de falta de guías justas, equitativas hacia la búsqueda de una sociedad justa, equitativa y diversa.

Por otro lado, si queremos que nuestros estudiantes sean sensibles hacia las condiciones sociales que intervienen en la construcción de un mundo mejor sostenible socialmente consideramos que las actividades humanísticas deben ser otro eje transversal en la formación integral de los estudiantes universitarios al igual que el fomento de valores cívicos, practicar la deontología y la ética profesional, resignificación de los valores humanos de respeto, equidad, justicia, empatía hacia la otredad; de igual forma hacia la naturaleza y la Ecología considerando la importancia de la sostenibilidad empezando por actividades dirigidas hacia el cuidado a los recursos naturales medioambientales, dentro y fuera de

las instalaciones universitarias mostrando y no sólo asumiendo que es una comunidad académica responsable, ya que de alguna manera, más tarde o más temprano, se verán los resultados de su actuar en las comunidades o población atendidas e impactadas, o bien en su práctica profesional.

La vinculación de las actividades sociales, culturales y hasta las artísticas pueden aparecer en los documentos, pero pueden quedar ahí como letra muerta porque hay desvinculación entre los programas académicos y la realidad práctica, así lo afirman María Eugenia Borsani y Pablo Quintero:

Las ciencias sociales y humanas, y en general todas las teorizaciones sobre lo social, han venido generando un proceso de enorme distanciamiento respecto a aquello mismo sobre lo que teorizan, han puesto el mundo y lo que acontece en una situación de lejanía y extrañamiento, como si acaso así fuera más fácil, fiable y objetiva su inspección. (Borsani y Quintero, 2014, p. 15).

La carrera de Cirujano Dentista, protagonista de este ensayo e integrante de la universidad debe propiciar y consolidar la relación de beneficio mutuo que tenía con las comunidades cercanas a ella en particular y con la sociedad, en general. Aún más, sobrepasar los límites que ponían las funciones sustantivas universitarias de Docencia, Investigación, Extensión y difusión de la cultura que pudieron ser rebasados por los hábitos dañinos como el no devolver a las comunidades los resultados de las investigaciones que hacían en sus localidades y que nunca volvían a ellas.

Estas acciones también producen un impacto directo en la formación integral de los alumnos ya que se dan cuenta que el no cumplir con los compromisos universitarios no ocasionan ninguna consecuencia, por lo que se llevan esa conducta aprendida hacia su práctica profesional privada en perjuicio de la comunidad a atender (pacientes) y en perjuicio de ellos mismos como producto del aporte que tuvieron en la universidad por la manera errónea (en este ejemplo) de ver y entender al mundo.

De igual forma, en la carrera de Cirujano Dentista se tiene una población diversa a quienes, en la mayoría de los casos y la mayoría de los profesores, mostramos respeto, mismo que es devuelto por la misma vía no como una conducta obligada sino como una costumbre arraigada y natural de estudiantes a profesores y a la inversa. Especialmente en la práctica

clínica en donde acude población externa a la facultad, igualmente variada en condiciones de diversidad cultural, raza, lengua, salud, esperamos la misma actitud por parte de todos, personal docente, administrativo y estudiantil con lo que se crea un camino de equidad, empatía, compromiso profesional y social de aprendizajes mutuos, de doble vía, entre población externa e interna a la facultad.

Aún con el tiempo limitado a las horas correspondientes a la atención clínica de pacientes, siempre existe la posibilidad de asignar un tiempo y un espacio para la reflexión de situaciones específicas con tinte social que, si bien se comenta como caso clínico de operador-asistente de una unidad, se analiza entre todos los integrantes del grupo para reflexionar y encontrar una posible respuesta hacia alguna problemática detectada que dejará un aprendizaje mutuo, colectivo y horizontal entre docentes y alumnos.

Un cambio imprescindible en este proceso de transformación universitaria debe incluir la responsabilidad (RSU) y el compromiso social universitario, rebasando el concepto de la tercera función sustantiva: la Extensión universitaria con la imagen limitada de solidaridad institucional.

Es una nueva manera de funcionamiento de la Universidad, un nuevo modo de hacer, comportarse y comprometerse, basado en una relación más fluida y directa de la Universidad con su entorno social, para lo que se toma en consideración las expectativas, los efectos, repercusiones que la actividad de la Universidad genera tanto en sus propios miembros (docentes, investigadores, personal de administración y estudiantes) como en la Sociedad. (Vallaey, 2014).

Responsabilidad Social Universitaria

Una universidad es una organización en la que muchas personas piensan, investigan y aprenden, pero no necesariamente lo hacen en forma articulada y dirigida hacia un mismo propósito institucional. La responsabilidad social le exige a la universidad ser una organización que se piense, se investigue y aprenda de si misma para el bien de la sociedad. (Sasia, P. 2009, p. 2).

Si bien la responsabilidad social parte de un proceso administrativo en donde el proceso de organización es vital, no es nuestra intención asumirlo como tal en esta narrativa, pero es importante marcar la definición que hace Sasia, cuando de manera contundente subraya la importancia que la responsabilidad social exige que la universidad se piense, se investigue y aprenda de sí misma, para que pasemos a revisar otras definiciones que dan claridad a la idea que deseamos construir:

La Responsabilidad Social Universitaria es una política de gestión de la calidad ética de la Universidad, es una nueva forma de accionar de la universidad. Dicha política toma en consideración la misión universitaria, sus valores y el compromiso social mediante la transparencia y la participación de toda la comunidad universitaria y los múltiples actores sociales interesados en el buen desempeño universitario. Es una estrategia que actúa en favor de la Universidad y del entorno del que forma parte y que refuerzan el papel de ésta como agente social. ¡Seamos, por tanto, responsables! (Revilla, 2009)

Totalmente de acuerdo, pero en lo particular, me apego más a la definición de François Vallaeys, que nos pone en contexto al decir:

Es difícil definir la responsabilidad social de manera sustantiva y definitiva, tal es el movimiento que se ha generado en torno a ella y tantas y tan diversas sus iniciativas y aproximaciones. Sin embargo, un concepto que subyace a cualquier definición es el de desarrollo sostenible. Es decir, la preocupación por las consecuencias ambientales y sociales de la actividad humana o de las organizaciones. La exigencia ética de sostenibilidad invita a redefinir los modelos de gestión de las organizaciones y los territorios locales, nacionales y regionales. La Responsabilidad social no es acción social filantrópica al margen de la actividad principal de las organizaciones, sino un nuevo sistema de gestión de la organización. que pueden favorecer la trascendencia de la Ética, la Responsabilidad Social universitaria y Sostenibilidad universitaria. (Vallaeys, 2014).

Muchas pueden ser las definiciones de responsabilidad social, pero lo importante es valorar el verdadero significado y el pensar no en forma individual, debemos pensar en colectivo viendo las consecuencias de un actuar irresponsable en lo que hacemos para cuidar y preservar los recursos que ahora tenemos y pensar en aquello que puede ser bueno para dar vida a otros seres humanos, sabemos que estas frases son escuchadas desde hace mucho tiempo, pero no con la amenaza con la que se nos presenta en la

actualidad, sabemos igualmente que el nombre de responsabilidad social ha sido tan usado indiscriminadamente, que no produce mayor impacto, pero ahora debemos “tomarlo en serio” porque aquello que pensábamos que nunca acabaría, ahora ya podemos ponerlo en duda. La RS es el nombre que surge desde el 2010 con la NOM ISO 26000 definiéndola como la norma de responsabilidad social de una organización por el impacto que genera en lo social y el medio ambiente.

Existen colectivos dentro de la comunidad universitaria que nos encontramos atentos a posibles cambios favorables que consideren la RSU como política institucional, así como a las promesas que realizan quienes ostentan el poder y la mayor jerarquía tanto en nuestras instituciones educativas, como en el país, consecuentemente, atentos también a su puntual cumplimiento para que, como integrantes de este gran colectivo académica, sigamos generando credibilidad, mantengamos la confianza y la comunidad ubique a la UNAM como una institución responsable, comprometida con la sociedad a quien se debe y sea la comunidad quien nos evalúe y otorgue ese nombre. Hasta ahora al mencionar a la UNAM damos por hecho que es una institución educativa socialmente responsable, porque ha sido la sociedad quien la ha bautizado con ese nombre y deseamos que lo siga haciendo en todas y cada una de sus escuelas, facultades e institutos.

El compromiso social universitario, eje de transformación en las universidades

El Compromiso social es la esencia de la sociedad y del propio ser humano porque, como dice Alicia Rivera, (2023, p. 14), *...genera una necesidad donde mi individualidad se entrelaza en un espacio con los demás*, por lo que nosotros pensamos que surge de vivir y convivir consuetudinariamente con el otro, dentro de un marco del trabajo colaborativo, horizontal, respetuoso de la incluyente del grupo social que, al compartir ideas e inquietudes con sus pares, se retroalimenta de las ideas a veces diferentes pero enriquecedoras produciendo un compromiso responsable de mí para con el otro, en colectivo, de manera voluntaria y consciente.

Vivir en sociedad quizá no es fácil para muchas personas en estos tiempos, pero es condición humana y en la medida que esta idea es asumida y voluntariamente aceptada,

genera más beneficios que vivir de forma aislada como se puede ver en la evolución que se está produciendo en la misma sociedad, por condicionantes que apoyados en la tecnología favorecen el aislamiento y la individualidad.

Como colectivo educativo hemos comprobado que al compartir ideas entre colegas, se crean abanicos de posibilidades y alternativas varias de solución a diversas problemáticas diarias surgidas de la experiencia académica de cada uno, aportando conocimientos nuevos desde su ubicación social y cultural, con aprendizajes útiles a la colectividad, que de manera individual, quizá no lo hubiéramos logrado, nos hubiéramos tardado mucho más o quizá con menor impacto; así, paso a paso, se realizan pequeños cambios que de ser libres, continuos y permanentes, se convierten en procesos educativos transformadores de la realidad social que se vive en las escuelas, pero que también impactan en lo personal, social, económica, político, medioambiental.

Trabajar de forma colaborativa en donde cada uno de los participantes lo hace de manera libre y convencido de la satisfacción que se produce al conseguir un objetivo o meta deseada, va creando el compromiso social en las personas, de tal manera que se construye algo más que un suceso obligado, se convierte en un modo de vida.

Ahora bien, en el campo educativo, el compromiso social universitario mostrado por todos y cada uno de los integrantes de nuestro equipo de trabajo se muestra atento a las acciones que pueden emerger de las IES a las que pertenecemos, con relación a la RSU y CSU medioambiental, pero no con actitud pasiva, más bien propositiva y colaboracionista cuando vemos con inquietud lo que el planeta que habitamos nos está comunicando al dar muestras de fuertes cambios climáticos que ponen en riesgo la vida como la conocemos.

Diversos estudios nos permiten ver que la creatividad del hombre ha sido muy importante para facilitar la vida diaria de la mejor manera en lo educativo, social y tecnológico, pero también han permitido ver que hemos sobrepasado límites naturales que ponen en riesgo los ecosistemas que permiten la existencia humana: vivir, convivir y en algunos casos, hasta sobrevivir por lo que, hacemos un alto en el camino para repensar el actuar de la universidad y el de nosotros mismos como universitarios en las aulas, frente al compromiso de formar a los profesionistas que analicen su entorno, ya que ocuparan los lugares correspondientes en la toma de decisiones y serán quienes transformen sus realidades que

hoy no se vislumbran muy favorables para las nuevas generaciones. Nos sentimos orgullosos cuando vemos estudiantes con buena formación académica y con valores, pero también nos damos cuenta que quedamos a deber en esta concientización de los estudiantes hacia ser analíticos de lo que pasa en el mundo y en su escenario cercano, por lo que reafirmamos lo comentado en párrafos anteriores: La Universidad y los universitarios debemos asumir cambios importantes en su esencia, mediante ejes transversales que enfoquen a la Ética como eje rector, pero sin descuidar la sostenibilidad impostergable y la responsabilidad social universitaria.

Sabemos que la Universidad cobra singular importancia al ser generadora de conocimientos que dan respuesta a las problemáticas que tanto la sociedad como el planeta le presentan para la sostenibilidad y conservación equilibrada, armónica de la vida, cierto es también que la universidad es una institución viva, que va sufriendo metamorfosis a través del tiempo en las diversas áreas que la constituyen, la universidad es un ente vivo por la población que la alimenta, pero que también se desgasta, se mantiene, que se debe renovar y reinventar de acuerdo a las condiciones que se van presentando en el campo científico, tecnológico, ambiental y de las humanidades.

Las IES, sobre todo las instituciones públicas tienen la responsabilidad social de participar activamente en detener el deterioro observable del medio ambiente, estabilizar el desequilibrio social y ecológico, pero también de prevenir situaciones caóticas de un futuro inmediato o futuro próximo. Ahora es el momento de realizar acciones transformadoras en el área que nos compete; ya no es posible postergar para más adelante, sobre todo si hablamos de la UNAM.

Carlos Tünnermann (2011) puso el dedo en la llaga hace más de diez años, cuando con visión de futuro habló sobre la importancia de la responsabilidad de la universidad en la sociedad y promovió una educación superior que se involucre activa y conscientemente en los problemas, desafíos de las comunidades y al desarrollo humano sostenible como lo señala cuando dice:

La educación superior requiere de innovaciones profundas que hagan temblar los cimientos de nuestros sistemas educativos, tan ligados a la tradición. Y esas innovaciones no pueden seguir siendo puramente episódicas: deben consistir en un proceso permanente y continuo, En consecuencia, debemos retar nuestra imaginación y replantearnos los

objetivos, misión y funciones de las Instituciones de educación superior, sin olvidar que necesitamos una educación superior impregnada de valores, consciente de su compromiso ético y social, y puesta al servicio de la promoción de la libertad, la tolerancia, la justicia, el respeto a los derechos humanos, la preservación del medio ambiente y la cultura de la paz.” (Tünnermann, 2011, p. 4)

En la organización de la gestión administrativa universitaria, con frecuencia se observa una separación entre las autoridades y la comunidad académica que no favorece el diagnóstico de las condiciones reales del entorno por falta de una práctica dialógica permanente; el poder fomentar una comunicación eficiente permite conocer la opinión de la comunidad universitaria, contribuye a identificar a cabalidad las necesidades, pero también a crear una gama diversa con posibilidades de solución.

Aunque sabemos que hay temas que rebasan nuestro campo de acción y que son temas que seguramente están retomando las autoridades de la facultad haríamos mal en no abordarlas en este capítulo, aunque sea de una manera superficial, pero que son temas urgentes de atender, como el insistir en una práctica dialógica en donde se lleven a la mesa propuestas como el realizar un proceso de autoevaluación institucional para conocer el impacto que ha tenido la facultad en la comunidad.

La idea es que nos sensibilicemos todos para que el compromiso social universitario no quede como letra muerta en el escritorio en los nuevos planes de estudio y programas académicos, sino que se establezcan como proyectos-compromisos calendarizados e institucionales, en tiempo y forma. Vallaey (2016) es contundente cuando dice, (y estamos de acuerdo) que si bien es cierto que la responsabilidad social universitaria y empresarial tienen un común denominador que es la Organización, no se deben tomar como si fueran lo mismo, es un definitivo no, a causa de sus muy distintos objetivos y metas.

No obstante, dice que todo proyecto de responsabilidad social debe articular y considerar a todos y cada uno de los integrantes de la comunidad universitaria con base en políticas institucionales, de ahí la importancia de que no exista ambigüedades en su comprensión y ejecución, esta claridad conceptual la debe transmitir la misma IES ya que, aunque nuestra participación como docente de sea consistente y firme al hacer difusión de estos contenidos, siempre se quedará corta ante la divulgación que se haga de manera institucional a fin de dar congruencia al objetivo de involucramiento de todos los actores educativos, en este

sentido, este filósofo francés es enfático cuando ejemplifica esta participación de todas y cada una de las áreas y de todas las personas al decir que la RSU:

...abarca a la institución en su conjunto, desde la compra de papel (que sea social y ambientalmente responsable) hasta las decisiones sobre líneas de investigación, pasando por los programas académicos de los estudiantes y el debido aprendizaje comunitario a través de proyectos sociales. La RSU es una política de la gestión integral de la Universidad en todos sus procesos. (Vallaes, 2016, p. 10).

Como colectivo mantenemos la pequeña esperanza de que nuestra participación, aunque a simple vista parezca minúscula, logre sembrar en tierra fértil al pensar y creer que es posible el cambio en la universidad y si trabajamos en consecuencia de forma ética y responsable, encontraremos replicadores de esta filosofía educativa y humana confirmando el dicho popular oaxaqueño. “el que vive de esperanza, la esperanza lo mantiene” y nosotros por el amor hacia nuestra universidad queremos permanecer en, ser y estar para ella.

Consideraciones finales

La universidad del siglo XXI en nuestra región debe dar certeza de realizar transformaciones benéficas y mejoras sustanciales para toda la comunidad, intra y extra institucional, con transparencia en los procesos, eliminando en lo posible divisionismos de cualquier especie, partiendo del personal directivo quien debe fomentar un liderazgo ejemplar en la administración educativa que sea incluyente, horizontal y colaborativo, en donde se fortalezca la posibilidad de integrar a la mayoría de los que conformamos la comunidad académica universitaria para ser parte de la solución a los problemas institucionales y sociales que aquejan en la actualidad.

Para lograrlo se procura una educación que tenga como columna vertebral la formación profesional, las cuestiones valorales, de responsabilidad social y cuidados ambientales fortaleciendo de manera consistente los postulados inscritos en su propia filosofía, provocando en su población educativa, un comportamiento ético, consciente, habitual y perdurable, congruente a lo establecido de manera colegiada, conscientes de que se comparte un mismo espacio físico e intelectual privilegiado, el escenario universitario

(Vallaey, 2009), ya que vivimos en un mundo complejo, en donde día a día, la incertidumbre es el denominador común en la mayoría de las naciones del mundo.

Las IES, como organizaciones dedicadas al sector educativo son consideradas en automático, como instituciones formales, éticas, confiables y socialmente responsables, justo como lo dicen sus objetivos a corto, mediano y largo plazo en la Misión y Visión institucional, condición que las compromete a desempeñarse como tal, por lo que, para dar congruente solidez a las líneas directrices que hablan de responsabilidad y compromiso social deben quedar asentados de manera explícita en los Planes y Programas académicos, asignando si fuera posible, tiempos específicos o bien, como ejes transversales al desarrollo de las actividades que la comunidad universitaria empleará en beneficio propio y de la sociedad.

La educación y la universidad con sus grandes variantes son el camino que aún da certeza para generar un espacio de mejora social, sin embargo, algunas de las Instituciones de Educación Superior públicas encargadas de hacer llegar la educación a amplias poblaciones de estudiantes, están pasando por un momento en el que acaparan la atención por ser señaladas de cometer irregularidades en el cumplimiento cabal de sus objetivos académicos y éticos; éstas van desde tratos discriminatorios en el trato a sus alumnos con muestras de prepotencia, acoso laboral o sexual, así como acciones de daño a la naturaleza al no cuidar los recursos naturales, mostrando irresponsable desinterés por el cuidado ambiental, poco respeto a la ecología, hasta llegar a ser señalados por cometer actos de corrupción entre sus autoridades o profesionales que las convierten en organizaciones faltos de ética, por lo tanto, se pone en tela de juicio sus propósitos, objetivos académicos y sociales haciéndose acreedores a pérdida de credibilidad y confianza institucional, ya que la confianza es un componente del capital social y no es considerada como importante entre las políticas educativas, ni en los proyectos educativos en las IES, por lo que se sugiere tomarla en cuenta pues constituye un fuerte soporte en la calidad de vida y vínculo humano.

Generar confianza debe ser la base para el desarrollo social al que las IES deben de contribuir dando certidumbre, no surge gratuitamente, se tiene que trabajar para que surja, crezca y se mantenga a través del tiempo. Debería ser fortalecida por la unión de sus directivos, profesores, estudiantes y comunidad, de no ser así, puede quedar en entredicho la fallida autodenominación de ser una institución socialmente responsable. La sociedad es la que puede darle ese calificativo de confiabilidad por la respuesta

oportuna a las demandas de atención que la sociedad hace a las universidades, es decir, que efectivamente, se cuenta con una institución educativa socialmente responsable y comprometida. (Conejeros, 2010).

Los temas de educación social y humanista, como son, la confianza, la formación en valores, autocuidado, responsabilidad y compromiso social, el arte, entre otros, se considerarán como ejes transversales indispensables en la formación integral de los estudiantes con contenidos temáticos asignando tiempos determinados para cubrirlos, ya sea a través de diseñar estrategias o desarrollando acciones que en forma de una práctica cotidiana persigan la mejora de los alumnos, del entorno y de la sostenibilidad socio-ambiental, con la esperanza de que se vuelvan perdurables o, aún más, que se instalen de forma permanente en sus actitudes y comportamientos.

Con actitudes congruentes en el decir y el hacer se consolida la formación integral, se entiende una formación de apropiación de conocimientos teóricos, desarrollo de habilidades y destrezas prácticas en el área disciplinar seleccionada, pero cuidando también su formación en valores cívicos y humanos de manera que se fomente el Humanismo, el respeto, la empatía, el compromiso, la tolerancia, de tal forma que el estudiante aprenda a tratar y trate a otras personas como le gusta ser tratado, sin distinción de raza, nivel sociocultural o económico, incorporando ahora, con particular atención en todas las carreras, el fomentar el respeto al medio ambiente, este es un principio básico que debemos remarcar en estos tiempos en el que observamos un deterioro grave en nuestro ecosistema y se busca resarcir, si se desea preservar la vida como la conocemos, intensificar la buena relación social entre los individuos y la naturaleza.

Para concluir deseamos reafirmar que el colectivo académico universitario que participa en la elaboración de este libro parte de la convicción de que hoy no basta con preocuparnos de formar profesionalmente a los futuros médicos, abogados, psicólogos, maestros en ciencias, y demás profesiones que ayuden a la solución de las diversas problemáticas que demanden las comunidades cercanas, hoy debemos ocuparnos y trabajar en equipo, de manera colaborativa para la creación de un entorno educativo que no solo se centre en la enseñanza temática teórico-práctica del área de aprendizaje de las diversas licenciaturas universitarias, sino que además, fomente y participe activamente de la formación integral valoral y humanista de sus estudiantes, considerándolos más que nunca, como seres humanos capaces de ser y estar conscientes de una realidad que nos está rebasando, por

lo que sin temor a cometer una equivocación, la comunidad universitaria en su totalidad debemos asumir una posición crítica, analizar y debatir temas que nos afectan a todos, buscar y participar en cambios trascendentales en donde se aborden temas sociales como la Responsabilidad y Compromiso social universitario, la Sostenibilidad social, la Ética, el Desarrollo humano, atendiendo la propia cultura, resignificando nuestros valores, fomentando el respeto a diferentes ideologías, formando profesionales con sensibilidad empática hacia sus congéneres y hacia el cuidado del ecosistema, procurando una mejor interacción social que impacte positivamente en el aquí y ahora, pero con una mirada prospectiva al futuro mediano e inmediato.

Propuestas

Finalmente, hemos llegado al momento de concretar propuestas basadas en el consenso del trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes del colectivo que han sido manifestados en el aula y en los espacios de interacción dialógica entre pares interesados en la RSU y en el compromiso consciente hacia la sociedad que tenemos como comunidad universitaria. Las propuestas se han ido sumando a través de experiencias probadas y estrategias que han enriquecido nuestras prácticas áulicas y de trabajo de campo.

Entre las estrategias que apuntalan la RSU se encuentran:

- Acercamiento con las comunidades y grupos sociales establecidos para escuchar e identificar las problemáticas continuas como falta de visibilidad y consideración por parte de las autoridades, por ejemplo, en servicios que debían tener cubiertos, como la seguridad, o la falta de servicios públicos como agua, luz, hasta internet, que al no tenerlos quedan marginados temporal o habitualmente.
- Vincular áreas universitarias produciendo un trabajo en red interdisciplinario que dé respuesta a las problemáticas identificadas y cambiantes que generan incertidumbre como son las de salud, o las condiciones geofísicas, políticas, económicas, en todas ellas las IES pueden tener injerencia, con posibilidad de participación oportuna y efectiva obteniendo una riqueza adicional al favorecer el trabajo colaborativo entre disciplinas, eliminando la división del conocimiento parcelario.

- La RSU puede intervenir con la formulación de estrategias para generación de ingresos extraordinarios para financiar proyectos asistenciales, o bien, programas de becas a estudiantes con riesgo de abandono escolar o de malnutrición colaborando con organizaciones comunitarios de gama variada sin fines de lucro y ampliar los programas de servicio social fomentando también el voluntariado de los estudiantes de todos los niveles universitarios.

Propuestas estratégicas para fomentar la responsabilidad y el compromiso social

- Generar estrategias para comprender y lograr la aprehensión de la idea y objetivo de lo que significa la responsabilidad social universitaria, se propone en este trabajo, algunos puntos de convergencia teóricos y pragmáticos para allegarse el sentido social que ofrece la RSU, entre éstos, se presentan las siguientes guías identificadas por docentes y estudiantes con base en la teoría socio-crítica, que muestran posibles caminos a seguir para que se fortalezca este valor institucional, cada vez más necesario y en más personas.
 - ▶ Difusión del concepto, alcances e impacto de la RSU y del CSU ante la comunidad universitaria. Lo que se pretende al insistir en la difusión de ambos conceptos es, primero, la comprensión de esos términos para su posterior apropiación voluntaria y su uso consciente en beneficio de las comunidades.
 - ▶ Es necesario que se integre la RSU y el CSU como elementos indispensables en la Misión y Visión Institucional. En la Misión, ya que ella contiene los objetivos y metas a alcanzar siendo la responsabilidad social uno de ellos. En la visión, justamente para visualizar de manera prospectiva su alcance y posible impacto, por lo que es necesario hacerlos del conocimiento popular socializando en acciones diseñadas *ex profeso*.
 - ▶ Establecimiento de una comunicación cercana con las comunidades aledañas a fin de facilitar la participación colaborativa UNAM-SOCIEDAD.
 - ▶ Ética y valores humanos son elementos imperdibles que serán retomados con talleres y cursos de sensibilización del compromiso universitario hacia la sociedad.
 - ▶ Trabajar para tener un ambiente cordial, respetuoso, incluyente y heterogéneo.
 - ▶ Propiciar la participación activa de profesores y estudiantes en brigadas auspiciadas por la universidad en comunidades aledañas y lejanas.

- ▶ Creación y apoyo de proyectos de investigación cuantitativa y cualitativa, con impacto observable y/o medible a corto, mediano o largo plazo que tengan como objetivo la solución de alguna problemática social identificada vinculando las funciones sustantivas de Docencia, Investigación y Extensión de la cultura.
- ▶ Fomento de eventos de análisis relativos a la RSU y al CSU, como foros de discusión, coloquios, seminarios que aborden problemáticas reales de algunas comunidades o diversas formas de resolver situaciones similares a fin de promover el desarrollo del pensamiento crítico en docentes y estudiantes de diferentes IES.
- ▶ Seguimiento puntual a la persecución de la mejora continua en conocimientos, experiencias y habilidades acerca de la sustentabilidad del medio ambiente y la sostenibilidad que equilibre la parte humana, social, medio ambiente y medio económico, mejorando todos los ámbitos en cada uno de los eslabones de las cadenas de valor que se afectan con el diario vivir.
- ▶ Coparticipación institucional y la colaboración de organizaciones empresariales que enriquezcan los procesos formativos, en doble vía, sin falsos orgullos, quizá con la humildad de aprender de otras instituciones que lleven un paso adelante de nosotros en la atención de la temática abordada.
- ▶ Como en todo proyecto, el manejo de los recursos financieros y funciones en general, deberá ser de forma transparente y honesta, abierta a todos.
- ▶ Rendición de cuentas de forma periódica
- ▶ Contar con un liderazgo comprometido para mantener y elevar la calidad de la IES con relación a su interés por atender lo social, lo ecológico y lo humanista; un liderazgo firme pero sensible al reconocimiento de la atención al ser humano, tanto al que forma a la comunidad universitaria, estudiantes, docentes, personal administrativo, como a las personas que integran las comunidades vecinas o lejanas, así como a sus condiciones sociales y necesidades, ya que son su razón de ser.
- ▶ Acciones que promuevan el orgullo y fidelidad con la institución, incrementa el sentido de identidad y pertenencia.
- ▶ Colaboración y trabajo interdisciplinario con estudiantes y docentes de otras disciplinas para abordar problemas de salud integral.

- ▶ Abogamos por propiciar una formación de autogestión en lo académico, en lo social y en lo personal, abriendo espacios de discusión de temáticas actuales en donde se despierte el análisis reflexivo, crítico, de empatía hacia el otro, sumando elementos para la formación humanística que atienda los aspectos éticos, deontológicos, de valores personales, sociales, políticos, así como del cuidado y protección al medio ambiente en sus factores Bióticos (animales, plantas, bacterias, hongos) y Abióticos (agua, aire, suelo, minerales, luz solar). (Foro Ética y Sostenibilidad, 2023)

Estos puntos guías se proponen para apoyar la motivación de la práctica docente, generar momentos de reflexión docente-estudiante dentro del proceso educativo, y propiciar la participación de ambos en espacios donde los estudiantes analicen su propio compromiso social y su papel actual como individuos y como futuros profesionales de la salud y de la sostenibilidad. (Coloquio FES Z, FES A, UPN, 2023)

REFERENCIAS

- Censo de Población y vivienda CDMX, (2020) Cuestionario básico gente trabajadora.
- Coordinación de Seguridad y Atención a la Comunidad y Comisiones especiales de seguridad UNAM. <https://www.zaragoza.unam.mx>
- Coloquio FESZ, (2023) Renovación Pedagógica en Educación Superior, llevado a cabo el 24 de noviembre 2023, FESZ, UANM.
- Rojas, S. y Segure, M. (2010) *Confianza: Un Valor necesario y ausente en la educación chilena*, en Perfiles educativos. 32 (129)
- Foro Webin@r (2023). Ética y Bioética, fundamento de la sostenibilidad en Educación Superior, llevado a cabo del 12 al 13 de octubre, FES Z. UNAM.
- INEGI (2023). Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana, 19 octubre 2023, pp. 1-28
- Lander, E. (2014). Crisis civilizatoria, límites del planeta, asaltos a la democracia y pueblos en resistencia. En M. E Borsani y P. Quintero (Comps), *Los desafíos decoloniales de nuestros días* (p. 79- 122). Neuquén: EDUCO. Universidad Nacional del Comahue.

- Palermo, Z; Alegre, L; Cuernavaca, T; Neme, L., y Pageau, Ch. (2014). Irrupción de saberes “otros” en el espacio pedagógico: hacia una “democracia decolonial. En M. E. Borsani y P. Quintero. (Compiladores). *Los desafíos decoloniales de nuestros días (123- 149)*. Neuquén: EDUCO. Universidad Nacional del Comahue.
- Téllez, C. (2023). Iztapalapa es la alcaldía con mayor percepción de inseguridad, INEGE, *El Sol de México*. 25 septiembre 2023.
- Tünnermann, B. (2011). La educación superior frente a los desafíos contemporáneos. Lección inaugural del año académico 2011 Universidad Nacional del Litoral. Managua, Nicaragua. Recuperado de <https://www.uni.edu.ar>>dvd
- Vallaey, F., De la Cruz, C., Sasia, P. M., (2009). *Responsabilidad Social Universitaria: Manual de primeros pasos*. México: Mc- Graw Hill Interamericana y Banco Interamericano de Desarrollo.
- Vallaey, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5 (12), 105-117
- Vallaey, F. (2016). Introducción a la Responsabilidad Social Universitaria RSU Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Formación de doctores en pedagogía en la Escuela Normal de Ecatepec. Un compromiso social

Eusebio Olvera Reyes

Fabiola Hernández Aguirre

María del Socorro Oropeza Amador

Escuela Normal de Ecatepec

Interlocución inicial

Repensar la realidad que conocemos, en la que transitamos e inscribimos huellas, exige meditar las responsabilidades institucionales y profesionales que se asumen en ello, sobre todo cuando se participa en la formación a través de los estudios de posgrado en las instituciones de educación normalista. El tránsito de formación inicial a la profesionalización y creación de investigadores en pedagogía es una tarea histórica que cuestiona las inercias, certezas y perspectivas de planes y programas que fueron diseñados por el Estado para atender desde la racionalidad instrumental la inmediatez, el deber ser, el fortalecimiento de las relaciones de poder. Nuestra labor se orienta a asumir compromisos para el desarrollo de programas orientados a la formación de investigadores, que dan lugar a la inserción de nuevos flujos creativos que trastocan la demanda estatal de lo empírico analítico, resolutorio de relaciones con causalidades lineales, para ir en pos de una metamorfosis de las lógicas formativas orientadas a lo histórico hermenéutico y lo crítico social emancipatorio del Ser en formación y dar un nuevo sentido a la expansión de la reinención de la historia y la identidad institucional en el normalismo en el Estado de México.

Por origen e historia institucional la responsabilidad social que asumen las escuelas de educación normal se restringen a la mejora de los compromisos de los planes nacionales de desarrollo, las demandas de las políticas educativas comprometidas en la sexenio en tránsito, los acuerdos nacionales e internacionales ante agencias evaluadoras (IEES, PISA, entre otras) el cumplimiento administrativo y fiscal del funcionamiento interno de la escuela

formadora ante las instancias correspondientes (departamentos de educación, hacienda, gobierno del estado, por citar algunas), estos compromisos se regulan por la entrega de resultados cuantitativos, llenado de formatos, cumplimiento de normas regulatorias de trabajo y funcionamiento. Así como el rendimiento de cuentas del cumplimiento de resultados planeados y comprometidos, los cuales no necesariamente tienen que ver con la intencionalidad formativa, la investigación como dispositivo formativo y las diversas posiciones epistemológicas -ajenas a las inercias institucionales- con las que se tienen interacciones con otros sectores de la sociedad con las que convive y se relaciona la estructura institucional como son la sociedad civil, los sectores productivos, las problemáticas humanas y pedagógicas en sus dimensiones locales-globales que dan respuesta a realidades añejas, presentes y futuras, pero que emergen sobre todo para la proyección de la implicación del Ser en formación a través de los posgrados y su presencia en estos sectores y las diversas dimensiones de la realidad con las que se interactúa.

La intención del artículo es posicionar el campo de los Estudios de Posgrado dentro de las Escuelas Normales, como una posibilidad para generar deslizamientos epistemológicos en reconocimiento siempre de aquello que le hace Ser. Es decir, al tener presente que las instituciones son de existencia y se constituyen en lugares porque poseen historia e identidad. En este sentido, dentro de la Escuela Normal de Ecatepec, de manera muy reciente (septiembre del 2023) se materializa un Plan de estudios para fortalecer los estudios de posgrado en un Plan de Doctorado en Pedagogía, a quien significamos como gran oportunidad para hablar en nombre de la pedagogía; hecho educativo que corporiza la práctica formativa dentro de la tradición normalista. La propuesta emerge a partir de conversaciones, disertaciones, diálogos, tensiones y acuerdos que se logran como comunidad epistémica del seminario permanente de posgrado¹⁰ en pedagogía que ofrece la Escuela Normal de Ecatepec.

El trabajo se organiza a partir de tres apartados denominados conversaciones, la primera se orienta a comprender la tradición investigativa en el normalismo; la segunda da cuenta de la propuesta formativa-investigativa del doctorado en pedagogía como posibilidad epistémica; por último se ponen en la mesa de conversación las responsabilidades

¹⁰ Seminario permanente de posgrado es el espacio colegiado que a partir de la organización y participación del equipo docente en diálogo con los estudiantes de la Escuela Normal de Ecatepec, se ha constituido como posibilidad formativa, desde donde resignificamos y creamos alternativas.

sociales que asume el programa doctoral en un intento de dibujar, trastocar el rostro de la pedagogía hacia su existencia en terrenos de construcción de subjetividades como acto de formatividad por quienes la vivimos. Doctorado en pedagogía en tanto posibilidad creadora de agentes epistémicos y humanos que dimensionamos nuestro compromiso ético y de acompañamiento formativo desde nosotros hacia los otros.

Conversación primera

Comprender el texto de lo que hoy es tradición en el normalismo: Investigación como intervención

La Investigación Educativa es reconocida como una de las funciones sustantivas de las Escuelas Normales y se concibe como un proceso definido en el Programa Rector de Investigación e Innovación Educativa (2023). Este proceso tiene como objetivo, según el discurso plasmado en la página de Subdirección de Escuelas Normales de la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación del Estado de México, analizar, interpretar, sistematizar y explicar los fenómenos educativos, con la finalidad de generar nuevos conocimientos, estrategias y metodologías que sirvan de base para la presentación e implementación de propuestas de innovación educativa. Además, busca plantear alternativas de solución a la problemática detectada en el funcionamiento, desarrollo y evaluación de los Programas Educativos del Subsistema Educativo Estatal, contribuyendo así al fortalecimiento de la Educación Básica, Media Superior, Superior y la formación de docentes.

Podríamos hablar de la práctica de Investigación educativa como plataforma que cimienta proyectos de intervención e innovación, a su vez, perfilan el propósito de sistematizar y explicar fenómenos educativos. Intervención reducida al diseño de estrategias para, como bien lo señala el relato que es punto de partida: “para la solución de la problemática a fin de lograr el funcionamiento de un programa educativo” (Subdirección de Escuelas Normales, 2023) . Ahora bien, al interpretar este enfoque de las funciones sustantivas de las Escuelas Normales, es posible ubicar el posicionamiento dentro del paradigma de la explicación *erklären*, dedicado a la comprobación y verificación de leyes preexistentes, más común en las ciencias naturales que en las humanas y sociales. Por otro lado, al referirse a la investigación como un proceso definido en el Programa Rector que involucra la innovación

para interpretar, se abre la puerta a posicionamientos relacionados con la comprensión sociológica, que invita pensar en la relación del fenómeno educativo con la teoría para lograr su comprensión.

El discurso también plantea un punto de tensión al mencionar que la investigación busca “plantear alternativas de solución a la problemática detectada en el funcionamiento, desarrollo y evaluación de los Programas Educativos” (Subdirección General de Educación Normal, 2023). Este enfoque funcionalista apela a los mandatos de planes y programas instituidos, lo que puede generar propuestas de intervención para lograr los objetivos establecidos. Interpretación que destaca la complejidad y diversidad de enfoques a través de los que es posible leer el campo de construcción de la Investigación Educativa, campo que abarca desde la explicación y verificación de leyes, el diseño de estrategias para la solución de problemáticas, hasta la comprensión sociológica del fenómeno educativo.

Desde este marco de intelección, es posible desentrañar la noción de educación como práctica que contribuye a la reproducción del sistema en conformidad con las lógicas de mercado, productividad y evaluación de calidad; discurso que es posible comprender en las lógicas de políticas neoliberales y que exigen la participación de un sistema que responde a demandas tanto nacionales como mundiales. Reflexión que sugiere la interrogante sobre si esto está relacionado con la tecnificación simplificada de la práctica docente limitada –a su vez- a la aplicación de planes y programas; así como si la investigación educativa está pensada para resolver problemas en el funcionamiento de los programas educativos.

Ahora bien, con la intención de comprender el por qué en torno a los discursos en mención y que, a su vez, se traducen en prácticas, habría que reconocer que el discurso sobre la investigación educativa como una tarea sustantiva de las Escuelas Normales tiene sus raíces en eventos históricos significativos. En 1984, se publicó en el Diario Oficial de la Federación una disposición gubernamental que elevó todos los tipos y especialidades de la Educación Normal al grado de licenciatura, otorgándoles un carácter universitario y estableciendo una serie de tareas sustantivas para conservar este nuevo estatus. Antes de este evento, en 1902, durante el debate del Proyecto de Ley Orgánica para constituir la Universidad, los representantes de los normalistas propusieron incorporar la Normal a la Universidad para lograr un estatus similar al de otras escuelas de Educación Superior.

Sin embargo, Justo Sierra se opuso a esta propuesta, argumentando que la Universidad y las escuelas normales tenían roles distintos, con la Universidad encargada de la juventud y el hombre, y las escuelas normales a cargo del niño. Este contexto histórico plantea interrogantes sobre la preparación profesional y el papel conferido a las Normales, especialmente en relación con la cultura de feminización del magisterio y la percepción de la educación para infantes como una infantilización del magisterio.

Aunque las instituciones formadoras de docentes tienen la responsabilidad histórica de atender a la infancia mexicana, es evidente que se hace necesario que los profesionales de la educación cuestionen constantemente su labor. La reestructuración del Sistema de Formación de docentes de Educación Básica durante la gestión de Miguel de la Madrid en 1984, al pasar a formar parte de las Instituciones de Educación Superior, implicó asumir la tarea de investigar como dimensión de la docencia para producir conocimiento apelando a la gran fertilidad del terreno educativo.

La educación como reproducción: lente para leer la práctica educativa

La tradición de formación para la docencia dentro de las Escuelas Normales se debate entre la vida académica dentro de las instituciones formadoras y la presencia de futuros maestros en la escena de la práctica educativa. Constituyó parte de las políticas. Es un campo formativo configurado de discursos que hablan en nombre de la práctica docente, práctica educativa, relación de procesos bi-direccionales: enseñanza-aprendizaje, evaluación y que son leídos a la luz de la educación como fenómeno de transmisión. Recordemos la influencia hasta nuestros días, siglo XXI, de quien constituye referente histórico para hablar de tal fenómeno como lo es Durkheim (1975) quien la define como:

La educación no es (...) más que el medio a través del cual (la sociedad) prepara en el espíritu de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia (...) La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y el desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (Durkheim, 1975, pp. 52-53).

Tendríamos que contextualizar el pensamiento durkheimiano para comprender este pequeño fragmento a través del que define a la educación como práctica de socialización para cultivar un hábito moral en las generaciones jóvenes por el tipo de sociedad que se desea construir. Y son las instituciones, desde el pensamiento de Durkheim, sinónimo de sociedad en un todo articulado como sistema que debe funcionar para su porvenir. Hablamos entonces de una educación de la moral en términos del “deber ser” y podría constituir una veta de análisis desde donde se finca la herencia hacia el comprender por qué hablar de formación para la docencia dentro del normalismo se deposita en el campo de la educación y ésta como transmisión.

Al suponer que, dentro de la cultura normalista uno de los códigos para hablar en nombre de la educación, es relacionarlo con el acto de socialización y, a su vez, de institucionalización, podríamos comprender el por qué la investigación educativa ciñe su propuesta a la intervención como acto de mejora. Es decir, la práctica educativa centrada en el “hacer” sugiere la necesidad de mantenerse en la constante solución de problemas prácticos porque la educación supone la transmisión del buen hacer. Tal vez, la preocupación se encuentra en el ¿cómo hacer para lograr “n” cantidad de condiciones hacia la consecución de mandatos institucionales? La respuesta se encuentra en el terreno de la investigación porque en la medida en que el docente se acerque al cumplimiento de mandatos será sinónimo de ser mejor docente. Porque entre más se contribuya al buen funcionamiento del sistema, mejor se contribuye a la función del sistema ante el Estado.

La reducción de la práctica docente al mero acto de “hacer” ha llevado a una distancia entre el saber teórico con el saber propio de la práctica; por tanto, de la práctica de investigación. Con la intención de dar seguimiento al tono de construcción y, en una lógica de ir y venir para comprender, se hace necesario detenernos a analizar las modificaciones curriculares en los planes de estudio que nos ayudan a comprender la situación actual de la educación normalista: Durante el Plan de estudios de 1959, que tenía una duración de tres años, en ese momento el gobierno vigente propuso adaptar la educación normal a las políticas gubernamentales, siendo el gobierno de López Mateos quien abogó por la expansión del servicio educativo enfocándose en la educación normal y la formación para la productividad industrial como prioridades. Veamos:

Al parecer, el énfasis puesto en las “prácticas” confirma la idea de que lo sustancial en los procesos educativos escolarizados es la sistematización y el control. Lo que importa no

son los soportes teóricos, sino los mecanismos por los cuales se garantiza la efectividad de las acciones pedagógicas, puesto que dicho plan se caracterizaba por hacer hincapié en los aspectos técnico-didácticos. Las estructuras organizativas del aprendizaje, al estar basadas en la corriente pedagógica conocida como tecnología educativa, justificaban los mecanismos de dominación bajo un velo de cientificidad. El Estado ya no recurría a las tradiciones culturales, pues bajo los argumentos de progreso técnico se legitiman ciencia y técnica como primera fuerza de la producción (Rodríguez y Zapata, 1985: 22). Por lo tanto, la función de los docentes se orientaría a lograr, mediante objetivos de aprendizajes, una formación instrumental. (Figuera, 2000, pp. 127 y 128)

Este discurso nos permite comprender por qué se ha simplificado, hasta el día de hoy (siglo XXI), la complejidad de las prácticas educativas, como un espacio de formación, lo pedagógico, la didáctica, el aprendizaje, la tecnología educativa, la formación y la práctica educativa. Lo esencial de la práctica está vinculado a un seguimiento que materializa planes y programas como parte de toda una cultura académica, siendo una destilación de contenidos que establecen un ordenamiento, sistematización y control para garantizar la acción pedagógica como una relación de aprendizaje con los estudiantes. El aprendizaje, en términos de reproducción, se ajusta a lo establecido por la política nacional, donde la didáctica es lo que queda para la acción docente; es decir, esos aprendizajes ya prediseñados sobre cómo transmitirlos a los estudiantes. Nos referimos a la simplificación del campo didáctico como la instrumentalización de cómo impartir conocimientos, y queremos resaltar la noción de transmisión, ya que esta es la concepción a la que se reduce la complejidad del aprendizaje que implica diálogo, interacción, descubrimiento, construcción, no solo de los denominados aprendizajes esperados en el plan de estudios, sino también de aquellos que no son propios de la escuela según la legitimidad razonada para la política pública, sino de los contruidos en relación con el mundo.

Nuestra convicción es por una formación donde la conversación entre la práctica educativa con la teoría se construya como binomio horizontal. Nos es importante comprender que la teoría constituye una herramienta poderosa en la construcción de saberes, a su vez, dispositivo-arquitectura para la investigación. La apuesta, en este sentido, es regresar al campo de la Pedagogía como lugar de intelección de la práctica educativa, a su vez, lugar de conversación con la Investigación en escenarios normalistas al poseer como pretexto perfecto un programa de posgrado que provoca a la pedagogía sugerir procesos formativos a nivel doctoral.

La apuesta por pensar a la Educación desde el lente de la Pedagogía en terrenos de la Investigación dentro de Escuelas Normales

Es el 01 de septiembre del 2024 cuando arranca el trayecto formativo del Doctorado en Pedagogía dentro de la Escuela Normal de Ecatepec. Comunidad académica inscrita en el Valle del Estado de México que, junto con 36 Escuelas Normales más, configuran el entramado formativo de docentes al servicio de la educación básica dentro de la entidad. Propuesta curricular que consideramos pretexto perfecto para hablar en nombre de la Pedagogía en la práctica educativa, puede no ser nueva la apuesta en este terreno, lo es al hablar de un programa de posgrado a nivel doctoral. Si revisamos parte de la historia, nos topamos con datos, donde la pedagogía tiene presencia en el terreno formativo dentro del sistema normalista:

En 1936 es adoptado en las normales del Estado de México el Plan de Estudios de la Escuela Nacional de Maestros, que contemplaba en el Área de Formación Profesional (Jiménez, 1987: 110) una serie de contenidos organizados pedagógicamente, de manera que permitían acceder al conocimiento de la naturaleza del ser humano, de las leyes del pensamiento, de los principios metodológicos y disciplinarios de la educación. Es decir, empezaban por asignaturas de psicología, seguían con estudios sobre lógica, moral, metodología, organización de los sistemas escolares y terminaban con historia de la pedagogía, ejercicios de prácticas pedagógicas, agrícolas y zootécnicas (Figueroa, 2000, p. 126)

A decir de ello, después de la creación de las escuelas normales a finales del siglo XIX, la formación profesional en la década de 1930 se vinculó con los ejercicios de prácticas pedagógicas. El objetivo era abordar la construcción de conocimientos de acuerdo con las necesidades del contexto y el sistema, así como establecer la relación entre el conocimiento y el entorno, lo que llevó –por ejemplo- a la consideración de las prácticas agrícolas debido a la urgencia en el ámbito rural. Como se ha mencionado anteriormente, nos enfrentamos a todo un sistema normalista con una compleja organización institucional que tradicionalmente sitúa al sujeto de la formación en un constante proceso de construcción y reconstrucción de la práctica pedagógica (como se menciona en los planes de estudio de 1936), al fomentar el acceso al conocimiento a través de la combinación de contenidos teóricos y ejercicios prácticos.

Desde este discurso, es posible apreciar cómo lo pedagógico delimita su campo hacia la práctica educativa al constituirse como una dimensión fundamental en la formación integral del individuo. No obstante, resulta complicado reducirlo únicamente a lo educativo, ya que está influenciado por prácticas intencionadas en marcos curriculares dictados por la cultura académica. La didáctica, simplificada como la instrumentación del aprendizaje, dicta lo que es necesario lograr sin considerar la formación del sujeto como un acto de autonomía y apropiación cultural. En este sentido, el aprendizaje se convierte en la repetición del deseo de otro, que reproduce mandatos políticos para perpetuar sistemas. Lo que limita a la tecnología educativa a plasmar los objetivos de modificación conductual, siendo un testimonio de las modificaciones sufridas por el sujeto.

En este marco, se observa que la formación cobra sentido en las lógicas de la tradición anglosajona, donde se busca no excluir el sentido del saber, del trabajo docente, y se recupera la importancia del trabajo, el deseo y la construcción de un proyecto personal por parte del alumno.

[...]el debate del sentido ético y político de construcción del sujeto se desplazó por el qué y cómo del currículum. Formación se redujo a formation como un camino certero, prescriptivo y único que el sujeto debe transitar para insertarse en la sociedad industrial. (Martínez; Castro; Noguera, 2003, p. 67)

Vemos cómo los discursos están condicionados por la época y el contexto en el que se desarrollan. La formación se percibe como un mandato prescrito y destinado a lo establecido. Lamentablemente, el individuo, como protagonista de su propia realidad en constante desarrollo, se ve constreñido a ajustarse a lo prescrito por las expectativas sociales. La formación, presentada como un camino seguro, tal como nos enseña Noguera (2003), plantea dudas sobre todo aquello por lo que lucharon los estudiosos de la filosofía en relación con la educación, al cuestionar las ciencias humanas a la luz de posicionamientos epistémicos desde los cuales se construye la ciencia exacta y natural. En realidad, es el sujeto en formación quien vive y experimenta el fenómeno de la realidad dentro de los márgenes de su propia subjetividad.

Constituyen lecturas de realidad que nos permite el lente de la pedagogía decíamos, como campo de intelección-interpretación del sentido formativo dentro de las instituciones en un

intento de rastreo histórico para comprender su reducción al campo de la docencia y ésta, a su vez, al hacer como saber de sentido común alejado del saber pedagógico construido en la sistematización y significación. Sin embargo, identificamos que difícilmente hablamos en nombre o a la luz del lente pedagógico, tanto los discursos como las prácticas que se gestan dentro del campo formativo de la docencia. Por lo que al dar paso a un Programa Doctoral en Pedagogía provoca no sólo su aplicación como viene dado, sino la construcción de quienes nos vivimos en el campo del saber que se construye en el sentir significado. Se hace entonces necesario hablar de estos antecedentes, como hechos históricos para comprender el porqué de la simplificación del campo de la pedagogía y su extensión incluso en programas de posgrado.

La propuesta curricular del Doctorado en Pedagogía

La llegada de propuestas curriculares a nivel de posgrado en las Escuelas Normales dentro del Estado de México, exigen justificar su pertinencia y viabilidad según el sector al que van dirigidas, así como al tipo de demanda poblacional debido a las problemáticas en particular. Es de considerarse un gran acierto abrir terreno a la Pedagogía como propuesta formativa para Maestros en ejercicio de la práctica docente, ya que como lo observamos en párrafos anteriores, se trata de un campo que difícilmente se pronuncia; por lo tanto, inadvertido para realizar lecturas de realidad. Como tal, queda justificado ante la necesidad de sujetos con capacidad de autorregulación, en este sentido, el Programa doctoral en pedagogía se concibe como la respuesta para atender la demanda. Importante mencionar que, así como constituye una oportunidad hablar en nombre de la pedagogía en territorio de las Escuelas Normales, lo es también desentrañar los significados que dibujan su rostro ante las políticas de estado. En inicio, la propuesta se lee como herramienta de desarrollo. Veamos:

Se requiere de estudiantes con experiencia para la autorregulación como práctica permanente, de ahí que resulte necesario una herramienta de desarrollo basada en la investigación que permita explorar procesos de pensamiento cognitivo y social de los escolares en general y de aquellos ambientes que permiten una interacción en donde se adquieren y/o construyen diversos aprendizajes dentro de un enfoque humanista. (Dirección General de Educación Normal, 2022, p. 8).

Al pensar desde esta lógica, la propuesta curricular del Doctorado en Pedagogía se nombra en un primer momento como herramienta cuya proyección es la formación para la investigación a fin de *explorar procesos de pensamiento cognitivo y social*. Es decir, una visión centrada en la investigación para atender procesos de aprendizaje, además de *ambientes* posibilitadores de interacción que los optimicen. El enfoque humanista queda como apéndice, lo entendemos donde, si bien, estos procesos de aprendizaje al involucrar lo cognitivo, ciñen a la racionalidad del desarrollo del sujeto, la humanización podría leerse por los destinatarios hacia donde se perfila. Siguiendo la misma línea de análisis, el mismo discurso plantea la fundamentación del programa en el equilibrio ecológico sustentable, definido para utilizar los aprendizajes adquiridos en la escuela con la intención de comprender o transformar el mundo de acuerdo con las necesidades emergentes.

Es decir, el campo pedagógico centrado en el aprendizaje a través del que sea posible intervenir en el mundo atendiendo necesidades emergentes, en lo inmediato podríamos interpretar. Se da por hecho, que tales aprendizajes se adquieren por la vía de la transmisión dentro de la institución escuela y, salva el discurso, la idea de *comprender para transformar*; no obstante, regresando a su propio límite, al remitir a la transformación de necesidades. El sujeto de la formación queda fuera del proceso de apropiación del aprendizaje al remitir al cambio de lo externo a él, no así de sí mismo, si fuese congruente con un posicionamiento a través de la propuesta crítica (del que en el propio plan se enuncia como uno de sus fundamentos curriculares, al enunciar a Henry Giroux, en su intención de potenciación e interpretación mutua de la cultura.

Las variables pedagógicas que se cultivarán en este programa doctoral se centran en procesos de intervención y/o mediación en el marco de la inclusión, la equidad, el trabajo de pares y la colaboración a través de procesos constructivistas y/o construccionistas situados. Se busca propiciar el análisis y valoración constante de la actuación e interacción en contextos de la vida cotidiana de la docencia.

Los ambientes de actuación y de interacción escolar están vinculados a la naturaleza y a lo social, en la perspectiva de construir nuevas formas de pensar sobre el cuidado del entorno y de los otros. En este sentido es pertinente que los docentes reconstruyan nuevas formas de promover la educación para lograr sujetos creativos, innovadores, críticos, ecológicos y autorregulados. (Dirección General de Educación Normal, 2022, p. 8)

Al remitir a *variables pedagógicas*, podríamos interpretar la inscripción de la pedagogía al campo de la explicación, alterando su propio lugar en terreno de lo humano-social que, apuesta por la comprensión, donde procesos de subjetividad, subjetivación en el entramado formativo se ven involucrados. Pedagogía que sirve de pretexto para hablar de *intervención*; a su vez pensada como *mediación para...* Como un medio que facilita, que optimiza, que atiende lo relacionado con la vida cotidiana de la docencia. Logramos así la relación que entrama las prácticas, discursos con los que se involucra el campo de la pedagogía a partir de esta propuesta de Estado: Docencia-Aprendizaje-desarrollo cognitivo-creación de ambientes áulicos favorables.

Un Doctorado en Pedagogía perfilado a la intervención como espacio de promoción de la educación *para lograr sujetos creativos, innovadores, críticos, ecológicos y autorregulados*. A decir de ello, la intervención va directa hacia los sujetos que, podríamos pensar, “se están formando”. Formación impuesta al modelo de logro; una especie de máquina que *logra sujetos*, que los fabrica que, sin reconocer su libre albedrío, se cuenta con una imagen prediseñada para su producción señala el discurso: *innovadores, críticos, ecológicos y autorregulados*. Llama la atención este último término por las implicaciones que sugiere al constituirse propio del mundo neoliberal que hace necesario la presencia de sujetos sujetados a la producción y, consciente de ello, prestos al control de sí mismos. Desde estas lógicas aquí recuperadas, la pedagogía se circunscribe en su carácter instrumentalista y de tecnificación del sujeto; pedagogía cuyo objeto de estudio pareciera estar centrado en la intervención como mejoramiento y logro de las necesidades del sistema tanto social como educativo.

Segunda conversación

¿Qué investigación para qué programa doctoral?

Para esclarecer el compromiso ético, social y político en un programa de formación como el que nos ocupa, es imprescindible posicionarnos en torno al telos de la investigación como acto público. Así que ¿cuál es el sentido de hacer investigación para docentes en servicio en un contexto como el nuestro? ¿De qué manera ese sentido nos hace en y para la comunidad?

La mirada hegemónica que ha permeado a la investigación en el campo de la educación en el Estado de México es aquella que responde a objetos prefigurados desde las demandas del poder.

En los enfoques curriculares de Educación Normal se posiciona a la investigación y a la innovación Educativas como componentes fundamentales para la formación de docentes desde la formación inicial hasta el posgrado. ¿Componentes fundamentales para qué? ¿Para quién? El documento *Estrategia Estatal para la Investigación e Innovación Educativa de las escuelas normales públicas del Estado de México*, surge como un dispositivo que pretende regular la práctica investigativa en las Escuelas Normales de la entidad. En este documento, podemos identificar ejes que nos permiten comprender la visión desde donde se mira la investigación y desde esta, el lugar de lo pedagógico. Perspectiva que permeó la base epistémica del diseño curricular del Doctorado en Pedagogía. ¿Cuál es el sentido de la investigación educativa desde este discurso institucionalizado? Consideramos tres elementos que subyacen en el documento referido:

En primer lugar, se enuncia la trascendencia de la Investigación e Innovación Educativa (IIE) como parte de las funciones sustantivas del personal docente, y ambas son plasmadas como bastiones sustanciales para lograr la calidad educativa.

En el documento mencionado se plantea que “La IIE debe contribuir al fortalecimiento de una planta docente crítica como profesionales de la educación, capaces de generar conocimiento y saber aplicado en beneficio de las comunidades normalistas, de la educación y la sociedad” (Ríos, López y Cardoso, 2023, p. 20). En este fragmento podemos observar dos elementos reveladores, por una parte, la investigación como instrumento para lograr la calidad y, en articulación con este planteamiento, la IIE para generar conocimiento y saber aplicado. Podemos empezar a distinguir una reducción de la IIE a razón instrumental. Aspecto que se reitera en los siguientes planteamientos: La IIE brindará insumos para la toma de decisiones que garanticen el buen funcionamiento de las instituciones, para lo cual se dará el apoyo necesario y se generarán las condiciones que permitan su desarrollo. (p.21) Conocimiento y saber aplicado que posibilite la toma de decisiones que garantice el logro de la calidad. Ahora bien, ¿toma de decisiones en función de qué? ¿Para qué? ¿Cuál es el ángulo de mirada que permite la valoración de la calidad de la educación? El fragmento siguiente nos da referencias al respecto:

La IIE se enfocará en la atención a los temas prioritarios y emergentes que propongan los organismos internacionales y nacionales, a fin de orientar y enmarcar el desarrollo de las funciones sustantivas de los docentes que laboran en las Escuelas Normales Públicas del Estado de México, acordes con las necesidades, preocupaciones, con la realidad social y cultural (Ríos, López y Cardoso, 2023, p. 20).

Mencionamos al inicio de este apartado, como la tendencia hegemónica en las Escuelas Normales en general y, en particular en las del Estado de México es aquella que debe dar cuenta de objetos prefigurados desde las demandas del poder. La cita anterior es reveladora al respecto, desde este documento, la IIE debe atender lo que las instancias oficiales (nacionales e internacionales) demanden. Este discurso, da por sentado que los temas prioritarios y emergentes generados desde lo instituido, responden a nuestras necesidades y preocupaciones. Así los problemas están determinados a partir de instancias externas a las dinámicas de los actores educativos, y deberá de configurarse a partir de esta condición de exterioridad.

La IIE contribuirá en la creación de líneas de generación y aplicación del conocimiento a nivel estatal y regional, a partir de los intereses y problemáticas en las ENPEM¹¹, sobre los temas prioritarios señalados por los organismos internacionales, nacionales y locales. (Ríos, López y Cardoso, 2023, p. 21)

Los intereses y problemáticas deben de responder a lo dado desde las instancias oficiales y, desde esta mirada garantizar su impacto en la mejora de la Educación Normal y Obligatoria. De este modo, la IIE se constituye en herramienta de mejora. El problema central no está en la pertinencia de esta última, sino el origen de la demanda.

Es esta perspectiva la que dio origen a nuestro programa del Doctorado en Pedagogía, mirada que, además, tiende a invisibilizar lo pedagógico, ya que, si bien el documento enuncia que la “La IIE fortalecerá la formación docente a partir de la generación de conocimiento pedagógico y educativo, acorde a la realidad de la educación obligatoria y superior.” (Ríos, López y Cardoso, 2023, p. 20) el conocimiento pedagógico es nombrado, sin embargo, la tendencia constante a encerrar la investigación educativa en la escuela y al aula, nos habla de un reduccionismo del objeto pedagógico al logro de los aprendizajes desde la

¹¹ Escuelas Normales Públicas del Estado de México.

prescripción fundada en la prueba científicista. Así estamos en presencia de lo que De la Garza Toledo (1983) planteó como necesidad crítica:

Lo común a las críticas actuales, a la racionalidad clásica es la introducción del recurso de la acción en la reconstrucción conceptual de la realidad, el tratar de unir lo que nunca debió tratar de separarse: saber y actividad de los hombres”, lo cual puede conducir a una nueva forma de racionalidad. La larga crisis de la racionalidad clásica es la crisis de lo estático, de lo predeterminado, la concepción del presente como simple consecuencia del pasado, la concepción que excluye las posibilidades alternativas de lo real. El gran reto para la nueva racionalidad es el viejo problema del movimiento de lo real. El gran reto para la nueva racionalidad es el viejo problema del movimiento de lo real como articulación entre los objetivos y lo subjetiva que excluya todo determinismo y que a la noción de casualidad clásica la pueda sustituir la definición de espacios de posibilidades para la acción de los sujetos (De la Garza, 1983, p. 8).

Frente a esta tendencia verificacionista señalada por De la Garza (que, a nuestro juicio, corresponde a la mirada del discurso hegemónico en las Escuelas Normales) está la posibilidad de construcción de realidades, incluyendo la crítica al conocimiento mismo y sus procesos de construcción. Lo cual permite a los investigadores constituirse en agentes de creación a partir de la crítica a lo dado, a lo establecido como lo inamovible y prescrito.

Es así, como nuestra propuesta formativa tuvo que posicionarse en primera instancia en torno a la pertinencia de realizar investigación educativa desde esta racionalidad clásica o construir objetos de investigación pedagógica como agencia y posibilidad. Dado que, tal parece que la perspectiva que se prioriza de manera oficial en las Escuelas Normales del Estado de México, está circunscrita a una racionalidad clásica y aún conserva resabios del origen de la Investigación Educativa del Siglo XIX. Es decir, una tendencia positivista, científicista y pragmática que circunscribe el hacer de la ciencia al logro del control y eficacia de los procesos formativos. Formación que es asumida desde la tradición anglosajona, como rutas preestablecidas, prescriptivas desde las demandas instituidas por los marcos de poder hegemónico, que deben ser asumidas por los investigadores educativos sin lugar a sus historias, sus necesidades, implicaciones y por tanto a sus cuerpos. ¿Cuál es la mirada que construimos en torno a la investigación para el Doctorado en Pedagogía? Son varios los ejes que constituyen nuestra propuesta formativa. Para fines del presente desarrollamos los siguientes:

- a) Colocar a la Investigación Pedagógica como dispositivo de formación.
- b) La investigación como dispositivo para construir problemas pedagógicos
- c) Encarnar habilidades en los territorios de investigación
- d) Encarnar habilidades para construir saberes con compromiso social.

A continuación, presentamos la Investigación Pedagógica como dispositivo de formación.

De la invisibilización de lo pedagógico a la creación de abanicos de posibilidad

Clarificar nuestro lugar de colocación a partir del cual sostenemos la necesidad de centrar los procesos formativos del Doctorado en la construcción de objetos de investigación pedagógica y no en la investigación educativa, exige precisar desde donde recuperamos la idea de construcción del objeto pedagógico. En primer lugar, el primer momento de anclaje es el hecho de significar a la pedagogía como práctica discursiva. Dicho anclaje, exige enmarcar el quehacer de la investigación de lo pedagógico desde la conciencia del movimiento que la propia construcción de realidades ha experimentado en las últimas décadas, es decir, las tensiones generadas a la racionalidad clásica desde el surgimiento de los giros lingüístico, estético, hermenéutico, decolonial, icónico. Sin este abanico de posibilidades la formación para la investigación pedagógica queda atrapada en un solo modo. Es así, que desde este abanico de posibilidades. Recuperamos el hacer de la investigación de lo pedagógico a partir de la construcción de tres posibles objetos pedagógicos identificados por Meneses (2023):

- a) Educación/Formación
- b) Subjetividades
- c) La subjetivación (La experiencia de ser sujeto)

De la educación y la formación

El primer objeto pedagógico, está claramente circunscrito a las tradiciones de formación: anglosajona, francesa y alemana. La educación que puede ser significada desde un marco funcionalista-reproductor como fenómeno social que desarrollar capacidades, habilidades o significaciones morales y/o afectiva de los sujetos, en función de un marco contextual acorde con la cultura y las normas sociales a la que pertenecen; hasta una perspectiva crítico-transformadora que la coloca como dimensión emancipadora de los sujetos. Este abanico de posibilidad incluye la mirada desde la cual fue construido originalmente el Plan de Estudios del Doctorado en Pedagogía, más, sin embargo, no reduce lo educativo al aprendizaje, ni al aula como un problema individual del sujeto, reducido a la esfera de lo cognitivo. De este modo, la educación puede ser leída desde las tres tradiciones de formación y permite marcos interpretativos mucho más amplios que el programa original.

Hablar de formación como objeto de la pedagogía nos acerca o aleja del Plan de estudios original, en función del lugar de colocación. Dicho Plan se encuentra mucho más cercano a la tradición anglosajona, que tiende a reducir formación a educación como trayecto normado, prescriptivo y performativo. Pensar la alternativa de construir objetos pedagógicos abre otras trayectos y posibilidades de reordenamiento ante la mirada francesa de formación y especialmente la alemana. Así, ante lo denunciado en el marco de la denominada condición posmoderna

(...) Lyotard expone que la ciencia rompe sus reglas y que se impondrán el saber performativo, la mercantilización tanto de la investigación como de la preparación en las universidades. Desde su punto de vista, la grandiosa pero ya vieja idea de formación (Bildung) en la que los sujetos encontraban su identidad en el saber, caerán en desuso cuando éste pase a ser exterior a los actores sociales, toda vez que se convierta en mero paquete informacional, cibernético. Asimismo, la transformación morfológica del mundo, celebrada bajo las denominaciones triunfalistas de globalización, sociedad del conocimiento y sociedad del aprendizaje, versus las nociones de Imperio, sociedad del conocimiento, posmodernidad o modernidad tardía, también suponen modos emergentes para la práctica de construcción de realidades (Meneses, 2015, p. 8).

Desde este marco, es que apostamos por la necesidad de construir modos emergentes de reordenamiento de la realidad como compromiso ético político de un programa como el que

actualmente desarrollamos en el posgrado de la Escuela Normal de Ecatepec. La necesidad de que en primera instancia los maestros que viven los procesos formativos del doctorado se vivan agentes constructores de realidades emergentes y, por tanto, vivir la unidad sujeto-objeto, y acción-saber pedagógico, como abanico de construcción identitaria en y para sus comunidades, solo es posible desde este cuestionamiento al marco performativo denunciado en el fragmento anterior. De ahí la trascendencia de recuperar la formación desde otros lugares de colocación (que trascienden lo instituido de la tradición anglosajona) como posible dimensión de construcción de objetos pedagógicos. Lugares de colocación que exigen marcos de interpretación que también requieren romper con el reduccionismo cognitivo-conductual del aprendizaje, que exigen miradas que acudan a la esfera de la filosofía como alternativa para mirar y accionar el mundo.

De la subjetividad y la subjetivación

La tradición alemana de la formación nos conduce a resignificar dos objetos pedagógicos que, desde la mirada de eficiencia y la productividad no son redituables y, además son incómodamente inasibles, sin embargo, recuperarlo nos conduce directamente a regresar a la estelaridad de ser sujeto.

Particularmente la subjetividad, se constituye en un referente fundamental para el abordaje pedagógico si la pensamos desde la trascendencia de la dimensión simbólica, la interpretación de mundos y los problemas vinculados a la intersubjetividad (aspecto clave especialmente para redimensionar el aprendizaje) Es así que hablar de la subjetividad como objeto pedagógico nos lanza al mundo de los sentimientos, la imaginación, la metáfora, es decir a todo aquello que la tradición moderna occidental había negado. Es decir, a:

Una pedagogía de los sentimientos y la imaginación como lo que queremos proponer, sería en términos del filósofo norteamericano Richard Rorty, aquella que logre que su lenguaje deje de girar en torno a las nociones de verdad, racionalidad y objetivación moral y comience a girar en torno a las nociones de símbolo, metáfora y creación de sí mismos. Se trata de negar la oposición entre pensamiento y sentimiento al renunciar a la noción que puedan existir «criterios absolutos de racionalidad» puesto que, si entendemos el término racional como algo parecido a coherencia interna, entonces

tenemos que reconocer que muchas de las cosas deseables entran el ámbito de lo irracional (Saénz, 1997, p. 123).

La subjetividad, no está circunscrita al ámbito de la individualidad, ésta se desarrolla en el complejo ámbito cultural, por lo que la presencia del otro como dimensión constitutiva es fundamental. De ahí que la subjetividad como abordaje es amplio y rico para crear saber pedagógico.

Por otra parte, (separada como dimensión analítica, pero en articulación desde la dimensión humana) La subjetivación como experiencia de ser sujeto es otra posibilidad para construir objetos de investigación pedagógica, que nos conducen al reto de comprender la articulación entre el saber y el poder. Entre el sujeto en devenir desde la unidad sujeción/subjetivación. Unidad en tensión que como posibilidad problematizadora para develar la experiencia de ser sujeto como motor de movimiento y creación, pero también como sujeción y reproducción. Este marco nos permite reordenar a la pedagogía en esta doble dimensión como unidad-tensión. Dado que en este marco cultural y político en el que el devenir ser sujeto se desarrolla, es fundamental considerar y comprender las múltiples aristas que dan origen y reproducen a lo sedimentado. Pero al mismo tiempo, comprender dicha sedimentación como potencia, como bastión para crear conciencia encarnada desde el saber pedagógico que cuestiona, que reordena, que genera desplazamientos y/o rompimientos. De ahí la importancia de mirar y accionar desde la doble dimensión del poder: como sujeción-dominación y como posibilidad. De tal suerte que “el poder produce sujetos, formas de ser sujetos, modela cuerpos y conciencias morales” (Foucault, 1998, p. 177) La complejidad de las relaciones de poder que circulan en los modos de subjetivación, nos permiten comprender el dinamismo en la conformación de la unidad-tensión del devenir sujeción-posibilidad y, especialmente la importancia de la pedagogía como discurso capaz de generar territorios de existencia. De este modo, el eje central de discusión en este devenir del ser sujeto que implica la subjetivación es precisamente el problema de la alteridad. De ahí que esta se convierta en pieza clave para el saber pedagógico y para la posibilidad de formación desde el compromiso social con la comunidad.

Este transitar por nuestra propuesta en torno a la posibilidad de construir investigación desde tres posibles objetos pedagógicos: educación-formación, subjetividad y la subjetivación, nos remite a una esfera ético política fundamental en el proceso formativo de nuestros estudiantes del Doctorado en Pedagogía: la idea de el objeto pedagógico como “algo posible

de construir” y no dado acríticamente (Hoyos, 1997) Aspecto fundamental que nos conduce al compromiso social de los doctores en pedagogía, dado que se constituyen en agentes con capacidad para crear desde la encarnación de posibilidades de alternancia.

Tercera Conversación. Responsabilidad social de la formación de doctores en pedagogía

Los modelos de responsabilidad social de las instituciones de educación superior (IES) se rigen desde acuerdos y políticas educativas internacionales, cada institución asume su papel ante esta demanda planetaria, las instituciones de educación normalista no están ajenos a estas exigencias, se reconoce que la UNESCO (1998), a través de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, identifica como relevante en la educación y formación de investigadores para:

(...)aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad; preservar y ejercer el rigor y la originalidad científicos con espíritu imparcial por ser un requisito previo decisivo para alcanzar y mantener un nivel indispensable de calidad; y colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viene (p. 100).

Los planteamientos internacionales asumen que la IES han de asumir mayor vinculación, interacción e impacto con las problemáticas que afronta la sociedad en sus diversos sectores, los compromisos van más allá de la vida escolar y las aulas, exigen participar con investigaciones que permitan incidir en la realidad presente, prevenir o dar alternativas a lo que deviene y “solucionar problemas ante los que aún no existe un marco de solución antes ensayado” (Delgado y Reynaga, 2016), así como producir conocimiento nuevos para la ciencia y la comunidad humana

En las conversaciones del Seminario permanente de posgrado se colocaron en la mesa de encuentros ciertos aspectos que proyectan los compromisos sociales que se asumen como institución y impulsan a través de la creación de programas de trabajo

sólidos orientados a encarnar habilidades investigativas en los sujetos en formación en la intención de proyectar su participación en las diversas comunidades donde se insertan como actores educativos.

Si bien la base de cualquier institución académica radica en la calidad y el rigor de su enseñanza, nos hemos comprometido a garantizar estándares académicos elevados para formar investigadores capaces y competentes para incidir en la realidad a través de prácticas responsables en la recopilación, análisis y presentación de datos, la transparencia en la comunicación de resultados y la gestión ética de posibles conflictos de interés son aspectos cruciales que deben ser abordados de manera sistemática.

Esto implica una cuidadosa planificación curricular, la integración de métodos didácticos pedagógicos efectivos y la evaluación continua de los programas académicos para adaptarse a las demandas cambiantes de la investigación, dado que son tres instituciones normalistas las que están implicadas en la formación de doctores en pedagogía, asumimos deontológicamente dialogar y compartir los logros y avances con las otras dos escuelas hermanas.

Un factor crucial más allá de la racionalidad instrumental y la credencialización de formativa en los posgrados es la transferencia de conocimientos a la comunidad en formación, así como de saberes y metodologías para hacer frente a los desafíos añejos, actuales y futuros de la sociedad y ofrecer alternativas de transformación de la realidad estudiada y vislumbrar impactos auténticos en las lógicas de vida de los sectores implicados en las problemáticas atendidas.

Por otra parte, reconocemos que abordar los problemas contemporáneos a menudo requieren enfoques interdisciplinarios, para que múltiples disciplinas colaboren para la resolución conjunta de problemas complejos, se ha buscado el establecimiento de redes interinstitucionales y con investigadores de diversas latitudes del planeta en el ánimo de crear programas y proyectos interdisciplinarios y de intercambio profesional, encaminados a estimular la formación con diversas miradas metodológicas y teóricas que permitan la innovación y ampliar los límites del conocimiento, ya se cuentan con avances de esta naturaleza ante la Universidad Federal de Mato Grosso en Brasil, la Facultad de Estudios Superiores Aragón con el Posgrado en Pedagogía (Maestría y Doctorado) de la UNAM, La Red de Investigación Educativa Digital, Poscolonial y Humanista (RIEDIPH), la Red de

Investigador@s Educativ@s en México (REDIEEM) y la Red Posgrados en Educación Sobre Diversidad Intercultural en las Ciudades (POEDIC).

Parte de los compromisos que se asumen, es crear investigación y conocimientos de acceso abierto, para la divulgación de las metodologías, teorías y resultados de investigación en la idea de beneficiar a la sociedades del conocimiento, a las comunidades educativas donde haga falta este tipo de producciones y al público en general para que puedan acceder de manera libre y abierta de los avances científicos, por ello, nos apegamos a políticas de Open Access y no comercialización del conocimiento. Además, se busca la divulgación efectiva de los resultados de investigación en términos comprensibles, ya que consideramos crucial informar y las comunidades de investigación y a la sociedad en general, para ello se usarán los medios virtuales con presencia en diversos formatos (podcast, charlas de divulgación, videos, entre otros) así como el uso de plataformas académicas como los congresos locales e internacionales, todo en aras de democratizar el conocimiento.

Finalmente, se asume la responsabilidad con la comunidad local y las comunidades con las que nos relacionamos, se pretende desarrollar vínculos sólidos con estas comunidades en Ecatepec y municipios aledaños, para comprender sus necesidades y contribuir colaborativamente a través de proyectos que permitan fortalecer la conexión e interrelación entre la academia del doctorado y estos sectores de la sociedad. Orientar la investigación pedagógica hacia la solución de problemas sociales, atención del medioambiente, desafíos de salud, seguridad, desarrollo humano, por acotar algunas ideas, orientado a asumir implicaciones de actuación e interrelación directa con la realidad en cuestión.

Notas de cierre en la conversación

Creemos que el compromiso social de los doctores en pedagogía y su presencia en las realidades les dan la oportunidad de asumirse como investigadores, educadores, precursores de cambios, líderes de otros profesionistas, comunidades o de intervención ante ciertas realidades, o bien, reconocer que están en condiciones de identificar oportunidades para influir en las políticas educativas (local, regional, nacional, global) o quizá al ser sensibles a las realidades de otro(s) hacer la diferencia con su escucha activa al dolor y necesidades de las comunidades en las que participa, de conversar con lo que ahí sucede, de recuperar

sus saberes y conocimientos humanos, técnicos, disciplinares, metodológicos para ponerlos al servicio de quien así lo requiera. Se asume que actúa en pos de promover el respeto a las diversidades humanas, comunitarias, culturales, lingüísticas, de género, la igualdad de oportunidades y los derechos más fundamentales de la humanidad.

De este modo, como comunidad epistémica de la Escuela Normal de Ecatepec, tejemos formación para la investigación pedagógica desde abanicos epistémicos amplios como posibilidad para generar territorios de existencia. Entender la investigación pedagógica como devenir del ser sujeto encarnada en posibilidades de subjetivación, nos ha permitido crear alternativas formativas con y para nuestros estudiantes de pedagogía como pieza clave para que el saber pedagógico signifique implicación encarnada en compromiso social con y para los otros.

Referencias

- De la Garza, E. (1983) *El Método del concreto-abstracto-concreto*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Delgado, C. y Reynaga, R. (2016). *Descubra la verdadera utilidad de un postgrado*, México: Multiversidad Mundo Real.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y Sociología*. Barcelona: Península.
- Subdirección de Escuelas Normales (2024). *Investigación Educativa*. Recuperado de https://dgenyfp.edomex.gob.mx/investigacion_educativa
- Figueroa, L. M., (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXX(1),117-142.. ISSN: 0185-1284. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27030105>
- Figueroa, L. M. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXX (1),117-142. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27030105>
- Foucault, M. (1998) *Historia de la sexualidad*. México: Siglo veintiuno.

- Hoyos, C.A (1997). *Epistemología y objeto pedagógico ¿Es la pedagogía una ciencia?*, México: Plaza y Valdés.
- Martínez. A., Noguera, C., y Orlando, J. (2003) *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*, Bogotá: Cooperativa del Magisterio.
- Meneses, G. (2015) *Metapedagogía. La pedagogía entre laberintos y columpios*. México: Lucerna DIOGENIS
- Meneses, G. (2023) *Investigación y Pedagogía*, Conferencia dictada en el marco de apertura del Doctorado en Pedagogía, Escuela Normal de Ecatepec, 090923. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=j_45f5BuXx4
- Moreno, G. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (3)1, 520-540.
- UNESCO (2018). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. *Educación superior y sociedad*, 9 (2), 97-113. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/21>
- Ríos, C., López, M. y Cardoso, J. (2017). *Estrategia Estatal para la Investigación e Innovación Educativa de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México*. México: Micrositio del Sistema de Gestión de la Calidad de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México. Recuperado de <https://enpmsgc2017.wixsite.com/iso9001>
- Saézn, J. (1997). Hacia una pedagogía de la Subjetivación. *Revista Educación y Pedagogía IX (19)* 113-135. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2566166>

Compromiso social universitario: el reto de aprender durante la pandemia por COVID-19

Gerardo Ortiz Moncada

Jorge Mendoza García

Silvia Chávez Venegas

Alfonso Díaz Tovar

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco

Introducción

A nivel mundial, la pandemia por COVID-19 se extendió, provocando una grave crisis económica, laboral, educativa y principalmente de salud. Aproximadamente 665 millones de personas se infectaron por esta enfermedad desde su brote en 2019 hasta diciembre de 2022, y más de 6,71 millones de ellas murieron (OPS-OMS, 2022). Como respuesta al brote de COVID-19, muchas regiones se aislaron en distintas relaciones comerciales, turísticas, etc. Además de la alteración de los mercados globales, ha cambiado drásticamente la forma en que interactúa la gente en todo el mundo dado el nuevo escenario pandémico, ya que no estuvimos seguros de cómo responder y qué punto de referencia tomar ante estas nuevas formas de relación, asumiendo que la pandemia creó un clima de incertidumbre y temor ante cualquier contacto con los otros.

El presente capítulo tiene dos grandes componentes: se realiza una serie de consideraciones teóricas en torno al compromiso social y se procura ejemplificarlo con algunas situaciones que sucedieron en la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco durante el periodo de contingencia sanitaria por COVID-19 y posteriormente se presenta una síntesis de algunos resultados de una investigación empírica desarrollada en la misma universidad la cual recupera los comentarios, las participaciones y las voces que diversos estudiantes de licenciatura de la misma universidad compartieron en torno a sus vivencias personales y académicas en diversas situaciones y diversos momentos durante la pandemia, y de manera específica

cómo las nuevas formas de relación e interacción social representaron un reto en materia de **compromiso social** como comunidad universitaria y ante los requerimientos emergentes del confinamiento. Cabe destacar que este capítulo, dado su carácter teórico-reflexivo y de síntesis de algunos resultados empíricos, no muestra las voces de los participantes, ya que son resultados que se han comprometido en otras publicaciones.

Tanto los estudios revisados como aquel realizado por los autores (Mendoza, et al, 2023) nos permitieron analizar cómo la pandemia visibilizó, en algunos casos enfatizó, en otros redujo diversas prácticas sociales y de interacción, en muchos otros casos se generaron ajustes a otras prácticas y justo ahí el compromiso social toma relevancia, ya que -en el caso de la vida universitaria- permitió mantener redes de colaboración y nodos de articulación para continuar no sólo con la vida anímica en general sino con la vida académica y con la sostenibilidad de la vida universitaria gracias al apoyo y solidaridad de nuestra comunidad. En el estudio previo referido, nos fue posible observar cómo los lazos entre estudiantes -principalmente- proporcionaron beneficios sustanciales en tanto soporte de los unos con los otros, tales como aumento de la satisfacción académica, la sensación de pertenencia y de seguridad, la construcción, mantenimiento y consolidación de la identidad universitaria, el compromiso como estudiantes, y la creatividad e innovación en sus habilidades y estrategias de estudio. Aunque resulta importante asumir que se pudieron apreciar los casos opuestos de falta de identidad, satisfacción, entre otros, lo cual a su vez requiere una mayor profundización para lograr una comprensión clara de los mecanismos implicados, nos resulta sustancial enfatizar los ajustes del compromiso social de los estudiantes de licenciatura UPN ante una situación avasalladora como es la pandemia.

Aprendizaje colaborativo en tiempos de COVID-19

Durante la contingencia generada por la pandemia de COVID 19, la mayoría de las actividades presenciales se suspendieron, el caso específico de las clases en todos los niveles educativos no fue la excepción. En contraste, a pesar de la pandemia, muchos estudiantes vieron en las clases en línea la oportunidad de iniciar estudios universitarios desde casa y, en algunos casos, estudiantes de generaciones previas que habían pospuesto sus estudios, los retomaron dada la “flexibilidad” (como concepto emergentemente aplicado, pero poco claro en sus aplicaciones reales) que representaba atender la universidad de manera remota.

Aunado a lo anterior, el número de personas que asisten a la universidad ha aumentado enormemente en las últimas décadas (ANUIES, 2024) y la digitalización ha entrado con fuerza en el campo de la educación, como una forma de atender y generar alternativas ante la creciente demanda de un lugar en las universidades. Tanto la digitalización como la pandemia dieron lugar a la introducción de métodos educativos a distancia a través de tecnologías de la información y la comunicación. De manera simultánea al proceso de digitalización, el aprendizaje colaborativo y transdisciplinario también dio vida a una tendencia que resultaba emergente en algunas instituciones de educación superior, aunque ya era una tendencia clara en otras. Esta tendencia actualmente se refleja en la Ley General de Educación Superior, especialmente en el planteamiento del desarrollo de habilidades digitales que permita formar a los futuros profesionistas de todos los ámbitos que puedan abordar la naturaleza cada vez más compleja (DOF, 2021; Felgueiras et al., 2017), lo anterior, ha desafiado los métodos de enseñanza clásicos y cuestionado qué se debe enseñar (Davies, 2009; Chasanidou et al., 2014, Mendoza, et al, 2023).

Previo al brote de COVID-19, la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco enfrentaba un paro de labores el cual duró aproximadamente un mes, en el cual se inició el control sanitario y se declaró la contingencia sanitaria, por lo que posteriormente, el gobierno federal decidió suspender la educación presencial en todas las universidades. En un primer momento, se pensó que la pandemia duraría pocas semanas, tal como se refería la cuarentena; esto implicó que los profesores tomaran las decisiones que consideraran pertinentes para dar seguimiento a los estudiantes, ya fuese por videollamadas, plataformas, correos electrónicos, entre otros recursos o medios.

Este seguimiento generó, entre muchos otros, el reto que nos compete analizar en este capítulo: ¿cómo podríamos mantener, consolidar, mejorar o quizá incrementar el compromiso social? Si bien no era un reto explícitamente planteado, se buscó que el compromiso social se mantuviera en por lo menos uno de sus dos niveles de apreciación (más adelante desarrollaremos este punto): desde dentro del grupo o comunidad universitaria o hacia afuera con el resto de la comunidad no perteneciente a la UPN. Asumir y sobre todo dimensionar este reto no fue una tarea fácil por la incertidumbre que se vivió a lo largo del periodo de contingencia sanitaria por COVID-19, debido a que el confinamiento de 2020 accidentalmente unió y a la vez aceleró las tendencias ya de por sí crecientes de los procesos de digitalización de la educación universitaria, obligando a los profesores a impartir cursos

centrados en la enseñanza y por ende centrado en ellos como docentes, o colaborativos que fortalecieran diversos recursos de los estudiantes en materia de socialización a pesar de la distancia y el aislamiento.

Como parte del análisis a realizar, se pudo plantear una triada inicial para describir los acontecimientos en torno al aprendizaje en pandemia: pandemia-contingencia, digitalización de la educación, compromiso social. Esta triada se mantuvo como primer eje de análisis a partir de tres preguntas básicas: 1. ¿Cómo afectó el cambio repentino derivado de la contingencia en los procesos de interacción que se gestaban en el aula y que ahora se presentaban a distancia?, 2. ¿Cómo impactó el proceso de digitalización en el compromiso social que se espera de los estudiantes universitarios?, 3. ¿Cuál es el vínculo entre la digitalización durante la pandemia en la constitución de los componentes del compromiso social entre estudiantes universitarios?

Para, Vallaey et al. (2009) el compromiso social universitario está determinado por el impacto que la institución genera dentro de su comunidad, en los más cercanos a su comunidad (familiares, amigos, etc.) y en su entorno, lo cual a su vez se constituye por sus aspectos organizacionales, educativos, cognoscitivos y sociales. Esta idea es fundamental porque nos permite entender que el compromiso social no es una entidad o una cualidad cristalizada en sí misma, sino que se puede analizar desde distintas esferas y por sus diferentes constituyentes.

En virtud de lo descrito, el compromiso social universitario no es una acción única de carácter solidario que atiende exclusivamente un área o una esfera determinada de la comunidad universitaria, sino que se gesta en diversos niveles implícitos o explícitos como es la política institucional, la transformación de sus agentes sociales, la constante evaluación de sus necesidades y sus demandas comunitarias.

Dentro de los aspectos que más nos ha interesado abordar se encuentra la transformación de sus agentes educativos específicamente en los procesos áulicos, los cuales se vieron trastocados por la pandemia y el confinamiento derivado de ella. Es así que hemos puesto especial interés -como se mencionará páginas más adelante- en la manera en que los estudiantes viven su propio proceso formativo durante la pandemia, sus prácticas de interacción y, dentro de ellas, el aprendizaje colaborativo que han realizado como una forma manifiesta de desarrollar, construir, consolidar y preservar su compromiso social y que

constituye el análisis realizado en tanto es una acción fundamental dentro del compromiso social “hacia dentro” de la comunidad universitaria.

Si bien el aprendizaje colaborativo depende en gran medida de la capacidad de los integrantes del equipo para trabajar eficientemente como grupo (Handelsman et al., 2007), el abordaje de problemas educativos cada vez requiere un análisis más amplio, grupal, de múltiples partes interesadas en los que las responsabilidades son difíciles de asignar a una sola persona (Brown et al., 2010). De este modo, el aprendizaje colaborativo no sólo representa un constituyente de compromiso social, sino que además se convierte en un recurso organizacional altamente funcional.

Desafortunadamente, esto no es lo que los estudiantes universitarios generalmente aprenden en un plan de estudios de manera explícita, ya que el grueso del currículo está centrado en aspectos disciplinares, por lo que resulta fundamental identificar cuáles son las vías que faciliten el desarrollo del compromiso social, a lo que Handelsman et al. (2007) defienden como el trabajo y el aprendizaje colaborativo en la educación universitaria.

El aprendizaje colaborativo es un recurso de instrucción arraigado desde un enfoque histórico-cultural (Vygotsky, 1980; Wenger, 2011). Uno de sus argumentos fundamentales es que el discurso social es crucial para el desarrollo del conocimiento y las funciones cognoscitivas (Gerlach, 1994). En el aprendizaje colaborativo, se pueden conformar pequeños grupos de alumnos que colaboran y se comunican entre sí para reflexionar y discutir un tema, plantear y posteriormente resolver un problema o crear el producto de un proyecto (MacGregor, 1990). Al hacer esto, están logrando capacidades, habilidades, competencias y dominios específicos, como pensamiento complejo, mediación entre pares, pensamiento crítico, comunicación oral, autogestión, distintas formas de liderazgo, toma de decisiones y habilidades de gestión y resolución de conflictos (Laal y Laal, 2012).

En los grupos o equipos en que se promueva el aprendizaje colaborativo, los participantes son interdependientes y aprenden unos de otros trabajando juntos generando conciencia de sí, conciencia del otro y un grado de compromiso social. En las actividades colaborativas centradas en el aprendizaje, los estudiantes se ayudan mutuamente, recopilan y comparten conocimientos y saberes activamente y, si bien todos son responsables de realizar las tareas que entre ellos se asignen, se evalúa conjuntamente el desempeño del equipo (Laal y Laal, 2012), ya sea abiertamente o a través el avance y el logro de las metas propuestas.

El aprendizaje colaborativo es una de las bases del compromiso social en tanto la interacción social en pequeños equipos amplía la comprensión de los estudiantes sobre las perspectivas, necesidades y mentalidades de otros miembros del equipo, brindándoles la oportunidad de aprender también habilidades sociales y del actuar del otro y del nosotros (Chávez, 2022). En el entorno de aprendizaje colaborativo, los alumnos se enfrentan a desafíos sociales al escuchar diferentes perspectivas y se les exige que articulen y defiendan sus ideas (Laal y Laal, 2012). De esta manera, el aprendizaje colaborativo apoya a los participantes en complejos procesos de toma de decisiones de cambio social, lo cual requiere un aprendizaje mutuo entre las muchas partes interesadas, incorporando sus múltiples formas de actuar, negociar, pensar y resolver (Brown, 2018).

Durante la pandemia, todos los cursos se vieron comprometidos y se generaron implícitamente nuevas formas de aprendizaje colaborativo, asumiendo que en un primer momento se reportaron principalmente clases centradas en el docente y gradualmente se generaron materiales y estructuras de aprendizaje diferentes a los cursos individuales, descentrándose del docente y primando la interacción entre estudiantes y profesores. Los estudiantes son generadores activos de conocimientos y saberes gracias a la participación constante y más en espacios de colaboración. Si el profesor diseña o propone situaciones de colaboración desde el comienzo del curso, se genera una suerte de contrato social entre los compañeros y el profesor, lo cual implica la definición de condiciones particulares bajo las cuales ocurren las más variadas interacciones (Dillenbourg, 1999).

Lo más relevante de que el profesor ya no sea el principal transmisor del conocimiento sino el diseñador del aprendizaje interactivo (Laal y Laal, 2012) radica en que promueve diversas formas de interacción social que, como ya hemos mencionado, invitan a mirarse entre estudiantes a partir de las acciones y actividades académicas puestas en marcha. La constante promoción de interacciones entre compañeros y profesores (Bandura et al., 1999) y el considerable grado de autonomía en el proceso de aprendizaje (Lynch y Dembo, 2004) influyen significativamente en la motivación de los estudiantes quienes experimentan más relevancia y satisfacción (Keller, 2009) poniendo su voluntad y su toma de decisiones en juego mediándose los unos a los otros, lo cual obviamente no es automático, sino que es un proceso que se construye gradualmente en la interacción constante o que desafortunadamente puede no concretarse si no se emplean los procesos de mediación pedagógica que coadyuvan al desarrollo del compromiso social.

En una configuración colaborativa, el aprendizaje se produce a través de actividades específicas que estén pensadas para la integración grupal destacando aquellas que solo pueden ocurrir entre pares (como dialogar, responder, discutir, explicar, cuestionar, razonar y construir conocimiento conjunto). Estas actividades detonan mecanismos cognoscitivos únicos que sólo ocurren en el aprendizaje colaborativo (Dillenbourg, 1999). Las interacciones sociales que apoyan estos procesos cognitivos se categorizan como interacciones cognitivas y pueden entenderse como participar en una comunicación bidireccional, responder a turnos de conversación, prestar atención, comprender lo que se dice, planificar y reflexionar sobre el trabajo en equipo (Isohätälä, 2020).

La creación de un entorno en el que las personas desarrollen procesos participativos e interacciones cognitivas de largo alcance social requiere generar confianza, interdependencia, comprensión y compromiso entre sus agentes, lo cual a la vez implica aceptar el fracaso (Ansell y Gash, 2008).

Los equipos que muestran un alto nivel de participación en proyectos de aprendizaje colaborativo ofrecen altos niveles de interacción social y de compromiso hacia los otros (Sinha et al., 2015). Si bien se ha demostrado que las interacciones sociales influyen positivamente en el aprendizaje individual y colectivo gracias al aumento de la motivación (Bandura et al., 1999), lo más relevante es que disminuye la probabilidad de que los estudiantes abandonen sus estudios si las interacciones con sus pares son recurrentes dentro del ambiente escolar (Tinto, 1975; Wilcox et al., 2005; Eggens et al., 2008; Oseguera y Rhee, 2009).

Resulta importante destacar que se requieren ciertas estrategias y habilidades sociales previas para poder mantener estas interacciones sociales (Johnson et al., 1984). Estas estrategias y habilidades coinciden con algunos constituyentes del compromiso social: responsabilidad, cooperación, asertividad, comunicación y autocontrol (Little et al., 2017). Todo esto es fundamental para la colaboración, el aprendizaje colaborativo y el compromiso social, pero la promoción de este tipo de habilidades rara vez figura en los propósitos de aprendizaje de los cursos.

Aprendizaje colaborativo y compromiso social en entornos digitales

Si bien se han delineado algunos aspectos del aprendizaje colaborativo como sostén del compromiso social entre universitarios, la presencialidad se vio modificada de un entorno cara a cara a un entorno digital en el cual la presencia se conformaba dentro de una pantalla. La amplia disponibilidad de ambientes y de entornos de aprendizaje digitales abrió nuevas posibilidades para que las universidades encontraran la ruta de transmisión de saberes y conocimientos a sus estudiantes, sobre todo en estas condiciones emergentes de pandemia. La digitalización de la educación previa a la pandemia prometía una modernización sistémica de nuevos escenarios educativos basada en tecnologías digitales; sin embargo, la celeridad a la que la contingencia nos llevó no permitió que los profesores y los estudiantes construyeran paulatinamente un escenario de aprendizaje, sino que nos vimos obligados a enfrentar y asumir un nuevo espacio obligado por las circunstancias.

Debido a la sorpresiva aparición de la pandemia a toda la humanidad, las universidades (y toda institución en general) no tuvieron oportunidad de delinear políticas o procedimientos claros que determinaran las directrices para la educación en línea; todo esto se fue construyendo gradualmente y sobre la marcha. Ribero y colaboradores (2026) analizaron las directrices que siguieron en lo general diversas universidades, en las cuales se propuso que los cursos fueran: 1. Innovadores para no perder la atención e interés de los estudiantes, 2. Contextualizado en función de los requerimientos propios del curso y de acuerdo con los alcances y el perfil de los estudiantes, 3. Activo y participativo, 4. Interactivo, 5. Inclusivo, 6. Diversificado en actividades, recursos y formas de evaluación, 7. Flexible en el manejo del tiempo, el espacio y el contenido, 8. Orientativo por medio de una retroalimentación constante.

Además de estas directrices estudiadas, en el caso de la UPN-Ajusco, al inicio del confinamiento en 2020, los profesores fueron creando distintas alternativas de apoyo como la grabación de las clases, el soporte de alguna plataforma para mantener foros y repositorios de tareas, uso constante de correos electrónicos (previo a la pandemia, pocos estudiantes tramitaban su correo institucional, lo cual ahora es una constante), mayor uso de recursos digitales (podcasts, videos, entre otros) debido al cierre de la biblioteca, manejo asincrónico de diversas actividades, entre muchas otras alternativas más.

También resulta importante reconocer que se gestó un aprendizaje bidireccional, ya que muchos maestros se resistían a impartir clases en línea, y muchos se fueron adaptando y aprendiendo el uso de las tecnologías, gracias al apoyo de los mismos estudiantes. Si bien en un primer momento fue obligado por la contingencia sanitaria, hoy en día se ha generado un mayor interés por digitalizar algunas actividades, algunos materiales y algunas clases, lo cual eventualmente nos pueda conducir a un mayor proceso de digitalización de planes y programas de estudio. Lo que resulta innegable es que estas nuevas dinámicas se ven como una perspectiva de cambio educativo cada vez más instalada en el diario hacer y gradualmente a nivel institucional (Rovai, 2002).

Fuimos entonces partícipes de una nueva forma de experiencia de aprendizaje, lo cual nos obligó a diseñar nuestros cursos de tal manera debe diseñarse de tal manera que el estudiante pudiera interactuar con la interfaz, el contenido, el profesor y sobre todo entre ellos como estudiantes (Brown, 2018). Esto resulta fundamental porque, como comentaremos más adelante, resultó fundamental mantener las interacciones sociales entre estudiantes como una de las muchas vías para crear un sentido de comunidad (McInnerney y Roberts, 2004), sobre todo en aquellos estudiantes que recién ingresaban a la universidad, lo cual además se vuelve esencial para determinar las interacciones y la participación en entornos de aprendizaje colaborativo en línea (Delahunty et al., 2014).

De acuerdo con Ijsselsteijn (2004), el sentido de comunidad debe ser cuidado en ambientes virtuales, ya que los logros, satisfacciones, interacciones y compromiso pueden verse afectados dentro de una comunidad virtual (Siriaraya y Siang Ang, 2012). La presencialidad entonces no se demarca exclusivamente por las acciones físicas, sino por los distintos puentes sociales que se construyen aun en la distancia mediada por la virtualidad (Biocca et al., 2001; Felnhofer et al., 2014).

Todo lo hasta ahora mencionado nos llevó a preguntarnos cómo habían vivido la pandemia los estudiantes, cómo habían logrado ciertos aprendizajes, pero, sobre todo, cómo mantuvieron la suficiente cohesión, interacción social, prácticas sociales y compromiso con su formación, con los otros y consigo mismos de acuerdo con los requerimientos institucionales de la vida universitaria. Para dar cuenta de esto, ahora referiremos un estudio que incluyó diversos análisis de las voces de estudiantes-participantes, formas de interacción social, aprendizajes adquiridos y formas de compromiso social de lo cual damos cuenta en los siguientes párrafos.

Recuperación de las voces de los estudiantes de UPN-Ajusco ante la pandemia

Como se mencionó al inicio de este capítulo, las reflexiones aquí presentadas son parte de un estudio que generó otras publicaciones respecto a aprendizajes en pandemia y respecto a las vivencias de los estudiantes durante la contingencia sanitaria, en dichos estudios se buscó recuperar, analizar e interpretar las voces de estudiantes de licenciatura en diversos fenómenos y situaciones dentro de las que destaca el compromiso social. Es así como el presente capítulo retoma una serie de inquietudes de los autores por tratar de entender qué había sucedido con nuestros estudiantes universitarios durante y posteriormente al confinamiento por COVID-19 en materia de aprendizaje, vinculación, identidad, compromiso social, etc.; sin embargo, nos resultó importante recurrir a un marco de referencia no sólo teórico-conceptual, sino que tuviera alcances metodológicos claros. De esta manera, al recurrir a las voces de los estudiantes, asumiendo a la palabra y la conversación como maneras de comunicación (Farr, 2003), pudimos tener una mayor comprensión del fenómeno. Sin lugar a duda, la posibilidad de trazar una ruta metodológica ad hoc surge de la necesidad de adecuar los recursos de indagación a las necesidades emergentes por la pandemia y el ajuste que la misma postpandemia requería.

Esta ruta metodológica parte del paradigma hermenéutico-interpretativo y se integra por una serie de recursos metodológicos de corte cualitativo en tanto esto nos permitió realizar un análisis e interpretación a posteriori basándonos en las voces de los estudiantes participantes.

En un primer momento recurrimos a una adaptación de la técnica de redes semánticas, en tanto sólo la empleamos como un detonante que disminuyera el apriorismo que pudiera sesgar o condicionar las participaciones. Se solicitó a los participantes que escribieran cinco palabras que “les llegaran a la mente” que estuvieran asociadas a una serie de estímulos detonantes sobre “aprendizaje en pandemia”. Con esa información se generaron categorías de acuerdo con el nivel de similitud y posteriormente se generó un esquema de jerarquización lo cual permite apreciar la importancia o valor que el grupo otorga.

Este recurso se empleó con 200 estudiantes de tres programas de licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco: Pedagogía, Psicología Educativa y Sociología de la Educación. Como parte del procedimiento, se les informó a los participantes

acerca del propósito de la investigación, además de preguntarles si autorizaban el uso de la información que proporcionarían.

En un segundo momento, recurrimos a una entrevista con 50 estudiantes que nos permitiera dar cuenta de ciertas actitudes y percepciones en forma de discurso, buscando tanto las particularidades discursivas como aquellas que fuesen compartidas por varios participantes.

Posteriormente, recurrimos a la técnica de grupos de discusión haciendo uso de los discursos compartidos en las redes semánticas y en las entrevistas. Esta técnica permite una expresión más fluida de opiniones, juicios, experiencias, ideas, creencias que surgen del ámbito de sus experiencias y su conocimiento común. Los grupos de discusión permiten discutir diversas temáticas desde distintas miradas para poder explorar el saber de la gente en un ambiente de intercambio y discusión para averiguar lo que piensan y por qué piensan de esa forma (De Alba, 2019). Se desarrollaron 10 sesiones, con una participación de entre ocho y doce estudiantes diferentes en cada sesión.

Finalmente, se solicitaron relatos producto de lo que se detonó en las redes semánticas y en los grupos de discusión. En esta última fase, se contó con la elaboración de 60 relatos que emergieron de la espontaneidad, iniciando con las ideas que los propios estudiantes manifestaban de forma abierta y directa en torno a sus vivencias, sus aprendizajes en pandemia y derivado de ello, se analizaron distintos ejes discursivos, que para efectos de este capítulo estuvieran vinculados al compromiso social.

Dada la numerosa participación en las redes semánticas, se obtuvieron muy diversas palabras y frases dentro de las que destacan: estar en casa, raro, trampas, comodidad, teams complicado, herramientas, dialogar, casa, facilidad, soledad, “hueva”, no me gusta, relajadas, cansado, estresante, interesante, computadora, maestros, no estoy al 100, internet, clases en línea, hacer otras cosas, atención, no aprendo, Word, teléfono, tedioso, zoom, agotador, digital, escritorio, tecnología, cámara, interacción, monitoreo, tareas, micrófono.

Como se puede apreciar, la mayoría de las palabras remitían a objetos concretos, algunos son atribuciones o calificaciones, pero ninguna refiere al compromiso social; sin embargo, surge el cuestionamiento de por qué a pesar del tedio, la sensación de poco aprendizaje, lo agotador, etc., los estudiantes continuaron con sus clases y su proceso formativo. La hipótesis podría ser obvia, si bien no se emplea el término “compromiso social” de manera

explícita por parte de los estudiantes-participantes, lo revisado teóricamente nos permite vislumbrar que los componentes del compromiso estuvieron presentes y latentes durante la pandemia.

Adentrándonos en los grupos de discusión, las entrevistas y los relatos, pudimos identificar diversas unidades de análisis y diversos comentarios que no estaban centrados en una categoría específica por lo que recurrimos al análisis temático propuesto por Max Van Manen, debido a que este tipo de análisis permite interpretar desde las experiencias educativas mismas y esto brinda mayor claridad para la apreciación de los significados construidos desde las voces de los estudiantes atendiendo sus particularidades discursivas, sin pretender una generalización de la información provista en las experiencias. Van Manen (2003) al respecto menciona que el mundo de la experiencia ya se encuentra ahí, pero los individuos participamos de tal forma que otorgamos forma y sentido por medio del lenguaje, el cual crea y describe lo intersubjetivo.

Para este trabajo, la recuperación de las voces de los estudiantes se vuelve trascendental, ya que cada uno desarrolla diversas estrategias, habilidades, y recursos para abordar un proceso de enseñanza-aprendizaje en determinado tiempo y espacio como fue el caso de la contingencia. Van Manen (2003) nos recuerda que la hermenéutica es fundamental para otorgar un sentido interpretativo a los fenómenos educativos. Los sentidos y significados que se van generando dentro de una red de procesos intrapersonales, intersubjetivos e institucionales sirven de detonante para la reflexión de las peculiaridades y las particularidades de estos procesos, así mismo la interpretación y el análisis crítico ayudan a la comprensión de las estructuras de significado de las experiencias vividas (Van Manen, 2003).

Recuperar las voces de los estudiantes nos ayuda a comprender la subjetividad e intersubjetividad como medios que nos acercan a la representación que se hace de la realidad humana lo que da pauta para explorar diferentes temas que se fueron desarrollando en torno a las interacciones sociales, el aprendizaje colaborativo y el compromiso social en los diversos contextos de enseñanza ante la contingencia sanitaria.

Cada uno de los ejes temáticos se obtiene por medio de un diálogo abierto, las vivencias compartidas, la discusión y la reflexión, las interacciones sociales, y la construcción de un sentido compartido (Briones, 1995). Al respecto, Le Compte y Goetz (1988) enfatizan que la comprensión de las relaciones internas y profundas, desde el significado y el sentido que los

actores sociales atribuyen a los procesos en los que están inmersos, requiere sumo interés en lo particular, que no se gesta en un pensamiento *a priori*.

Debido a que el marco epistemológico-metodológico para el análisis temático es la fenomenología social de Schultz (1973) (el cual recupera Van Manen), se requiere profundizar más que generalizar y esto implica explorar la experiencia subjetiva en el mundo de la vida cotidiana de las personas en el que se exalta el sentido común. El análisis temático es un recurso metodológico dentro de la investigación cualitativa que permite identificar, organizar, analizar en detalle la información que otorgan los participantes y así poder realizar una minuciosa lectura y re-lectura del fenómeno en estudio (Braun y Clarke, 2006, citado en Miele, Tonon y Alvarado, 2012).

En los siguientes párrafos revisaremos los temas que se abstrajeron, los cuales enunciamos ahora:

1. Las clases en línea: entre la innovación y la dificultad de adaptación
2. Las distracciones por vencer, el compromiso por mantener
3. La vida universitaria
4. Los espacios físicos en la conformación de espacios simbólicos
5. Actuar con los otros
6. Identidad universitaria y compromiso social

Las clases en línea: entre la innovación y la dificultad de adaptación

Las clases en línea que se impartieron durante cerca de 2 años llevaron a estudiantes y profesores a entrar en un terreno que no era la ruta habitual, en algunos casos poco dominada y otros hasta rechazada. Insertarse en esta inevitable forma de docencia implicó introducirse a un terreno novedoso lo cual requirió nuevas formas de intercambio de conocimientos en los programas de estudio que oferta la UPN.

Esas nuevas formas de vivir el proceso formativo alcanzaron a las familias de los estudiantes, ya que algunos reportan que había mucho ruido en sus hogares en tanto sus hermanos y

en algunos casos sus padres estaban de igual manera trabajando en línea; aun así, ese era un escenario relativamente favorable debido a que muchos de nuestros estudiantes no contaban con los recursos económicos para comprar otros dispositivos y en varios casos no contaban con recursos para contratar un servicio de internet medianamente adecuado. En muchas ocasiones, las familias demeritaban las actividades de los estudiantes porque “no estaban haciendo nada”, lo cual iba en detrimento de cómo se pensaban como estudiantes, de cómo se pensaban como profesionales en formación y si realmente valía el esfuerzo si no había resonancia en las implicaciones de estudiar bajo esas condiciones emergentes. Cabe destacar que lo anterior se acrecentaba por el desconocimiento del manejo tecnológico tanto de algunos estudiantes como de muchos de los profesores. Todo esto ponía evidentemente en riesgo el desarrollo de la identidad universitaria, así como del desarrollo de un compromiso social, de una apuesta compartida.

Las distracciones por vencer, el compromiso por mantener

Las clases en línea permitían a muchos estudiantes poder realizar otras actividades como atender a sus familiares, trabajar, mirar videos, dedicar tiempo a videojuegos o simplemente distraerse por los múltiples ruidos dentro y fuera de casa. Algunos de estos distractores “ayudaban” a abatir el aburrimiento, pero no eran concebidos como obstáculos para el aprendizaje en tanto comprometían el nivel atencional que se brindara a las distintas actividades académicas. Llama la atención que, durante los grupos de discusión, en un primer momento pareciera que no reportaban la realización de ningún tipo de actividad alterna; sin embargo, poco a poco dejaban ver alguna anécdota al respecto y de repente expresaban más y más actividades paralelas. A pesar de ello, varios estudiantes mencionaron que eso no siempre iba en detrimento de su rendimiento académico y que siempre buscaban la manera de ponerse al corriente gracias al apoyo de los unos con los otros, generando otras normas, otras prácticas y otras formas de compromiso.

Dentro de los más grandes distractores, se encontraba el encierro mismo el cual afectó en diversos grados una parte de la salud mental y se conjugaba con las presiones de las propias condiciones sanitarias, sumadas al cumplimiento de diversas actividades laborales, familiares y educativas. Se podría asociar un sinnúmero de reacciones emocionales y de salud cuando se está percibiendo un menor nivel de confort del deseado. Los hogares que no

promovían una estadía cómoda, el distanciamiento social, más las limitadas condiciones materiales en que se vivió la pandemia, alimentaron más este tipo de sensaciones (Salas *et al.*, 2021).

Resulta innegable que la educación en línea permitió la realización de otras actividades, ya fueran de esparcimiento o para cubrir otras necesidades como del orden laboral. Al no encender las cámaras, resultaba fácil realizar otra actividad o estar en otro lugar, inclusive dormir o bañarse como lo han expresado varios de los estudiantes participantes, lo cual podía llevarse a cabo sin mayor dificultad toda vez que entre ellos se alertaban por si el profesor requería su participación en clase.

La vida universitaria

Hacer uso de unas instalaciones universitarias para habitarlas conlleva una serie de experiencias y significados sobre lo que es estudiar en este nivel académico y en las condiciones físicas que en este caso tiene la UPN. Como han referido los estudiantes, no es lo mismo asistir a clases ante un monitor que de forma presencial, dado que se experimenta un sinfín de sensaciones particulares como inseguridad para aprender y para participar, desánimo por lo aburrido o cansado que resultaba para algunos estudiantes, pero también interés e intención de seguir aprendiendo y poder avanzar en sus estudios. Para Murcia (2009) habitar un espacio es significarlo de distintas formas y en comunidad, esto permite experimentar situaciones que implican a sus participantes de manera dialógica en tanto la universidad es una institución social que se construye y deconstruye constantemente en los procesos conversacionales dados en la vida cotidiana.

La universidad es un escenario donde lo formal, lo no formal y lo informal confluyen, hay una ruptura de cierto orden, así como hay muchas normas implícitas y explícitas, a la vez se conjugan distintas formas de intercambio discursivo y afectivo, en donde se constituye un marco cultural inteligible (Bruner, 1997).

Algunos estudiantes reportaron, quizá la mayoría, que la universidad se plantea como una alternativa, un espacio de no de estar en otro sitio, una opción a la vida a veces caótica y problemática en familia. La universidad se convierte en un abrigo, un espacio que cobija y

blinda parcialmente en contra de situaciones incómodas que no se quieren enfrentar en casa. Entonces, la asistencia a la UPN es una actividad gratificante, afectiva y que brinda muchas satisfacciones sin importar los largos trayectos que muchos estudiantes recorren.

El sentido de membresía y de pertenencia, de ser agentes de un espacio como la universidad, brinda confort en tanto los estudiantes están en un espacio al que habían aspirado ingresar, y que posteriormente se convierte en referencia y preferencia; al percibirse dentro, asumen responsabilidades sabiéndose parte de una comunidad imaginada y vivida, que además se percibe positivamente y les permite inscribirse categorialmente en un grupo con marcajes identitarios de lo valorado socialmente.

Los espacios físicos en la conformación de espacios simbólicos

Como hemos mencionado previamente, los estudiantes refieren ampliamente lo objetal, esto incluye la relevancia que para ellos tiene el uso y ocupación de las instalaciones: sus espacios, sus aulas, pasillos, espacios deportivos, áreas verdes, ya que significan espacios de interacción y de intercambio, tanto en lo académico como en lo personal. En estos espacios aparecen relaciones, interacciones y prácticas sociales muy cercanas, pero también disímiles, se gestan vínculos que se convierten en una huella indeleble como futuros profesionistas.

Aunado a lo anterior, nuestra universidad cuenta con una arquitectura sinigual que genera una sensación de lo estético y que se muestra en las voces recuperadas de los estudiantes; esto a su vez provoca un afecto y un apego por la universidad. Al revisar páginas oficiales, es posible apreciar que los maestros Teodoro González de León (1926-2016) y Abraham Zabludovsky (1924-2003) fueron quienes desarrollaron “obras emblemáticas” como el Fondo de Cultura Económica, el Colegio de México y la Universidad Pedagógica Nacional, que son edificios contiguos.

El ingreso a la universidad entonces implica ser impactado en diversas esferas tanto por lo estético como por lo que representa saberse; si bien el propósito fundamental es formarse profesionalmente, van apareciendo otros que cobran su relevancia para los estudiantes, como es el caso del desarrollo personal y las relaciones, vínculos e interacciones sociales. A nivel actitudinal, un espacio físico adecuado con instalaciones propicias posibilita la

diversificación de las experiencias universitarias, predispone al fortalecimiento de lo que los estudiantes refieren como las “ganas de ir” o las “ganas de estudiar”, ya que mencionan que es como una segunda casa o un lugar en el que a veces pasan más tiempo que en casa.

Si pensamos que la universidad es un escenario en el cual fungir como estudiante demanda un rol activo, un rol protagónico, lo cual se facilita por su propia participación, entonces las condiciones físicas y sociales facilitan convertirse en un agente de su propia trayectoria como estudiantes universitarios. Esto implica conocer la universidad para transitar por ella, habitarla y finalmente hacerla propia, asumiendo que esto requiere tiempo, tiempo que se comparte con el resto de la comunidad universitaria (Franco *et al.*, 2019).

Podríamos partir de la idea de que la trayectoria universitaria es un proceso personal, pero al mirar la multiplicidad de prácticas e interacciones sociales, aunado al seguimiento de las normas que ello requiere, nos damos cuenta de que el espacio físico tiene un papel primordial.

Las actitudes que manifiestan los estudiantes en sus discursos pudieran no reflejar la noción de compromiso social per se; sin embargo, resulta fundamental recordar que el estudio que realizamos no partía de categorías a priori, sino de la recuperación de sus voces, lo cual no elimina la posibilidad de generar una serie de inferencias de los elementos constituyentes del compromiso social a partir de las interacciones y compromisos sociales que se generan en su paso por la universidad. En el caso específico de las instalaciones, los estudiantes refieren sus acciones con los otros en esos espacios de los cuales se van apropiando y que generan esa sensación tanto de identidad como de compromiso, lo cual refleja los aspectos comunes, que van compartiendo y que los distinguen de otros grupos sociales (Echebarría, 1991).

Actuar con los otros

La conformación se da por las dinámicas propias de interacción, ya sea por afinidades, metas compartidas, gustos, normas familiares, prácticas educativas, visiones del mundo, opiniones, y algo de suma importancia en el desarrollo identitario: definirse a sí mismo y estar definidos por los demás como miembros del mismo grupo, en este caso, como

estudiantes de la UPN. Esto nos permite vislumbrar que cuando un estudiante expresa un punto de vista, parcialmente está expresando el punto de vista del grupo al que pertenece, en tanto comparten algunos aspectos de la realidad y de ciertas miradas del contexto compartido, como son las actividades que realizan en un espacio educativo.

Asistir a la UPN implica compartir, es trasladarse desde la casa o desde el trabajo y pensar en la llegada, en ese trayecto los estudiantes leen, algunos comen, si van acompañados comparten alegrías y vicisitudes, hasta se van programando tareas y actividades escolares que deben cubrir. Asistir a la universidad de manera presencial y no virtual, implica una serie de procesos, situaciones, dinámicas e interacciones que no suceden en línea y que determinan la forma en la que se constituyen como parte de un grupo.

El grupo se autopercebe, genera referencia de sí, se contempla, construyen una mirada común sobre situaciones escolares, determinan el establecimiento de roles, tareas y formas de liderazgo, en última instancia: en los grupos hay una organización con papeles y tareas asignadas (Domènech i Argemí, 2004). De acuerdo con lo que nos han compartido los estudiantes, el trabajo colaborativo permite establecer metas conjuntas, trazan rutas de interacción e interdependencia, así como la generación de vínculos afectivos, lo cual conlleva ciertos rasgos identitarios.

Como se ha mencionado en párrafos previos, el desarrollo de prácticas sociales desde lo cotidiano como compartir la banca y la comida, hasta la construcción simbólica, requiere de una vida en común, esta vida en común implica aprendizajes sobre el otro para mantener contratos sociales los cuales se sostienen por los contratos institucionales e instituidos, en este caso, de una universidad. En el ámbito de lo formativo, los estudiantes van aprendiendo y se van apropiando de la experiencia de sus compañeros, así como de las narraciones que comparten de otros estudiantes de otros semestres, este aprendizaje se gesta gracias a la comunicación mediante el uso de marcos de referencia compartidos, significados co-construidos, espacios culturales, y eventualmente del grado de compromiso social que entre ellos van fincando.

Identidad universitaria y compromiso social

Distintas prácticas propias de la vida universitaria conllevan diversos tipos de interacción social, como visitar la biblioteca, el propio acto de estudiar, ir al gimnasio, asistir a conferencias u otros foros académicos, participar en talleres culturales van edificando esta identificación como miembro de la universidad. El simple hecho de inscribirse ya implica un logro para muchos estudiantes, lo cual se refuerza por medio de la interacción constante con sus pares y desde luego con los profesores.

Percibirse en situación de compromiso con los otros requiere desplegar una actitud hacia “algo”, así sea un objeto, un escenario, el otro, ahí se construye un saber, una idea, un conocimiento, aparece algo simbólico que forma parte de una cierta cultura que se va interiorizando (Bruner, 1990), así mismo, se co-construye una forma ver el mundo, de sentir y vivir en el mundo que se inserta en lo percibido y el que percibe (Tajfel, 1984; Fernández, 2002).

Dentro del acto de habitar el espacio, se gesta la adecuación del sitio a los requerimientos de sus participantes, tal como lo hacen los estudiantes, lo cual refieren los estudiantes. Si bien se abrió un espacio virtual con sus implicaciones simbólicas, ocupar el espacio físico detona otras maneras de pensarse. Al respecto, Tajfel (1984) menciona que las personas se van formando, se perciben y se organizan en categorías sociales en las que se inscriben y se reconocen a sí mismos.

Esta posibilidad de habitar un espacio implica compromisos organizacionales y, en consecuencia, de distintas formas de compromiso social que se van asumiendo en concordancia con el desarrollo de la pertenencia y la membresía, como elementos primarios de la formación de la identidad. Esto indudablemente implica incluir a personas, pero también implica excluirlas dentro de ese sistema de categorías (Chihu, 2002).

Pensarse activamente es fundamental para cualquier marcaje identitario, ya sea la identidad social, ya sea la identidad universitaria, entre otras tantas. Lo anterior implica saberse parte de un grupo, de un equipo, de una comunidad, saberse reconocido y asumir los compromisos y reglas de interacción que se demandan en la misma dinámica, por lo menos en tres condiciones: la identificación de sí, la identificación de los otros y la identificación-construcción del nosotros.

Como hemos mencionado, la interacción entre compañeros es de suma relevancia dentro de la dinámica de la vida universitaria, ya que se construyen los más diversos vínculos, relaciones, lazos, amistades, lo cual facilita la integración a la comunidad y a la propia institución. Lo más destacable de este punto no sólo es la consolidación de la identidad universitaria, sino también el compromiso que desarrollan los unos con los otros en tanto la socialización los invita a responder de manera conjunta al logro compartido. Algunos estudiantes reportaron que, luego de haber tomado clases en línea, al conocer las instalaciones de la universidad y asistir a clases, ya se sintieron parte de la universidad, sintieron que ahora sí eran estudiantes universitarios y algunos de ellos mencionaron sentirse más obligados o quizá más comprometidos. Este compromiso se refuerza a través de los procesos de socialización dentro de los espacios universitarios como el ingrediente clave de su trayecto por la universidad.

El hecho de que los estudiantes a menudo se auto-refirieran precisamente a partir del saberse “estudiantes” (lo cual mencionaron reiteradamente) es un factor que determina sus acciones y sus prácticas escolares dentro de la universidad, asumiendo que vienen a formarse y transformarse, a partir del desarrollo de una identidad universitaria en muchos casos sólida y llena de expectativas y planes a futuro.

Si pensamos que el compromiso social se nutre del desarrollo de la identidad, en este caso de la identidad universitaria y a la inversa, la identidad universitaria enriquece y es constituyente del compromiso social, podremos darnos cuenta de la importancia de contar con una adscripción que implique distintas formas de autorreconocimiento, y que los otros, los grupos diferentes, al reconocer eso van forjando también su compromiso social. Tanto la identidad como el compromiso social son formas comunes de percibirse, lo cual sucede fuertemente en el caso de los estudiantes de la UPN, que como grupo piensan y sienten su institución como una instancia que les provoca orgullo, el cual a su vez es producto de su pertenencia y membresía universitaria.

Consideraciones finales

El lema de la Universidad Pedagógica Nacional versa así: “Educar para transformar”, esta frase nos invita a pensar en el gran compromiso social que todo proceso educativo

implica, ya que no sólo nos adaptamos al mundo, sino que desarrollamos la capacidad de transformarlo. Esta transformación no se da de facto sino a través de diversos procesos de interacción social, los cuales se modificaron radicalmente durante la contingencia provocada por la pandemia por Covid-19.

De tal suerte, se presentó un escenario emergente inimaginable en el cual los procesos de enseñanza-aprendizaje por momentos se volvieron adversos tanto por los recursos materiales, como por las competencias y habilidades digitales con las que contaban los estudiantes y los profesores, aunado a la puesta en marcha de nuevas estrategias didácticas que no siempre fueron las más adecuados ante la sorpresa no sólo de ajustar las clases, sino de romper con espacios de privacidad, llevando la escuela a la casa vía la computadora. En muchos casos, el ajuste presupuestal no fue fácil en tanto surgió el requerimiento de equipos de cómputo con cierto soporte de las plataformas, el gasto en el servicio de internet, compartir los espacios en muchos casos de la triada vivienda-escuela-empleo, así como la merma económica que se vivió en muchas familias.

Muchos de los estudiantes que voluntariamente participaron en esta investigación provienen de sectores de la población con acceso económico limitado y en muchas ocasiones altamente desfavorable, lo cual no disminuyó su compromiso ante su proceso formativo, aunque sí condicionó su permanencia y continuidad.

Desde una perspectiva hermenéutica-interpretativa que interpreta las voces de los participantes, las personas piensan, imaginan, sienten, perciben, opinan, narran, argumentan y significan desde los marcos de referencia que la colectividad y la comunidad les brindan en relación directa a su contexto. Esto resulta fundamental, ya que los estudiantes participantes han sido los protagonistas de su propia historia, otorgando sentidos y significados socialmente mediados (Vygotsky, 1932) tanto de sus aprendizajes como del compromiso que se puso en juego de los distintos agentes educativos implicados durante la pandemia.

Fue posible observar que:

- Los participantes compartían un sentido de membresía y pertenencia a la universidad con motivaciones, metas, propósitos coincidentes.
- Pensarse y actuar como grupo les permiten cumplir con su rol de estudiantes.

- Los temores y miedos no fueron infundados dado que desafortunadamente familiares y amigos cercanos fallecieron, lo cual modificaba la carga afectiva hacia las clases y hacia la imagen de grupo que mantenían, generando mucha incertidumbre en sus procesos de aprendizaje.
- El (re)descubrimiento del otro y de sí a partir del otro (familiares con quienes se cohabita) fue en muchos casos una fuente de conflicto. Esto hizo que la universidad, aun en la distancia o en la aparente proximidad digital, se convirtió en un espacio de menor tensión.
- Los ajustes de la actividad académica durante la pandemia pusieron en evidencia algunas prácticas ya conocidas, pero otras se agudizaron como el ausentismo, la baja participación en clase, la dificultad para hacer tareas, etc., lo cual no se entiende como responsabilidad del estudiantado en particular, sino de la embestida que la pandemia le dio a lo instituido en materia educativa.
- Si bien se ha planteado desde hace años la relevancia del uso de las TIC, la irrupción de la pandemia obligó la aparición de aquello no construido con anticipación como son las más variadas estrategias tecnológicas, comunicativas, digitales, etc. generando una nueva cotidianidad en la interacción durante las clases.
- Los juegos temporales entre lo sincrónico y lo asincrónico y los juegos espaciales entre una presencialidad a distancia generaron nuevas formas de entender la vinculación que se tenía con las aulas, ahora virtuales, y con la forma de interactuar con los compañeros.

Podemos entonces observar que la cultura se reinventa constantemente, ante lo cual la educación no es la excepción; esto fue a un más evidente por este periodo catastrófico, rodeado de enfermedad y muerte a nivel mundial. Este giro en la vida de los estudiantes estuvo además marcado por la incertidumbre y el estrés propios de una situación así, esta incertidumbre en lo específico creció al no tener las herramientas y las estrategias necesarias para enfrentar una nueva y emergente forma de asistir a clase, rompiendo con lo canónico institucional.

Los procesos mediacionales que cobraron mayor impacto ya no eran presenciales, sino que ahora estaban principalmente constituidos por los dispositivos digitales con los que se contara. Su implementación al inicio fue por ensayo y error, ya que muchos docentes

no contaban con capacitación previa y muchos estudiantes -si bien altamente imbuidos en la dinámica de la era digital- desconocían el uso de las plataformas que se emplearían en las actividades escolares. Por otro lado, quienes se habían autodenominado expertos por manejar cuestiones básicas en alguna o algunas plataformas, se dieron a la tarea de capacitar a otros compañeros docentes mostrando que en materia de didáctica había un desconocimiento profundo y un carente diseño de actividades para implementar ante esta nueva lógica. La combinación de lo anterior provocó un notorio aburrimiento y desasosiego en buena parte de los estudiantes, al menos así enunciado por ellos.

Si bien el estado anímico de estudiantes y profesores no es algo que propiamente se inserte en la visión y misión de una universidad y si bien los docentes no están formados como terapeutas, lo anímico se vio fuertemente impactado, condicionando la asistencia y la participación de los estudiantes, ya que desafortunadamente la pandemia le arrebató la vida a alguno de sus familiares.

Con todo este panorama adverso, la incertidumbre aumentaba luego de que los 40 días anunciados en un inicio se convirtieron en meses y después esto rebasó el periodo de más de un año de confinamiento. Dentro de los pocos logros, el profesorado mejoró en muchos casos la didáctica y el uso de diversas tecnologías, de igual manera, los estudiantes lograron adaptarse y en algunos casos, ajustar sus estrategias de aprendizaje a la modalidad a distancia. En ambos casos, el compromiso con el proceso de enseñanza-aprendizaje se mantuvo latente, lo cual mantuvo la vida de las diversas instituciones educativas y en este caso particular, de la UPN.

Aunado a lo anterior, las condiciones del servicio de internet no fueron las más apropiadas, lo cual implicó que las clases atravesaran por interrupciones constantes, generando situaciones complicadas para aquellos estudiantes comprometidos, pero supeditados a estas vicisitudes, mientras que algunos otros hicieron del anonimato, un espacio para realizar otras labores paralelas a los cursos. Si bien el discurso institucional llamó a la “flexibilidad”, resultó complicado entender a qué se refería en tanto la ausencia de varios estudiantes era la constante que, como comunidad universitaria, llevó al rompimiento de vínculos.

Si bien -en palabras de varios estudiantes-, los cursos transcurrieron entre el aburrimiento y algún momento de entretenimiento, varios comentaron que en lo presencial se vivía algo

parecido. Quizá lo novedoso de lo virtual y lo remoto, fue la oportunidad de mantener el reto ante la sensación “no estar en clases”, no sólo era una sensación propia de los estudiantes, sino que diversas familias así lo manifestaban. Hay que recordar que percibir es reconocer, identificar con algo anterior, esto implica percatarse sobre cierta realidad (Fernández, 2011), en consecuencia, se pone en juego una percepción ya construida sobre la vida escolar, y que ahora se coloca como un repositorio cultural para pensar los cursos a distancia: estos tienen algunas ventajas, como estar en la comodidad donde pueden realizarse otras actividades como comer, charlar, bañarse, dormir, y no se invierte tiempo en el traslado. Sin embargo, estas ventajas se perciben menores cuando en la rutina pandémica se hace evidente la presión, la monotonía, el enclaustramiento y las constantes distracciones.

Justo antes de estas desventajas, el compromiso social, aunque no explícito, toma un papel preponderante, ya que debe reconocerse que hubo un cierto tipo de aprendizaje sobre el manejo de las tecnologías aplicadas a la educación, se maniobró con diversas plataformas, se pusieron en juego las habilidades y estrategias hasta entonces adquiridas y se desarrollaron otras por el trabajo en conjunto mediado por la distancia y el confinamiento.

Por otra parte, quedaba pendiente *el retorno a la presencialidad en la postpandemia*, ¿se mantendrían estas añoranzas de convivencia, el apoyo mutuo a la distancia, la esperanza de un futuro más sano? ¿cómo sería el compromiso social puesto en juego ante el confinamiento? Lo duradero no era lo prioritario, sí lo era resolver lo próximo, lo evidente, lo inmediato; a pesar de ello, se recurría a un anhelo de largo aliento, muy duradero, la *esperanza*, como espera, esa espera que se sostuvo primero durante días y después durante meses aguardando que se generara la vacuna que redujera y eventualmente eliminara el paso destructor del COVID, así también se sostuvo el deseo de las clases presenciales. Se requerían algunas certezas, alguna suerte de anclaje que diera rumbo y sentido a lo que se estaba viviendo en nuestra sociedad y, particularmente, en el ámbito educativo.

Quizá lo único cierto resultó ser lo volátil y efímero de la virtualidad en la que se entreteje el compromiso hacia el momento, hacia la clase, hacia los compañeros y hacia el propio proceso formativo. Dentro de la virtualidad se replicaron algunas prácticas de ausentismo, actitudes favorables hacia el trabajo a distancia y al trabajo colaborativo. Es así como diversas prácticas estudiantiles se impusieron como un marco de significación y co-construcción constante, las narrativas de una añoranza a los espacios físicos como la biblioteca, la cafetería, los jardines, etc.; en esta añoranza se muestra por momentos la temporalidad,

ese tiempo de traslado a la universidad, el tiempo dentro de las aulas, el tiempo de lectura y tareas, el tiempo de compartir con los compañeros; esa añoranza que enfatiza el tedio de las clases en línea ante lo monótono, lo llano, lo recurrente, matizado de muchas fallas de conectividad... aún así, los estudiantes mostraron su compromiso hacia sus actividades universitarias.

Este juego representacional permite conocer el proceso que genera una acción vinculada con las creencias, formas de vivir y de hablar que comparten los estudiantes, siendo acciones que las personas de ese grupo despliegan en la vida cotidiana las que resultan relevantes (León, 2003), lo cual gradualmente se incorpora en las prácticas de interacción escolares. La institución, por su parte, instruye, forma, determina y sesga a la comunidad estudiantil sobre la forma en que ha de percibir el mundo y a sí misma, en tanto que transmite y perpetua opiniones, modelos, valores, y posturas respecto a múltiples temas y problemáticas (Pallí Monguilod y Martínez, 2004) tal como es el caso de las formas de actuar y significar la educación durante la pandemia.

Si bien los estudiantes mostraron su compromiso social (algunos lo desarrollaron y otros lo consolidaron), esa sensación de “extrañar” algunas de las relaciones que se generaban con los espacios físicos y con las demás personas de la comunidad universitaria fueron lo más notorio en su propia voz. Estas relaciones eran posibilitadas por el espacio físico, el marco social, la posibilidad de platicar con los compañeros, interpretar sus expresiones, caminar y encontrar más compañeros, organizarse para diversas tareas, comer juntos, enterarse de algún detalle de la clase ya olvidado, algún apunte.

Es posible entender que las instalaciones de la UPN permitían socializar, forjar su compromiso social y consolidar una identidad universitaria. La institución como escenario tangible y no-virtual permite el fortalecimiento de relaciones duraderas, por demás relevantes para quienes estudian, ya que en esos espacios de interacción se perfilan amplias posibilidades futuras en términos profesionales, de amistad, afectivas e incluso familiares.

Los estudiantes reportan que su compromiso se sostiene gracias a los vínculos de afectividad, de seguridad, de identificación de los pares y de sí mismos a través de esos pares; esos vínculos resultan primordiales para enfrentar los infortunios cotidianos, y muchas de las complicaciones y vicisitudes propias de la vida académica. Además, el desarrollo del compromiso social sienta las bases de los más variados sentidos de pertenencia, parte de

la identidad, lo que denominan “ser universitario”. Indudablemente se constituyen a sí mismos al saberse parte de un algo, y ese algo, como la UPN, brinda orgullo, lo que en cierto modo genera vínculos y los compromete socialmente.

El retorno gradual a lo que concebimos como concreto, estable, sólido, hace que de alguna forma se reanime y recupere el compromiso social como parte de la comunidad universitaria. Los estudiantes que se encuentran cursando los últimos semestres de la licenciatura, experimentan una suerte de alivio por el regreso presencial. Aquellos estudiantes pertenecientes a las dos generaciones previas que concluyeron de manera remota reportan una sensación de que quedaba un hueco. Pensamos que es uno de los tantos impactos generados por la pandemia: la sensación de vacío, vacío social, ruptura de compromisos sociales.

Hemos podido apreciar que los estudiantes hacen del compromiso social un espacio compartido que les invita a concebir, pensar y evaluar situaciones cotidianas, pero también aquellas emergentes e inusuales, desmembrando los componentes de lo desconocido, de lo anómalo e incierto, los estudiantes nos muestran que logran advertir y distinguir elementos de situaciones y problemáticas que antes no estaban ahí, lo cual edifica una buena parte de la realidad social: cómo pensamos, percibimos y representamos el día a día, en las calles y en las universidades... y en eso estamos, recuperando y reformulando compromisos.

Para cerrar, conviene retomar algunas aportaciones de Zygmunt Bauman (2008) quien otrora reflexionaría sobre el compromiso social que implicaba la educación en tanto se buscaba formar a las personas con ciertos valores directamente vinculados a la realidad, lo cual implicaba generar conocimiento sólido y perdurable, el cual no fuera visto como una mercancía, sino como un proceso de construcción de personas responsables ante la realidad con mirada a futuro; esto implica el papel de las universidades en la generación de conciencia y compromiso social. Este autor, en su denominación de lo líquido, no remite a pensar en el alcance actual de las universidades ante situaciones emergentes e inciertas como ha sido la pandemia y ahora la postpandemia, no sólo en el cumplimiento de la generación de saberes y conocimientos, sino en la construcción y acompañamiento de profesionales con mayor compromiso social.

REFERENCIAS

- Ansell, C., Gash, A. (2008). Collaborative governance in theory and practice. *J. Publ. Adm. Res. Theor.* 18 (4), 543–571.
- Bandura, A., Freeman, W., Lightsey, R. (1999). *Self-efficacy: the Exercise of Control*. Springer.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la sociedad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Biocca, F., Harms, C., Gregg, J. (2001). *The networked minds measure of social presence: pilot test of the factor structure and concurrent validity*. In: 4th Annual International Workshop on Presence, Philadelphia, PA.
- Briones, G. (1995). *La investigación en el aula y en la escuela*. Bogotá: SECAB.
- Brown, V.A. (2018). Reflections on collective learning: open and closed. In: Fam, D., Neuhauser, L., Gibbs, P., Cham (Eds.), *Transdisciplinary Theory, Practice and Education: the Art of Collaborative Research and Collective Learning* (pp. 275–287). Springer International Publishing,
- Brown, V.A., Harris, J.A., Russell, J.Y. (2010). *Tackling Wicked Problems through the Transdisciplinary Imagination*. Earthscan.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Chasanidou, D., Gasparini, A., Lee, E. (2014). Design thinking methods and tools for innovation in multidisciplinary teams. In: *Innovation in HCI: what Can We Learn from Design Thinking*, pp. 27–30.
- Chávez, S. (2022) *Experiencias de jugar en la escuela: un estudio etnográfico*. Tesis de Doctorado en Pedagogía. UNAM.
- Chihu, A. (coord.) (2002). *Sociología de la identidad*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Davis, M.H. (1983). Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. *J. Pers. Soc. Psychol.* 44 (1), 113.
- De Alba, M. (2019). Estudios de representaciones socio-territoriales en México, en G. García, M. de Alba, J. Mendoza y O. Nateras (coords.), *Estudios de psicología social en México* (pp. 129-162). México: UAM-Iztapalapa / Ediciones del Lirio,

- Delahunty, J., Verenikina, I., Jones, P. (2014). Socio-emotional connections: identity, belonging and learning in online interactions. A literature review. *Technol. Pedagog. Educ.* 23 (2), 243–265.
- Dillenbourg, P. (1999). *What do you mean by collaborative learning?* US: Citeseer.
- DOF (2021) *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación Superior*. Recuperado https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021#sc.tab=0
- Domènech i Argemí, M. (2004). Grupos, movimientos colectivos e instituciones sociales, en T. Ibáñez (coord.), *Introducción a la psicología social* (pp. 377-433). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya (UOC)
- Echebarría, A. (1991), *Psicología social sociocognitiva*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Eggens, L., Van der Werf, M., Bosker, R. (2008). The influence of personal networks and social support on study attainment of students in university education. *High Educ.* 55 (5), 553–573.
- Farr, R. (1984). Las representaciones sociales, en S. Moscovici (ed.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 495-534). Barcelona: Paidós.
- Felgueiras, M.C., Rocha, J.S., Caetano, N. (2017). Engineering education towards sustainability. *Energy Proc.* 136, 414–417.
- Felinhofer, A., Kothgassner, O.D., Hauk, N., Beutl, L., Hlavacs, H., Kryspin-Exner, I. (2014). Physical and social presence in collaborative virtual environments: exploring age and gender differences with respect to empathy. *Comput. Hum. Behav.* 31, 272–279.
- Fernández, P. (2002). Psicología colectiva de las cosas y otros objetos. *Revista Internacional de Psicología Social.* 1(1), 9-19, Recuperado de <https://app.box.com/s/txa7wk8154l99fza36t9>.
- Fernández, P. (2011). *Lo que se siente pensar o la cultura como psicología*. México: Taurus.
- Franco, F., G. Kaplún, y S. Martínez (coords.) (2019), *Vivir la Universidad y la comunicación*, Universidad de la República, Montevideo. Recuperado de <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2019/05/Vivir-la-Universidad-y-la-comunicacio%CC%81n-.pdf>.

- Gerlach, J.M., (1994). Is this collaboration? *N. Dir. Teach. Learn.* 59, 5–14.
- Handelsman, J., Miller, S., Pfund, C. (2007). *Scientific Teaching*. N Y: Macmillan.
- Ijsselsteijn, W.A. (2004). *Presence in Depth*. Technische Universiteit Eindhoven Eindhoven, The Netherlands.
- Isohätälä, J., Näykki, P., Järvelä, S. (2020). Cognitive and socio-emotional interaction in collaborative learning: exploring fluctuations in students' participation. *Scand. J. Educ. Res.* 64 (6), 831–851.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Smith, K.A. (1984). *Cooperative Learning*. Interaction Book Company New Brighton.
- Keller, J.M. (2009). *Motivational Design for Learning and Performance: the ARCS Model Approach*. Springer Science & Business Media.
- Laal, M., Laal, M. (2012). Collaborative learning: what is it? *Proc. Soc. Behav. Sci.* 31, 491–495.
- LeCompte, M. D. y Goetz, J. P. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- León, M. (2003). *La representación social del trabajo doméstico. Un problema en la construcción de la identidad femenina*. Puebla de Zaragoza: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).
- Little, S.G., Swangler, J., Akin-Little, A. (2017). Defining social skills. In: *Handbook of Social Behavior and Skills in Children*. Springer, pp. 9–17.
- Lynch, R., Dembo, M. (2004). The relationship between self-regulation and online learning in a blended learning context. *Int. Rev. Res. Open Dist. Learn.* 5 (2).
- MacGregor, J. (1990). *Collaborative learning: shared inquiry as a process of reform*. In: *New Directions for Teaching and Learning*.
- McInerney, J.M., Roberts, T.S. (2004). Online learning: social interaction and the creation of a sense of community. *J. Educat. Technol. Soc.* 7 (3), 73–81.
- Mendoza, J. et al (2023). *Aprender durante la pandemia*. México: Itaka-UPN.
- Mieles, M. D., Tonon, G. y Alvarado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social.

Universitas Humanística. 74 (1) 195-225.

Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Murcia, N. (2009). Vida universitaria e imaginarios: posibilidad en definición de políticas sobre educación superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (1), 235-266. Recuperado de <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/RevistaLatinoamericana/article/view/226/110>.

OPS-OMS (2022) *Informes de situación de la COVID-19*. Recuperado el 1 de agosto de 2023
Recuperado de <https://www.paho.org/es/informes-situacion-covid-19>.

Oseguera, L., Rhee, B.S. (2009). The influence of institutional retention climates on student persistence to degree completion: a multilevel approach. *Res. High. Educ.* 50 (6), 546–569.

Pallí Monguilod, C., y L. M. Martínez (2004). Naturaleza y organización de las actitudes. En T. Ibáñez (coord.), *Introducción a la psicología social* (pp. 183-255). Barcelona: UOC.

Ribeiro J., N., Dopfer, S., van Valkenburg, W. (2016). *The TU Delft online learning experience: from theory to practice*. In: *Proceedings of the European Distance and E-Learning Network 2016 Annual Conference: Re-imagining Learning Scenarios Budapest*. European Distance and E-Learning Network.

Rovai, A.P., 2002. Building sense of community at a distance. *Int. Rev. Res. Open Dis. Learn.* 3 (1).

Salas, K., J. Vergara, y J. Ogueda (2021). Representaciones sociales sobre la pandemia de la COVID-19 en estudiantes chilenos de educación superior, en *Ciencias Psicológicas*, 15 (2), 1-15. Recuperado de <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/cienciaspsicologicas/article/view/2280>.

Schultz, A. (1973). *Collected papers I: the problem of social reality*. Martinus Nijhoff.

Sinha, S., Rogat, T.K., Adams-Wiggins, K.R., Hmelo-Silver, C.E. (2015). Collaborative group engagement in a computer-supported inquiry learning environment. *Int. J. Comp. Support. Collab. Learn.* 10 (3), 273–307.

Siriaraya, P., Siang Ang, C. (2012). Age differences in the perception of social presence in the use of 3D virtual world for social interactionq. *Interact. Comput.* 24 (4), 280–291.

Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. *Estudios de psicología social*.

Barcelona: Herder.

- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Rev. Educ. Res.* 45 (1), 89–125.
- Vallaey, F.; De la Cruz, C.; Sasia, P. (2009). *Responsabilidad social universitaria. Manual de Primeros pasos*. México: Editorial Mc Graw-Hill Interamericana Editores.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea books.
- Vygotsky, L. S. (1932). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wenger, E. (2011). *Social Learning Capacity: Four Essays on Innovation and Learning in Social Systems. Re-shaping Learning: A Critical Reader*. Brill Sense, pp. 193–210.
- Wilcox, P., Winn, S., Fyvie-Gauld, M. (2005). 'It was nothing to do with the university, it was just the people': the role of social support in the first-year experience of higher education. *Stud. High Educ.* 30 (6), 707–722.

Atención psicológica breve para poblaciones marginales

Clara Haydee Solís Ponce

Universidad Nacional Autónoma de México campus Zaragoza

Introducción

El objetivo de este capítulo es describir el funcionamiento del servicio social y cómo se ha hecho la articulación entre la teoría, la práctica y la investigación naturalista y de corte interaccional en el área clínica. Se deriva de esta metodología de enseñanza un efecto que se refleja en un vínculo de colaboración entre los pasantes de la carrera de psicología que han elegido esta opción de servicio social y la comunidad circundante a la clínica universitaria, donde se lleva a cabo este trabajo.

Este programa utiliza el modelo de terapia breve de resolución de problemas de Palo Alto para ofrecer la atención psicológica. El uso de este modelo representa un reto de aprendizaje para los pasantes porque implica pasar de una comprensión normativa de la realidad a una comprensión circular y sistémica que los obliga a pensar en las interacciones y no en individuos. La terapia breve no asume el modelo médico ni uno de tipo psicopedagógico como otros modelos en la psicología clínica; su origen está en las matemáticas, la ingeniería, y la cibernética.

El modelo de resolución de problemas se centra en el intercambio de información, en identificar patrones de comportamiento e interrumpir las acciones que llevan a cabo las personas para resolver sus problemas. Es un modelo ecológico que identifica las necesidades de las personas y se adapta a sus realidades sin pretender imponer marcos normativos para regular las relaciones sociales y familiares de los consultantes. No es un modelo que le diga a la gente qué hacer, sino que elige preguntar cómo puedo yo ayudar.

A continuación, en este trabajo, se hace una reflexión sobre el impacto que tiene conjuntar estas dos actividades (participar en el programa de servicio social y aprender terapia breve), como parte de la formación de los estudiantes de pregrado en psicología. Y a su vez, cómo esta práctica docente y de investigación es una propuesta de práctica pedagógica decolonizadora en la educación superior, en la medida en que representa una subjetividad rebelde porque los alumnos que se apropian de la terapia breve. Es decir, más allá de aprender un modelo de terapia adoptan una forma de ver la realidad que fomenta las prácticas solidarias y la justicia social, debido a que en tanto que los psicólogos se vuelven respetuosos de las interacciones familiares y son críticos de su realidad, adoptan una actitud solidaria y opinan desde una perspectiva de ciudadano con visión social y no desde una posición normativa e impositiva de profesional de la salud.

Programa de Servicio Social “Atención psicológica breve para el público en general”

La Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FESZ) geográficamente está ubicada al oriente de la Ciudad de México en la alcaldía Iztapalapa y colinda con el municipio de Ciudad Nezahualcóyotl que pertenece al Estado de México. De acuerdo con el INEGI (2020) la alcaldía de Iztapalapa es la más poblada de la Ciudad de México, es habitada por más mujeres que hombres. El promedio de edad es de 33 años. El estado civil predominante es la soltería. La economía es sostenida por las mujeres y en términos de educación solo el 23.4% tiene la oportunidad de acceder a la educación superior.

Hace 40 años, cuando en 1976 se fundó el campus universitario de la FES Z, lo hizo, casi al mismo tiempo, en conjunto con 8 clínicas universitarias distribuidas en diferentes colonias del municipio de *Ciudad Neza* y el municipio de *“Los Reyes La Paz”*. Como se puede leer en el sitio web de la FES Zaragoza, las Clínicas Universitarias de la FES Zaragoza se constituyen como una extensión de las aulas para fortalecer el conocimiento, las habilidades y destrezas profesionales que requieren nuestros alumnos, bajo la estrecha supervisión y acción de académicos de diferentes disciplinas entre ellas la psicología. Este proyecto educativo es de una importancia histórica poco valorada, desde mi punto de vista, porque además de brindar educación superior en una zona con alto índice de marginalidad, ofrece servicios de salud a una población que no pudiera acceder a ellos de otra forma y lo hace a bajos costos

e incluso de manera gratuita desde hace 40 años en una zona que se ha caracterizado por el abandono político y social de los diferentes gobiernos en turno. Un verdadero acto de rebeldía y justicia social para la época y la zona.

Desde los años noventa, la enseñanza de la psicología “parte de una visión plural que comprende diferentes posturas teóricas de la Psicología como ciencia, disciplina y profesión” (García- Méndez, 2023). La FES de Zaragoza se ha distinguido por utilizar un sistema de enseñanza modular que se ha mantenido cercano a la comunidad circundante del campus tanto por la oferta de servicios de salud de las clínicas como por la naturaleza misma de las actividades curriculares.

Si bien es cierto que el plan de estudios de Psicología (Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México, 2010) se modificó y se transitó hacia un modelo híbrido entre el Sistema de Enseñanza Modular y el de competencias obedeciendo las tendencias globales en educación al nivel del currículo vivido, se ha mantenido la disposición de maestros y de estudiantes a continuar la práctica supervisada como escenario de trabajo y de cercanía con la comunidad a través de la psicología.

La población que consulta las Clínicas Universitarias de Atención a la Salud (CUAS), de acuerdo con la información sociodemográfica contenida en las historias clínicas del programa de servicio social y los registros locales de la clínica, se da atención a una población de escasos recursos y de zonas con alto nivel de marginalidad como lo son los municipios de Ixtapaluca, Los Reyes, Chicoloapan, Chimalhuacán, Valle de Chalco, Chalco y por otra parte de la Ciudad de México acuden personas de las alcaldías de Iztapalapa, Iztacalco y Venustiano Carranza (Solís y Vargas, 2015). Los alumnos no siempre son conscientes de que el modelo educativo tiene un perfil híbrido, que conjuga el Sistema de Enseñanza Modular con la propuesta de formación por competencias. Pero si tienen claro que se fomenta la actitud de solidaridad hacia la comunidad.

La historia en México de la figura del Servicio Social nace en el seno de nuestra Universidad. Uno de sus refundadores, el Lic. Justo Sierra fue un pionero al plantear que la educación superior no debe permanecer al margen de las necesidades sociales y que uno de los principios básicos de la universidad es que la extensión de la enseñanza y la investigación científica contribuyan con sus medios al desarrollo nacional, esto ocurre en la primera década del siglo XX (Ocampo-López, 2010). Para los años veinte la institucionalización del

Servicio Social fue encabezada por grupos vasconcelistas que plantean la necesidad de que el servicio social tenga un carácter obligatorio pues se vino a concebir como una forma de instrumentar una manera justa y acertada el que la cultura no se aisle de los problemas de la realidad social.

Para 1934, otro rector de nuestra universidad, el Lic. Manuel Gómez Morín presentó la primera propuesta para la realización del servicio social en toda la república. Dos años después, el Dr. Gustavo Baz Prada, siendo entonces director de la Escuela de Medicina instauró el carácter obligatorio del servicio social para los pasantes de la carrera de medicina. Ya como rector, el mismo Dr. Gustavo Baz lo hizo obligatorio para todos los pasantes de la UNAM (Martínez, 2010).

En los años cuarenta, hacía el final del mandato como presidente de Manuel Ávila Camacho se emite la Ley Reglamentaria del artículo 5 constitucional, relativo al ejercicio de las profesiones en la Ciudad de México En este reglamento en el capítulo VII, Artículo 52 se declara la obligatoriedad del Servicio Social, y como un requisito previo para otorgar el título profesional a los estudiantes de las profesiones (Mazon, 2012). En este reglamento se caracteriza al Servicio social como un trabajo de carácter temporal que ejecuten y presten los profesionistas en interés de la sociedad y el estado durante un tiempo no menor de 6 meses ni mayor a dos años (Reglamento General del Servicio Social de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1985)

La figura del Servicio social da cuenta hoy en día de la vinculación entre la universidad y la sociedad. Las mejores prácticas de Servicio Social se caracterizan porque los programas formen parte de la actividad académica, cumplan con la normatividad, sean eficientes en la organización y eficaces en la gestión; se alcancen resultados, y con ello se logre un impacto con sus acciones, además de que se evalúan con criterios y metodologías definidos (Robles et al., 2012).

En la FES Zaragoza, el programa de servicio social con el enfoque de la Terapia Breve de Resolución de Problemas inicia sus actividades en el año 2012 en la CUAS Zaragoza donde se mantuvo en funcionamiento durante tres años. En el año 2015 inició sus actividades en la CUAS Tamaulipas y en ese año de 2015 estuvo en funcionamiento en las dos sedes, en la CUAS Zaragoza por la mañana y en CUAS Tamaulipas por la tarde y en 2016 y hasta la fecha funciona exclusivamente en la CUAS Tamaulipas, la razón por la que se hizo el cambio

de sede fue exclusivamente para ampliar la cobertura de atención. Desde ese momento y hasta la fecha, con labores ininterrumpidas, se ha dado atención a más de 1200 casos con todo tipo de problemas (Solis y Vargas, 2023).

Este programa se alimenta de los alumnos que eligen cursar con la autora la práctica supervisada en el área de Psicología Clínica y de la Salud de la carrera de Psicología de la FES Zaragoza-UNAM. La práctica supervisada es una actividad que es parte del currículo de la carrera de Psicología y se distingue del resto de las actividades por llevarse a cabo en un escenario profesional real. Esta actividad suele motivar a los estudiantes y crea gran expectativa porque implica dar atención psicológica a la comunidad. Sin embargo, cuando optan por el programa de Servicio Social “Atención psicológica Breve para el público en general” lo hacen a sabiendas que las actividades a desarrollar incluyen la atención a los usuarios, con sus consiguientes limitaciones y problemáticas.

De acuerdo con Morales Calatayud (1999), “se distingue a la psicología comunitaria como una respuesta a los modelos médicos que reservan el conocimiento para los hospitales y en contextos controlados y sugiere que la psicología debe de estar en la comunidad y a su disposición para modificar las prácticas comunitarias y diferenciarse de los objetivos individualistas y asistencialistas de los psicólogos clínicos, para dar paso a los objetivos comunitarios y sociales con una perspectiva preventiva y educativa” (p. 83).

Y como alternativa sugiere un conjunto de acciones que el psicólogo puede llevar a cabo en la comunidad:

- a) La promoción de conductas saludables en las personas y la estimulación para que tengan su estado de salud profesionalmente controlado.
- b) Influir en el diseño del entorno ambiental (viviendas, parques, áreas de recreación).
- c) Facilitar el acceso a los servicios de salud.
- d) Fomentar los sistemas de apoyo social.
- e) Socializar el conocimiento científico sobre el cuidado de la salud para hacer a las personas más competentes y partícipes en su autocuidado, para que dispongan así de mejores recursos para enfrentar situaciones nocivas y de tensión.
- f) Potenciar la participación de la comunidad en los proyectos de salud.

- g) Facilitar el acceso a los servicios psicológicos.
- h) Disponer de la capacidad de evaluar las intervenciones que se realizan sobre la comunidad.
- i) Darles a las intervenciones carácter interdisciplinario e intersectorial.

Con esta visión comunitaria, el programa de servicio social “Atención psicológica breve para el público en general” ha tenido un impacto positivo para la clínica universitaria en la medida en que se ha logrado dar respuesta a la lista de espera de la clínica, desde el primer semestre en que inició su funcionamiento, como lo señalan los registros locales de la clínica, debido a que los casos que no son recibidos en la práctica supervisada de los otros grupos académicos del área de Psicología Clínica y de la salud, del área de Psicología educativa o incluso de otros programas de servicio social. Toda esta demanda no resuelta es absorbida por nuestro programa.

De este modo y hasta antes de la pandemia, se ofrecía una buena cobertura para las necesidades de la comunidad que acudía a la CUAS Tamaulipas, sin embargo, con la pandemia se transitó al trabajo en línea lo que no fue una opción a la que se pudiera adaptar la población de la comunidad, tanto por la falta de conexión de internet, como por las condiciones propias de sus hogares, donde no es tan fácil tener privacidad o la confianza para hacer esos ajustes locales. Por otro lado, esta situación vino a beneficiar a una población a la que no se tenía acceso de manera cotidiana, en este caso fueron los usuarios de otros estados de la república mexicana, con características similares de marginación y pobreza.

Después de la pandemia por COVID se retomó el servicio presencial de manera escalonada y siguiendo el protocolo sanitario universitario, para el semestre que va de agosto a diciembre de 2022, las actividades ya estaban completamente restablecidas. La gente acude a la clínica de manera regular y el cambio que se encontró en relación de la demanda clínica es que los cuadros de ansiedad incrementaron en los niños entre 5 y 9 años. La población adulta se mantiene constante con sus quejas: crianza, pareja, ansiedad y depresión.

El trabajo con las poblaciones urbano-marginales desde el contexto universitario

El funcionamiento de este programa de servicio social se lleva a cabo en la Clínica Universitaria de Atención a la Salud Tamaulipas (CUAS T), en la cual el programa dispone de dos cámaras de Gesell y cuatro cubículos clínicos para atender usuarios, la parte operativa está a cargo del grupo de pasantes en turno, que suelen ser de 4 a 10 personas por semestre. La mitad de los pasantes se queda a extender su estancia a través de las prácticas profesionales. De acuerdo con su nivel de avance los pasantes se integran en parejas para atender a los usuarios en coterapia. La cobertura de atención por hora depende del número de psicólogos disponibles y de los espacios de trabajo en la clínica. Con esta organización de actividades se concreta la vinculación del programa con las necesidades de la sociedad; en particular en la zona de influencia de la CUAS donde el programa se ha desarrollado. Es de reconocer que la atención psicológica que se ofrece es una acción desempeñada por el alumno o pasante para extender a la sociedad los beneficios de la formación (Solis y Vargas, 2023).

La población a la que va dirigida la atención psicológica se caracteriza por ser personas de bajo nivel social, cultural y educativo, que viven en condiciones de pobreza y hacinamiento, con pobres recursos instrumentales para hacer frente a los desafíos de la vida cotidiana. En estas poblaciones el consumo de alcohol y drogas está normalizado y los temas de abuso sexual en la familia no son ajenos, es lo que Solis y Vargas (2019) han denominado “poblaciones marginales”.

Según los datos recopilados de 2012 a la fecha, podemos afirmar que la mayoría de nuestros consultantes son mujeres adultas, entre los 25 y 40 años, su principal motivo de consulta son los problemas personales (ansiedad, depresión, estrés, toma de decisiones) y el resultado del tratamiento indica altos índices de abandono de las sesiones, sin embargo de acuerdo a la tesis de Rodríguez (2023), el caso del abandono de las sesiones es una situación consistente en el marco de la atención psicoterapéutica (Gabino y Godoy, 1993; Talmon, 1990; Talmon, 1993) . Lo que resulta muy interesante es lo que se han encontrado en el seguimiento de casos donde luego de una o dos sesiones ya no regresan los usuarios. De manera consistente los pacientes que abandonan el tratamiento explican que la principal razón por la cual no regresan es porque ya no lo necesitan, es decir, con una sesión suele ser suficiente para recibir la ayuda que se solicita.

En el marco del servicio social, los alumnos además de brindar la atención clínica realizan tareas de investigación y acuden a eventos de formación profesional internacional para tener un roce intelectual directo con los representantes más destacados de la terapia sistémica. La intención subyacente es empoderar a nuestros estudiantes y hacerlos sentir seguros con la formación que han recibido. Como profesores universitarios y psicólogos clínicos queremos que nuestros estudiantes salgan al mundo profesional y laboral con la seguridad y convicción de que se han formado en un alto estándar de calidad, con una visión crítica y humanista de los problemas humanos y que logren darse cuenta de que no solo en las universidades privadas o extranjeras hay educación de calidad, como se los han hecho creer desde la perspectiva de modelos colonizadores; en nuestra experiencia, tras de invitar a destacados académicos extranjeros y al contrastar sus comentarios, sabemos que la formación que se recibe en la FES Zaragoza, incluida la práctica supervisada que se tiene en las clínicas universitarias es sólida y los prepara para el ejercicio de su profesión en ambientes marginados y rezagados, lo que los califica también para ambientes competitivos.

Hasta este momento, como un proyecto pendiente de concretar, no se ha realizado un seguimiento formal con los egresados del servicio social de este programa, sin embargo mantenemos el contacto y sabemos que la mayoría de ellos están dando atención psicológica o se dedican a la docencia en diferentes niveles. El compromiso de trabajar con la comunidad se mantiene en nuestros estudiantes. Y lo hacen por convicción. Mas adelante se compartirán algunos testimonios de nuestros egresados de servicio social para mostrar su visión de mundo y el significado que esta experiencia representa para ellos hoy en día.

La terapia breve de resolución de problemas aplicada al contexto universitario

Este modelo de terapia nace en la década de los años sesenta en Palo Alto California, y nace como un proyecto de investigación para poder hacer replicables los procedimientos clínicos de Don Jackson, Milton H. Erickson y Jay Haley (Watzlawick, Weakland y Fisch, 1999).

Es un modelo postmoderno, según las palabras de Bradford Keeney en un seminario impartido en la sala de seminarios 1 de la FES Zaragoza, el día 11 de diciembre en 2012. La afirmación la hace en un contexto donde se habla de los modelos innovadores en la terapia

familiar y él afirma “si vamos a hablar de postmodernismo, el único modelo verdaderamente postmoderno es el Modelo del MRI” (Keeney, comunicación personal, 11 de diciembre de 2012). Y lo afirma porque este modelo más que un modelo clínico es una forma de ver la realidad (Karin Schlanger, comunicación personal, 2015). La terapia breve de resolución de problemas de Palo Alto tiene una visión interaccional de los problemas humanos, observa y describe interacciones y se centra en el intercambio de información que se ocurre en un sistema. Al ser un modelo centrado en la interacción no se ciñe al contexto clínico, sino que se puede aplicar a todos los contextos donde hay interacción, es decir, en la educación, las escuelas, las empresas, el deporte, la naturaleza, los partidos políticos, las comunidades diversas, las tribus urbanas, las comunidades rurales, por mencionar algunas.

El proyecto de investigación del Brief Therapy Center (también conocido como de Terapia Breve de Palo Alto), nace como una organización sin fines de lucro. Y aunque en su momento quisieron formalizar su figura institucional para poder formar y acreditar terapeutas familiares de acuerdo a las leyes del Estado de California, en Estados Unidos; nunca fue su objetivo central ser una asociación independiente que compitiera con otras figuras acreditadoras; al equipo de supervisores del Brief Therapy Center les interesaba tener presencia en un amplio grupo de profesionales que les ayudaran a difundir el pensamiento interaccional y sus principios (Duvall, 1994). Elegir trabajar con el modelo de resolución de problemas no solo es una elección profesional sino también una elección personal que involucra principios y convicciones personales, culturales y hasta políticas. Este es un campo de conocimiento relativamente nuevo y se sabe que en los contextos científicos para que una idea trascienda la barrera del tiempo y de la geografía se requieren cuadros de estudiantes que enriquezcan el campo y difundan su trabajo para dar a conocer nuevas alternativas para pensar, ser y estar. Es así como el trabajo que se hace en el servicio social tiene dos intenciones, por un lado, brindar atención psicológica a poblaciones marginales y por otro, favorecer el desarrollo de la Terapia Breve como campo del conocimiento joven que requiere seguir sumando adeptos para consolidarse y trascender la barrera del tiempo como el psicoanálisis.

La terapia breve de resolución de problemas se sustenta en una metodología naturalista que combina los conocimientos de la biología y la cibernética para la comprensión del comportamiento humano. Tiene una fuerte influencia de la metodología antropológica a la que Bateson le legó el uso de la fotografía y el video (Ray et al., 2009). Es un modelo ecológico que primero observa y trata de entender cuál es la secuencia interaccional que

hace posible el funcionamiento de un sistema. Cuando el sistema pierde el equilibrio por la existencia de una queja y solicita ayuda, el terapeuta breve desde su visión externa elige una acción pequeña y sencilla que interrumpa el círculo vicioso sin perturbar el resto del sistema (Moley, 1985).

La biología, la teoría de los sistemas, la cibernética, la antropología entre otras disciplinas se condensan en tres niveles de abstracción que corporizan las bases teóricas-metodológicas de la terapia breve de resolución de problemas. Un nivel epistemológico, en que la comprensión de la realidad es recursiva y no lineal como en los modelos tradicionales de psicología. Un nivel teórico, en que se habla del cambio tipo uno y el cambio tipo dos, el tipo de razonamiento que subyace a ellos se encuentra en la ciencia matemática, el cambio tipo uno se sustenta en la teoría de los grupos y el cambio tipo en la teoría de los tipos lógicos y a los axiomas de la comunicación humana como categorías de interacción que facilitan la organización de la información que arroja el sistema (Watzlawick, Weakland y Fisch, 1999).

Y un nivel práctico que se refiere a la ejecución esquema técnico del modelo: el cual inicia con el contacto inicial; los siguientes pasos continúan aunque no necesariamente en secuencia, la fijación del marco del tratamiento se refiere a la presentación del consentimiento informado y la delimitación de horario, día y frecuencia de las sesiones; si los consultantes están de acuerdo con la forma de trabajo se inicia la entrevista formalmente con lo que se conoce como la definición del problema, que consiste en preguntar ¿cuál es el problema que lo trae hoy aquí?, es una pregunta concreta y directa que no hay forma de no responder, a nivel de técnica terapéutica la definición del problema lleva de 5 minutos a cinco sesiones dependiendo de la pericia del terapeuta y la disposición del o los consultantes; la siguiente categoría de información que se explora son las soluciones intentadas, que se refiere a las acciones y consejos que se han llevado a cabo para resolver el problema y que no han funcionado o han dejado de funcionar. Un elemento crucial en este modelo es la identificación de la postura del cliente, es decir, el sistema de creencias y valores con los que el cliente se identifica explícitamente.

Antes de que termine la primera sesión es fundamental determinar las expectativas hacia el tratamiento para decidir si el cambio mínimo que busca el cliente es competencia o no del psicólogo clínico; como se mencionó el orden de la entrevista clínica no es lineal y requiere que el entrevistador desarrolle la capacidad de organizar la información para que tenga la oportunidad de diseñar intervenciones desde el primer contacto y no después de determinar

el cambio a conseguir; la terapia breve de resolución de problemas distingue las maniobras de las prescripciones, las maniobras ocurren durante la entrevista y se pueden implementar en cualquier oportunidad, las prescripciones por su parte son las tareas que se realizan fuera de la sesión, entre una cita y otra; el terapeuta breve entre una sesión y otra, dedica tiempo para planear la sesión, esto implica revisar las notas y el material videograbado para recuperar la información exacta que se logró obtener en la sesión y determinar qué información falta por recabar o precisar; la conducción de la segunda sesión y subsecuentes no tiene un formato definido y depende de si se asignó o no tarea, si la persona no tiene un tema emergente para tratar o si ocurrió un evento circunstancial que cambie el rumbo del tratamiento, sin queja no hay terapia lo que nos lleva de manera natural a la finalización del tratamiento, el cual puede darse porque el terapeuta lo requiera o porque el consultante lo proponga, este segundo escenario es el ideal.

Y como parte de la metodología que sostiene la aplicación de este modelo de terapia se hacen tres llamadas de seguimiento del caso, la primera a los tres meses de finalizada la última sesión, a los seis meses y al año para saber si los cambios se mantuvieron, si hubo recaídas o si cambiaron situaciones que no se trabajaron en terapia. La implementación de la entrevista clínica con modelo de terapia breve implica no solo seguir los pasos, recientemente descritos sino además tener presentes las premisas del modelo, la teoría del cambio y una comprensión interaccional/comunicacional del comportamiento lo que implica articular de manera armoniosa los tres niveles de abstracción. Implementar estos elementos a nivel técnico es resultado de pensar en interacciones (Solis & Schlanger, 2023).

Los principios de la Terapia Breve de Resolución de Problemas que sustentan esta forma de promover el cambio en un sistema de interacción son cuatro: es un modelo no normativo, no patológico, centrado en la interacción y asume una visión constructivista de la realidad, en la que por definición se trabaja en una realidad de segundo orden. Los planteamientos de la terapia breve se alejan de los conceptos de normalidad y anormalidad. Es no patológico porque es un modelo centrado en la queja más que en diagnósticos nosológicos que no nos dicen cómo funciona el problema. Es un modelo no normativo porque entiende el comportamiento a la luz del contexto. Es un modelo centrado en la interacción y no en el individuo como lo hacen los modelos derivados de la tradición médica, más bien se origina de poner el énfasis en la interacción entre organismo y entorno (Fisch y Schlanger, 2002). Es un modelo constructivista que reconoce dos órdenes de realidad, la realidad de primer orden, que se refiere a la realidad física de los objetos y la realidad de segundo orden, que

alude a las creencias, valores, atribuciones y significados que las personas hacen de los hechos, la terapia breve no cambia los hechos pero si modifica el valor, sentido o atribución que las personas hacen de ellos (Watzlawick, 1999).

Para aprender la ejecución de la terapia breve de resolución de problemas en el marco de la Terapia Familiar se requieren tres mil horas de trabajo clínico bajo supervisión, de acuerdo con los criterios del estado de California en Estados Unidos (Board of Behavioral Sciences, 2023). Es un modelo estructuralmente sencillo, pero de ejecución compleja porque su implementación implica transitar de un pensamiento normativo y lineal a un pensamiento interaccional que prioriza el contexto para la comprensión del comportamiento.

Está es la parte más difícil del proceso de formación, porque implica pasar de un pensamiento individualista y heteronormativo a un pensamiento no colonial e interaccional y por el tiempo que le dedicamos en la universidad a la enseñanza del modelo (aproximadamente 500 horas) considerando la práctica supervisada y el servicio social no es suficiente para consolidar la transición sin embargo se siembra una semilla fértil que va madurando al paso de los años. Reeducar la forma de pensar el pensamiento y despojarse de las imposiciones occidentales y normativas lleva su tiempo y lo que si se logramos en el servicio social en este tiempo (500 hrs) es desarrollar la técnica, que de acuerdo con los registros personales se puede afirmar que los estudiantes se familiarizan con los pasos del esquema técnico de terapia breve, logran conducir una sesión por si solos y son capaces de dar continuidad a un tratamiento de una sesión a otra, adquieren confianza y seguridad en sus habilidades profesionales y en sus destrezas personales. Y además, es necesario enfatizar que todos los estudiantes egresados de este programa aprenden a pensar en relaciones, a reconocer la importancia del contexto y a ser respetuosos de la ecología del sistema que nos consulta. Expresan una conducta de solidaridad y disposición a trabajar con la comunidad.

La aplicación de este modelo en el trabajo con familias marginales inicia con la fundación del Centro Latino del Brief Therapy Center, cuando Karin Schlanger, quien es directora del centro hasta la fecha; decide brindar servicios de psicoterapia en español a las familias hispanas de East Palo Alto, una comunidad cercana a San Francisco, California. Palo Alto es un pequeño poblado de contrastes, mientras de un lado del puente viven familia multimillonarias dueñas de las empresas de aplicaciones más famosas del mundo, del otro lado del puente viven familias latinas y afroamericanas en condiciones de pobreza y alto rezago escolar. En este mundo de contrastes es que se aplica este modelo principalmente

en las escuelas primarias y secundarias de la zona y a diversas temáticas tales como: muerte por cruzar la frontera, autolesión, ideación suicida, ansiedad, depresión, agresividad, abuso físico, sexual y emocional, duelo por deportación, encarcelamiento de algún familiar, relaciones familiares, relaciones de pareja o amistad y orientación para ejercer una sexualidad responsable (Anger Díaz et al., 2008 y Schlanger et al., 2014).

En la clínica universitaria los problemas que se atienden no varían mucho, porque en temas de migración trabajamos con la parte de la familia que se queda en México o con las personas repatriadas que no logran adaptarse al contexto mexicano. Una muestra del trabajo realizado en los últimos diez años en la clínica universitaria dentro del servicio social, se he descrito en diferentes publicaciones donde detallamos cómo se ajustó el modelo de terapia breve a casos de duelo infantil, discapacidad motriz infantil, trastorno límite diagnosticado por el psiquiatra, o atención a población LGTBTTIQ+ (Solis y Vargas, 2019; Solis y Vargas, 2022; Solis y Vargas, 2021; Solis y Schlanger, 2023).

Este modelo ha resultado ser funcional para las familias de la comunidad circundante a la clínica universitaria porque es útil, práctico, ecológico y es no normativo. Estas familias que suelen tener arreglos interaccionales poco comunes o atípicos en otros contextos y no necesitan un juicio de valor por parte de los profesionales, no les ayuda en nada que les digan que hacer porque ellos lo saben, la mayoría de las veces solo requieren que alguien reconozca que están haciendo su mejor esfuerzo por salir adelante (validación) o una orientación para saber cómo proceder. La investigación de Rodríguez (2023) nos llevó a entender que el alto nivel de abandono de la terapia en el servicio no está relacionado con que se les haya dado una atención deficiente, por el contrario, en un buen porcentaje se obtuvo el reporte de que las sesiones, que en muchas ocasiones no pasaron de tres, habían resultado en una ayuda lo suficiente para no necesitar de otra sesión.

La terapia breve de resolución de problemas es concreta, práctica, respetuosa, ecológica y sobre todo centrada en las acciones. Concreta porque va directo al grano; Práctica porque diseña sugerencias de acción que están al alcance de los clientes; Respetuosa porque actúa desde el marco de referencia del cliente y no del terapeuta y centrada en las acciones porque es un modelo basado en la comunicación y la interacción. Este es un modelo que responde a las necesidades de las poblaciones marginales, que se ajusta a su marco de referencia sin ejercer juicios normativos y que se presenta como una alternativa que los futuros psicólogos clínicos pueden utilizar en contextos institucionales, comunitarios o de atención primaria.

La combinación del trabajo voluntario que implica el servicio social y el uso de la terapia breve de resolución de problemas con énfasis en el trabajo comunitario da como resultado una actitud de solidaridad de parte de los estudiantes hacia la comunidad. Los estudiantes ven como la gente llega llorando, desesperada, angustiada por alguna situación personal y familiar y al final de la consulta salen tranquilos, optimistas y con esperanza. Eso les genera satisfacción por haber ayudado y los motiva a seguir adelante. Para los pasantes es de gran relevancia técnica notar la respuesta analógica de los consultantes cuando ellos hacen preguntas interaccionales que incentivan una atribución distinta a su queja. Y el impacto de la entrevista en las personas.

Aunque no se ha hecho un seguimiento formal de los pasantes egresados del servicio social, como antes se indicó, se ha mantenido el contacto con ellos y se puede dar cuenta de que la mayoría de ellos ejercen la docencia o la práctica clínica en contextos públicos y comunitarios. Y pocos en el contexto privado ya sea como psicólogos independientes o como parte de una empresa. A continuación se presentan, con el permiso de los autores, algunos testimonios sobre el significado del servicio social en su trayecto formativo y el significado de trabajar con poblaciones marginales. Para ello, a una docena de psicólogos que realizaron un trabajo no remunerado en este programa, se les contactó a través de mensaje de aplicación pidiendo que respondieran dos preguntas. Una vez que se recibió la respuesta se les pidió autorización para reproducir sus comentarios y todos aceptaron. Los nombres han sido cambiados para reservar la identidad de los psicólogos. Las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿De qué manera el programa de servicio social me ayudó a integrar el conocimiento, teórico, práctico y metodológico adquirido en la carrera?
2. ¿Qué representó para mi formación personal y profesional el trabajo con familias marginales del oriente del Estado de México?

Testimonios de los pasantes y ex participantes del programa de Servicio Social “Atención psicológica breve para el público en general”

Antonio, policía de la unidad de género en el Edomex

1. *Me ayudó para conocer mejor los modelos que se manejan y además de eso saber cómo y cuándo se pueden aplicar, ya que cada caso es diferente.*
2. *Representó saber conocer mejor a la población a la que nos dirigimos en ciertos lugares para poder hablar su mismo lenguaje y poder ser más directo en las sesiones.*

Alicia, psicóloga en una casa de adopciones (DIF)

El Servicio Social, me ayudó a reforzar los conocimientos adquiridos durante la carrera, además de impulsarme a la investigación, pues si bien cada caso es diferente, también la manera de abordar la problemática; me ayudó en mi crecimiento personal y profesional, pues la realidad supera los libros y es en el campo donde uno se da cuenta que no sabe nada y que hay que continuar aprendiendo, estudiando e investigando.

Trabajar con población del oriente, fue un reto ya que muchos tienen complicaciones que no se ven durante la carrera o son escenarios que no imaginamos, son personas que tienen herramientas u otras pueden ser parte del problema, sin embargo, vimos a personas que buscan ayuda y están dispuestas a salir adelante.

Rodrigo, maestro de escuela rural

El servicio social me permitió, mediante la práctica asistida aplicar el conocimiento adquirido; no es lo mismo leer las técnicas y metodologías, discutirlo en clase y llevarlas a cabo una o dos veces, a ponerlas en práctica real en problemas reales, la práctica continua y retroalimentación constante que brindó el servicio social, me permitió empaparme de habilidades técnicas y metodologías para atender casos reales y adaptarme a las necesidades de mis pacientes.

El trabajo con familias marginales me permitió conocer, comprender y empatizar, con los procesos y casos tanto personales como profesionales, me permitió aplicar el

conocimiento teórico aplicado a un contexto específico con problemáticas específicas. A lo largo de mi estadía en el servicio, me permitió un panorama un tanto desconocido hasta entonces, del cual tenía conocimiento teórico, pero al llevarse a la práctica real me sirvió para adaptar y empatar ambos panoramas, los cuales han sido de gran utilidad a lo largo de mi desarrollo profesional.

Araceli, profesora de secundaria en Valle de Chalco

El programa de servicio social me ayudó para observar y aplicar de manera directa los conocimientos adquiridos durante los seminarios de psicología clínica, asimismo, pude externar mis dudas durante las reuniones clínicas o de supervisión, así como observar compañeros más experimentados y a mis profesores aplicando estratagemas por lo que aprendí mucho de ellos. El trabajar con familias marginales del Estado de México en el ámbito de la psicología clínica, incrementó los conocimientos que ya tenía en este contexto. Aunque trabajo como docente en Valle de Chalco y conozco las zonas marginadas de este Estado, el participar en la intervención terapéutica me ayudó a aplicar estrategias de intervención eficaces para resolver problemas concretos de estos Municipios.

Ernesto, psicólogo clínico independiente

Me ayudó a interiorizar los conceptos teóricos dándole un marco particular a cada caso, con la cámara de Gesell se hace muy didáctico lo que no se debe de hacer con los pacientes y la retroalimentación con usted da claridad a cada situación.

Para mí representa compromiso para dar un servicio de calidad a la población y convicción de que la universidad puede servir como agente de cambio social.

Agustín, pasante del servicio social

El conocimiento que adquirí durante la carrera, específicamente el área clínica, me ayudó para entender que cada persona viene de contextos diferentes, por lo cual trabajar con diferentes realidades ayuda a tener más empatía y poder ayudar a resolver problemas específicos con mayor eficacia.

Para mí el trabajo con diversas familias representa los valores que se tienen dentro de la UNAM y viéndolo del lado social un problema nunca es menos o más que otro y esto es

importante tenerlo en cuenta ya que viéndolo desde una perspectiva empática genera un servicio de calidad y por ende un bienestar para estas familias.

Isaías, pasante de servicio social

A través de las prácticas, ya que, en lo particular, en la carrera sólo formé parte del equipo terapéutico. Así mismo, considero que la retroalimentación que se tiene ayuda bastante a comprender mejor los casos.

Representa una oportunidad de cambio para las personas con mayor vulnerabilidad, y con ello, también representa mayor compromiso en mi preparación, pues debido a que el servicio se vuelve más accesible para este sector, la responsabilidad de brindar un servicio de calidad se vuelve vital para ayudar a dicha población.

Bertha, pasante de prácticas profesionales

La oportunidad que se me brindó de trabajar con casos clínicos de cerca con constante revisión durante mi estancia en el servicio me permitió integrar los conocimientos de manera constante y conjunta.

Me permitió conocer un panorama muy amplio de las situaciones que se viven en esta zona, generando en mí un compromiso de ayudar a las personas que solicitan el servicio y buscando brindar un servicio que sea de calidad para ellos.

Rocío, emprendedora y generadora de contenido para redes

Para mí fue sumamente enriquecedora la experiencia del servicio social. Lo que aprendí en la formación del servicio, no hubiera podido aprenderlo mejor en ninguna otra parte (o quizá sí, pero me hubiera costado un dineral). Explico: El programa prevé de inicio a fin de que el alumno aprenda a trabajar con personas de manera organizada y eficiente. Además, en todo momento está acompañado y guiado por la supervisora. Desde el simple hecho de llevar orden en las notas y expedientes, hasta tener organizada el área que se utilizará, y trabajar con personas de todas las edades. Son cosas que para mí representaron todo una forma de trabajo y una manera de relacionarme distinta. El hecho de tratar con esa población específica me hizo ser mucho más sensible con las personas en general, y aprendí que los contextos de las personas

nunca son simples. Después de trabajar con personas que tienen pocas herramientas para llevar su día a día, valoré mi propio contexto y aprendí a aprovechar al máximo mis propias herramientas.

El desempeño como terapeuta breve con personas de una población marginal (y lo repito porque si presentan muchas más dificultades que personas en situaciones más privilegiadas), requiere de mucha sensibilidad y apertura a contextos distintos. Desde el momento en el que es necesario tener contexto de las personas, ayudarles a esclarecer sus dificultades, hasta intentar resolver sus dudas, es necesario aplicar todos los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera y casi siempre hasta resultan insuficientes.

Sergio, pasante de servicio social

Facilitó el proceso de adquirir confianza para involucrarme en la relación: terapeuta-sujeto. Fortaleció mis habilidades sociales, generé experiencia y gracias a las recomendaciones por parte de mi maestra puedo intervenir de manera oportuna en las sesiones.

Mi idea de estudiar psicología desde el primer semestre ha sido ayudar a personas que cuentan con escasos recursos, ya que en los servicios de salud públicos no se dan abasto para poder brindar una atención digna. La mayoría de los conflictos en estas zonas son problemas de pareja, control de emociones y orientación sobre toma de decisiones, viéndose a la población adolescente como la más afectada y desde mi punto de vista es la edad en donde un individuo puede mejorar notoriamente su calidad de vida.

Iván, pasante de prácticas profesionales

Me ayudó a reforzar los conocimientos, llevar a cabo las técnicas de intervención y personalmente me dio confianza.

Represento brindar ayuda en calidad humana, compromiso con el paciente y el servicio que se brinda.

Ricardo, profesor en Educación superior

El programa de servicio social me permitió hacer un puente entre la teoría y la práctica. La retroalimentación de los seminarios en las lecturas y la práctica clínica con pacientes

me permitió ir consolidando y mejorando aspectos básicos de la entrevista clínica del modelo de resolución de problemas. Las supervisiones de los casos en tiempo real dan una retroalimentación sobre la ejecución en tiempo real, lo que permite ir mejorando la entrevista. Posteriormente al escuchar audios de sesiones y realizar transcripciones uno puede ir modelando las palabras que utilizas al inicio cuando estás en una fase de adquisición de conocimiento sobre la terapia breve y su ejecución. El realizar estas actividades en el servicio social nos permite como estudiantes ir mejorando la entrevista clínica y desarrollar un estilo propio de ejecución del modelo de terapia breve de resolución de problemas

El trabajo con población vulnerable de la zona oriente de la ciudad de México nos da como estudiantes una flexibilidad al encontrar clientes con diferentes demandas que comparten un contexto similar. Esto implica un reto a su vez ya que en la ejecución del modelo o entrevista clínica tienes la necesidad de desarrollar una pericia mayor que en otros contextos. Apropiarse de las premisas del modelo y el esquema técnico para poder atender las necesidades de los usuarios de la mejor forma te da la oportunidad de entrar en un campo de acción real con el respaldo de una institución de gran prestigio y a su vez genera un sentimiento de responsabilidad para brindar un servicio de excelente atención. De manera personal es una gran oportunidad de foguearse con el campo clínico real de nuestro país, darse la oportunidad de atender necesidades de una población que merece servicios de atención mental dignos y definir si realmente es el campo clínico el área a la que deseas dedicar tus esfuerzos y estudios.

Víctor, músico y psicólogo clínico independiente

Creo que como psicólogos, con todo el contexto histórico y todas las teorías existentes, es difícil guiarse y escoger un modelo terapéutico para ejercerlo en la práctica profesional. Aunado a ello, uno como un joven estudiante no comprende la importancia de entender las perspectivas teóricas de los modelos y las epistemologías de cada uno y qué tan útil esto va a hacer para hacer frente a los casos clínicos en la vida profesional del psicólogo clínico. El programa de servicio social me ayudó a orientarme en el campo de los modelos de Terapia, a escoger uno y entender que es importante conocer cómo el modelo comprende el mundo para poder aplicarlo a nivel práctico. Además, en mi estancia en el servicio desarrollé un trabajo de investigación para la elaboración de mi tesis y esto me dio la oportunidad de repasar lo aprendido

durante la carrera y de utilizar el conocimiento metodológico para poder establecer lo que aprendí en la práctica y desarrollarlo a nivel metodológico. Una vez terminado el servicio y tras llevar varios años de formación, pude establecer estos conocimientos de manera teórica y metodológica en la publicación de mi trabajo con el fin de difundir la utilidad tanto de este modelo de terapia como la utilidad del programa del Servicio Social con una base científica.

Para mí, el trabajo con las familias marginales representó compromiso con mi formación y profesión, pues al tener enfrente a personas en situaciones vulnerables, caía en mí la responsabilidad de no fallarles. Al entender el contexto en el que mucha de la población atendida tiene escasos recursos económicos y, a veces, pocos recursos cognitivos, esto generó en mí la regla de comprometerme con cada caso, leer para formarme y supervisarme para dar la mejor ayuda posible. Esto generó en mí una consigna de disciplina de continuar en formación y de comprometerme con los casos sea cual sea el contexto, sin generalizar, sin etiquetar a las personas y con esta regla que hoy en día mantengo en mi desarrollo como profesional, comprometerse con los casos de tal suerte que el proceso terapéutico sea con el objetivo de dar la mejor ayuda posible para la resolución del problema que lleva la persona a buscar terapia.

Gerardo, psicólogo en un centro comunitario

El programa refuerza y aplica todo el conocimiento adquirido durante la licenciatura. Mantener la supervisión de casos, las transcripciones, al equipo detrás del espejo son preparativos para dar el salto al mundo laboral, ya que conjunta todos los conocimientos adquiridos durante la formación académica para ser aplicados a la realidad. Sin este servicio no sé si hubiera salido preparado completamente para brindar atención psicológica.

Me ayudó a entender las distintas realidades de la gente. Siempre he pensado que no hay mejor forma de entender el comportamiento humano que dando terapia, porque es la forma en la que uno se da cuenta de cómo se ve la realidad, claro de un sector de la población, pero que tiene características similares con otros sectores en distintas geografías. Definitivamente la población del Estado de México me enseñó más de lo que yo les pude haber ayudado.

Alejandra, gerente de recursos humanos

Me ayudó al desarrollo de habilidades, a entender que la preparación e investigación debe ser constante, a practicar lo aprendido y la ética profesional para canalizar los casos que no están dentro de mi experticia.

Representa el inicio de mi interacción de trabajar con personas y problemáticas reales, representa el desarrollo de mi capacidad para atender y resolver situaciones problemáticas con personas e incluso en el contexto empresarial.

Reflexiones docentes sobre los testimonios de los pasantes de servicio social

Al leer los testimonios de los psicólogos se pueden notar tres consistencias en los testimonios de los psicólogos consultados; la primera consistencia identificada es el reconocimiento de que cada caso es único y diferente. Lo que es un indicativo de que lograron interiorizar el principio de respeto hacia el otro, que no hay dos casos iguales porque no hay dos personas iguales, aunque dos o más personas experimenten una situación similar como infidelidad, violencia doméstica o problemas de crianza, cada persona piensa, siente y vive de manera diferente el problema y lo afronta de manera diferente, el poder ser consciente de esa unicidad y respetarla es una forma de romper con los marcos normativos que acostumbran decirle a la gente cómo vivir porque creen tener una versión correcta de la realidad y no son capaces de respetar estas interacciones porque no saben pensar fuera de la caja.

En segundo lugar, se aprecia una consistencia en la integración de conocimientos que lograron hacer los pasantes durante su estancia en el programa. El ejercicio de la terapia breve implica integrar un nivel epistemológico circular, que implica pensar en recursiones y no en linealidades, un nivel teórico donde se habla del proceso de cambio y su naturaleza y un nivel práctico que implica a su vez un nivel técnico, que se materializa en la forma en cómo se implementa la entrevista. Por el número de horas dedicado a la atención clínica y supervisión de casos, los pasantes no logran consolidar este proceso, pero tienen un acercamiento de primera fila a esta formación y sus comentarios reflejan que lograron captar la complejidad del modelo y si bien no son expertos al menos dejaron de ser normativos e impulsivos al brindar apoyo psicológico.

La tercera consistencia identificada se refiere al respeto y al reconocimiento de que la población marginal no es “pobrecita”, no los ven desde la lástima o desde la superioridad moral. En contra parte logran darse cuenta de que estas familias si bien es cierto que son multi problemáticas y suelen describir entornos de interacción hostiles y cerrados porque ofrecen limitadas opciones de maniobra y en casos extremos sin posibilidad de intervención; también son familias con recursos, con posibilidades y que tiene acuerdos poco comunes pero funcionales en el día a día. Con esto presente los pasantes rompen con estos criterios patológicos impuestos desde los modelos médicos, normativos y lineales, y aprenden a trabajar con estas familias desde su contexto, haciendo uso de sus recursos y posibilidades y no desde la superioridad donde se cree que se sabe lo que el otro necesita o tiene que hacer de manera diferente para apegarse a una realidad occidentalizada que parte de ser la visión correcta de la realidad.

En los comentarios también puede notarse que nuestros egresados se familiarizaron con una metodología de trabajo y de investigación en terapia sistémica y que aprecian la calidad de la formación recibida porque lograron darse cuenta del nivel cognitivo y formativo que adquirieron en este programa de servicio social y este es un indicativo de que se logró empoderar a los pasantes como una intención subyacente de esta propuesta de atención comunitaria. Nos interesa que nuestros egresados salgan al mundo seguros, confiados y con la certeza de que son capaces de dar respuesta a problemas emergentes de la sociedad, principalmente la más desfavorecida. Sabemos que la mayoría de los que fueron parte de este programa, trabaja en contextos públicos y comunitarios y elegimos pensar que influimos de manera positiva y humanista en los jóvenes psicólogos y que su compromiso social se fortaleció y se delineó como un acto de convicción y en congruencia mantienen el vínculo con la comunidad a través de su profesión y con el deber autoimpuesto de brindar un servicio de salud mental de calidad a poblaciones que no tendrían acceso a ellos fuera de los contextos comunitarios.

Reflexiones sobre el escenario universitario

La carrera de psicología de la FES Zaragoza de la UNAM al contar con ocho clínicas universitarias para desempeñar actividades de formación en escenarios reales, es una figura privilegiada por su infraestructura, además de que su diseño modular está planeado

para tener seis secciones de trabajo, con ocho a diez estudiantes por grupo, lo que hace que la formación sea personalizada. Este diseño curricular y esta infraestructura innovadora vigente desde hace cuarenta años, aunado a la presencia comunitaria que se ha logrado al paso de las décadas, se vuelve el escenario ideal para aprender y servir de manera simultánea, también es el contexto perfecto para hacer emerger subjetividades rebeldes que acerquen a los estudiantes a la comunidad, que se involucren con ella y contribuyan a su bienestar. Tal parece que el trabajo hoy en día es que los profesores de carrera, con una trayectoria sólida en la enseñanza de la práctica supervisada adquieran el compromiso por convicción de formar a los profesores de recién ingreso para que continúen con la atención a usuarios de la comunidad, para que los sensibilicen sobre la importancia de mantener estos espacios abiertos y a disposición de la comunidad. Muchos de los nuevos profesores no dan atención a usuarios y conminarlos a esta tarea es un verdadero acto de rebeldía institucional porque es una forma de introducir prácticas decolonizadoras y darle un sentido crítico, humano, solidario y social a la formación de los formadores de los psicólogos de la FES Z. No podemos centrar toda nuestra atención en los estudiantes que estamos formando, también debemos voltear hacia los profesores y formadores, para saber ellos ¿qué convicciones tienen? ¿cómo piensan el proceso formativo de profesionales de la salud? ¿cómo perciben a la comunidad? ¿qué piensan de sus carencias? ¿se asumen ellos como factor de cambio desde su trinchera académica? Hay que tener esta mirada dual para acercarse a los profesores y pensar en los estudiantes como agentes de cambio como una forma de darle continuidad a estas iniciativas por aportar pedagogías críticas y rebeldes a nuestra facultad. Ya Martínez Maldonado (2022) ha mencionado el Aprendizaje Servicio como una metodología de transformación para las instituciones de educación superior debido a que proponen un diálogo horizontal, fomenta procesos de organización y autogestión y sienta las bases para una emancipación transformativa.

En estos momentos de cambio social y de revaloración de la salud mental es apremiante seguir usando estos espacios como vínculos con la comunidad como originalmente fueron diseñados y no permitir que las prácticas normativas los alejen de la atención a usuarios; es también necesario acercar los servicios de salud mental a los menos favorecidos; considere que las clínicas son espacios que la comunidad ha hecho suyos y es parte del trabajo docente favorecer ese fluir e intercambio continuo. Hay que seguir fomentando en los jóvenes psicólogos la responsabilidad social, la actitud solidaria y la cercanía con las poblaciones vulnerables. Primero como acto de justicia social y solidaridad de la universidad a la sociedad; segundo como parte de una corresponsabilidad docente; y tercero, es parte

de la formación universitaria que los estudiantes aprendan a responder de manera activa a condiciones reales de la sociedad.

Si se considera el programa de servicio social como un escenario formativo y el modelo de resolución de problemas como una técnica de trabajo, se crea una propuesta educativa decolonial y crítica que acerca a los pasantes de psicología a la comunidad a través de un modelo clínico que es respetuoso de la ecología del sistema y que brinda opciones concretas de resolución de problemas y aplicables a un contexto multi problemático y rígido que permite poca maniobrabilidad de los consultantes. Este programa no solo les enseña a los jóvenes a ejercer la psicología sino que los anima a pensar en contextos más amplios, a comprender el comportamiento desde una mirada crítica que considera la complejidad política, social y cultural de los entornos circundantes, sobre todo sin sesgos prefigurados de lo que debe ser. Es entonces una forma de condensar distintos elementos como, la formación crítica y decolonial, la actitud solidaria, el trabajo con la comunidad, aprender a pensar desde la interacción y dar respuesta a las solicitudes de ayuda.

Siendo congruentes con la metodología naturalista, se considera que leer los testimonios de los psicólogos es el mejor criterio para evaluar la pertinencia y el impacto de las distintas actividades que se realizan en el programa de servicio social en beneficio las comunidades marginales de la zona. Y parece que por ahora se ha logrado la intención de generar una conciencia social en los jóvenes psicólogos y acercarlos a las poblaciones más desfavorecidas para socializar conocimiento científico, acercar los servicios de salud mental y promover prácticas comunitarias.

Consideraciones finales

No es del desconocimiento docente que los últimos 30 años la política educativa se ha regido por adoptar prácticas neoliberales y globalizadoras que no consideran el contexto de referencia ni de profesores ni de alumnos e imponen prácticas normativas que priorizan los valores mercantiles por encima de los humanistas. La mayoría de los programas de educación están delineados de acuerdo al modelo de competencias, como es el caso del plan de estudios de la carrera de Psicología de la FES Zaragoza, sin embargo, eso no quiere decir que los docentes adopten con los ojos cerrados y sin un juicio propio estos

lineamientos, se puede ser parte de la resistencia en la educación y no supeditarse a las prácticas neoliberales y en lugar de seguir difundiendo una visión humanista de la educación con convicción política y social: esto también es darle continuidad al compromiso que se adquirió años atrás en las aulas de educación media superior o superior con profesoras y profesores que sembraron la semilla del espíritu crítico, rebelde, social en nuestros jóvenes cerebros ávidos de ideas diferentes y alternativas.

Cada persona tiene su propia trayectoria, sus propios intereses y sus propios planes de trabajo, sin embargo cuando se forma parte de un colectivo se comparten intereses, compromisos, proyectos y “quijotadas” que hacen la diferencia en un mundo cada vez individualizado y estereotipado y se tiene la oportunidad de emprender acciones decolonizadoras que deriven en acciones de resistencia educativa siempre en beneficio de las poblaciones desfavorecidas y en contracorriente de las imposiciones globales.

Si se tiene la voluntad y la convicción no es necesario supeditarse a la política educativa impuesta de manera automática; se pueden cumplir los planes y programa del currículo universitario sin adoptar la visión colonizadora y mercenaria de la educación globalizada y se puede fomentar el trabajo comunitario dirigido a poblaciones marginales desde una visión de respeto y de eficacia. Esta es una deuda histórica que se tiene con las comunidades originales que llevan más de 500 años de resistencia y que no ha sido exterminadas a pesar de los esfuerzos involuntarios de los gobiernos en turno. Toca a la universidad y a los docentes universitarios reivindicar los derechos de los originales, ponerlos en el mapa para romper con el pensamiento único y normativo y en compañía de los estudiantes pensar, diseñar y poner al alcance de la comunidad respuestas a sus necesidades y a sus realidades.

REFERENCIAS

Anger-Díaz, B., Schlanger, K., Rincón, C. y Becerra Mendoza, A. (2003). Una nueva dirección para la Terapia Breve en el MRI. Solucionando Problemas Multiculturalmente: nuestra experiencia latina. En F. Gutiérrez (Ed.) *Terapia Breve la magia del cambio* (pp. 51-77). México: CEFAP.

Board of Behavioral Sciences (2023). *Statutes and regulations relating to the practice of: Marriage and Family therapy*. California Board of Behavioral Sciences.

- Duval, J. (1994). Brief Therapy Training Centres-International™. *Journal of Systemic Therapies*, 13(4), 70-78.
- Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México. (2010). Propuesta de modificación al plan y programas de estudio de la licenciatura en Psicología (Sistema presencial). Recuperado de https://www.zaragoza.unam.mx/wpcontent/portalfesz2019/Licenciaturas/psicologia/plan_estudios_psicologia.pdf
- Fisch, R. y Schlanger, K. (2002). *Cambiando lo incambiable. La terapia breve en casos intimidantes*. Barcelona: Herder.
- García, M. (2023). La Psicología y Zaragoza, una relación a largo plazo. *Nuestra historia. Cronos Zaragoza*, 1(1), 3.
- Gavino, A. y Godoy, A. (1993). Motivos del abandono en terapia de conducta. *Análisis y Modificación de Conducta*, 19(66), 511-536.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, (2020). Disponible en <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/> consultado el 29 de enero de 2022.
- Mazon, J. (2012). El marco jurídico del Servicio Social. *Gaceta Médica de México*, 148(3), 284-291.
- Martínez-Maldonado, M. (Coord.). (2022). *El Aprendizaje Servicio como metodología para la formación profesional y la pertinencia social*. México: FESZ, UNAM.
- Moley, V. (1985). An interactional view of international disorders. *Journal of Strategic and Systemic Therapies*, 4(2), 70-76.
- Morales-Calatayud, F. (1999). *Introducción a la psicología de la salud*. Barcelona: Paidós Tramas Sociales.
- Ocampo-López, J. (2010). Justo Sierra “El maestro de américa”: fundador de la Universidad Nacional de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15, 13-38.
- Ray, W. A., Schlanger, K., Sutton, J. P. (2009). “One Thing Leads To Another,” Redux Contributions To Brief Therapy From John Weakland, Richard Fisch, Paul Watzlawick. *Journal of Brief, Strategic & Systemic Therapies*, 3(1), 15-37.
- Reglamento General del Servicio Social de la Universidad Nacional Autónoma de México, Gaceta UNAM, 7 de octubre de 1985, (México).

- Robles, M., Celis, M., Navarrete, C., Rossi, L., Gilardi, M-A., y Barragán B. (2012). El servicio social. En: J. Narro Robles, J. Martuscelli, y E. Barzana, (Coords.), *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. (Pp. 237-243). México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM
- Rodríguez, F. (2023). *El seguimiento de casos en terapia breve*. El caso de la clínica universitaria. Tesis de licenciatura. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Schlanger, K., Cinella, M., Díaz, G. y González, P. (2014). Hoy en Palo Alto: un trabajo en escuelas californianas con población inmigrante. En R. Medina, E. Laso y E. Hernández (coords.), *Pensamiento sistémico: Nuevas perspectivas y contextos de intervención* (pp. 73-95). Brasil: Litteris.
- Solis, C. y Vargas, P. (2015). El servicio de Psicología Clínica en el marco de la atención universitaria. *Revista electrónica de psicología de la FES Zaragoza-UNAM*, 5(09), 63-76.
- Solis, C. y Schlanger, K. (2023). La terapia breve de resolución de problemas: el trabajo con familia vulnerables. En: G. Buena-Casal (Ed.), *International Handbook of Clinical Psychology Vol.1*. (s.p.). España: Thomson Reuters.
- Solis, C. y Vargas, P. (2019). Frida Khalo is sassy. En M. F. Hoyt and M. Bobele (Eds.). *Creative therapy in Challenging Situations. Unusual interventions to Help Clients*. (pp. 183-192). New York: Routledge.
- Solis, C. y Vargas, P. (2021). No me gusta nada la novia de mi hijo. En Karin Schlanger (Ed.). *Sobrevivir a la crianza de los hijos. Prácticas para pasarlo bien juntos*. (pp. 57-66). Barcelona: Herder.
- Solis, C. y Vargas, P. (4-8 de septiembre de 2023). 10 años del programa de servicio social "Atención psicológica breve para el público en general". Cartel presentado en XIX Congreso de investigación. Universidad Nacional Autónoma de México campus Zaragoza. México.
- Talmon, M. (1990). *Single Session Therapy. Maximizing the Effect of the First (and Often Only) Therapeutic Encounter*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Talmon, M. (1993). *Single Session Solutions. A Guide to Practical, Effective, and Affordable Therapy*. Menlo Park: Addison-Wesley.

- Watzlawick, P. (1999). La técnica psicoterapéutica del reencuadre. En G. Nardone y P. Watzlawick (Eds.), *Terapia Breve: Filosofía y Arte* (Pp. 79-96). Barcelona: Herder.
- Watzlawick, P., Beavin, J. y Jackson, D. (1986). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- Watzlawick, P., Weakland, J. y Fisch, R. (1999). *Cambio. Formación y Solución de los problemas humanos*. Barcelona: Herder.

¡Me aburro! En busca de experiencias en el aula

Angélica Jiménez Robles
Universidad Pedagógica Nacional

*Más que nunca me aburro.
Estoy muy aburrido.
¡Qué aburrido que estoy!
Quiero decir de todas las maneras
lo aburrido que estoy.
Todos ven en mi cara mi gran aburrimiento.*
Rafael Alberti, poema escénico (fragmento)

Primer acercamiento

En este documento comparto las inquietudes académicas que forman parte de mi práctica como docente en licenciatura y posgrado. Las cuales versan sobre cinco aspectos principales que desarrollo a continuación.

- a) Se retoma el poema de Rafael Alberti *Me aburro*, y las frases que los/las estudiantes expresan como “las clases me aburren”, para construir el hilo conductor de este relato a la par de una docencia más activa y lúdica.
- b) *El uso de los soportes digitales en el aula*, específicamente los teléfonos inteligentes, plataformas y redes sociales y su efecto en la educación universitaria.
- c) *La responsabilidad social de la universidad* es formar profesionistas conocedores de su disciplina y además que, como profesionistas, se encaminen a erradicar las injusticias, inequidades, la pobreza, el analfabetismo, el hambre, la intolerancia, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades (UNESCO, 1998).

- d) *La formación complementaria* de los/las estudiantes, lo que implica un acercamiento a otras formas culturales vinculadas con el arte.
- e) Trabajar estos elementos a la par del contenido del curso implica una responsabilidad social amplia como docente, lo que conlleva a la búsqueda de herramientas didácticas, en este caso desde *la Animación Sociocultural de la Lengua (ASCL)*, un enfoque que pondera el trabajo colaborativo para el bienestar comunitario, desde una amplia gama de estrategias y disciplinas se busca movilizar las prácticas aletargadas, para activar el pensamiento y el actuar colectivo. Finalmente presento la intervención.

Para fines de organización del texto está dividido en dos partes, la primera es el entramado pedagógico donde encuentran esos móviles que dan origen a este trabajo, y en la segunda comparto la intervención realizada.

Parte 1. El entramado pedagógico

a) ¡Me aburro!

La escuela es un espacio social, donde convergen las singularidades de sus habitantes, que como seres complejos llegan cargados de una serie de expectativas. Si bien la promesa de que la educación ofrece “una mejor vida” y “otras oportunidades”, entre las ideas que ronronean en el imaginario social. Con deseos, millones de estudiantes hacen recorridos diversos caminando, en transporte público y privado de toda índole: bicicletas, motocicletas, sobre animales, lanchas, autos, camiones, entre tantas posibilidades, para llegar a las escuelas públicas y privadas de nuestro país.

Esta movilización generalizada a manera de migración, esta motivada por el enorme poder que en la sociedad actual le otorgamos a la educación formal, como una oportunidad para mejorar las condiciones de vida. El planteamiento político es que la escuela compensa las desigualdades e incrementa las ofertas laborales.

Todos los días llegan a los salones de clase millones de estudiantes de diversos niveles educativos con muchas esperanzas, pero adentro de las aulas, a veces pagan caro su anhelo, porque no siempre la escuela está a la altura de sus intereses. Son miles las horas que los/

las estudiantes pasan en las aulas para cumplir con la educación obligatoria, y esos tiempos a menudo son momentos pasivos, rutinarios, *aburridos*, sin humor, ni retos. La escuela está en deuda con los/las estudiantes, y para ponerse a mano, tendría que otorgarles protagonismo a través de prácticas activas y con un currículo cercano al mundo de la vida, laboral, a través del uso apropiado de la tecnología.

b) El uso de la tecnología en el aula

Actualmente los/las docentes universitarios nos enfrentamos a una práctica inmersa en un cambio generacional sin antecedentes, se trata de estudiantes hiper-informados por los medios de comunicación, quienes están acostumbrados/as a pasar muchas horas en las redes sociales.

Son usuarios/as concurrentes de plataformas como Tik tok, Facebook, WhatsApp, Instagram, entre otras, y aunque cada una se define con sus propias particularidades, todas tienen un efecto en el comportamiento de las personas. Por ejemplo, ver constantemente Tik tok trae consecuencias al cerebro, porque los pequeños videos que se presentan en esta plataforma son consecutivos, no permitiendo un lapso de descanso, lo que provoca una saturación de información innecesaria. Tik tok está elaborada con un algoritmo que encadena videos acerca de los intereses de las/los usuarios.

Las plataformas funcionan con tres elementos como señala la psiquiatra Marian Rojas (2023), movimiento, luz y sonido, los que afectan de manera directa la forma como el cerebro percibe. Estos elementos generan una adicción por los golpes de dopamina que lanzan al cerebro, lo que dificulta la capacidad de concentración y atención.

Para comprender estos flashazos informativos, como sugiere esta autora, no se requiere poner mucha atención, porque los videos tratan contenidos sencillos, que muchas veces carecen de veracidad. El movimiento, las luces, y el sonido inundan la corteza cerebral de información casual que penetra y se olvida fácilmente.

La pérdida de la capacidad de atención es un asunto de salud pública. Hay estudiantes que les cuesta trabajo mantener atención en las clases, se quejan de extensión de las lecturas, los trabajos escritos, de las conferencias largas y las películas con tramas complejas. Las

clases tradicionales pueden ser para muchos/as estudiantes tremendamente aburridas, e inaccesible la información que se maneja.

Y qué decir del uso del teléfono en las aulas, si bien es una herramienta que favorece las búsquedas rápidas, para lo que los/las estudiantes son diestros/as, porque es una habilidad que han desarrollado, así como a ingresar a plataformas como Zoom, Classroom. Pero la otra cara de la moneda del uso del celular en las aulas es que muchos/as estudiantes constantemente necesitan estar checando el WhatsApp, Facebook, Instagram, para ver si alguien les mandó un mensaje, o hay alguna notificación, porque estas plataformas están hechas para tener a las personas cautivas, por tiempo indefinido. Les he preguntado a mis estudiantes ¿Cuánto tiempo pueden estar sin consultar su celular? Y la respuesta es preocupante, cinco, diez, quince minutos, pocos dicen que una o dos horas.

La era de la rapidez del conocimiento ha traído muchas ventajas y consecuencias. Hay personas jóvenes que se *aburren* en las clases, en los trabajos, en las reuniones familiares, y a veces sociales.

Wolf (2008) es una neurolingüística conocedora acerca de cómo la lectura ha transformado a la humanidad, explica que nuestro cerebro está configurado a partir de una arquitectura abierta, capaz de evolucionar. Señala que la lectura modificó algunas áreas del cerebro, los estudios tomográficos demuestran que hay cambios a partir de la lectoescritura, por ello, las personas que no saben leer y escribir tienen diferencias significativas con aquellas que son usuarias de la cultura escrita. Y lo mismo sucede con el uso de las redes sociales y el internet, la arquitectura del cerebro se está modificando con el uso recurrente de estos medios. En el año 2020 Wolf publica sus investigaciones sobre los efectos de la exposición de niños/as y jóvenes a los soportes digitales, habla de la “mente saltamontes”, porque saltan de un punto a otro “distráidos de la tarea original”. Además de estos constantes saltos en la atención y falta de concentración, explica que la adicción a los nuevos estímulos y recompensas que los usuarios digitales exigen va en detrimento de la corteza prefrontal.

Y mis estudiantes no son la excepción, están acostumbrados a leer en pantallas, a hacerlo rápidamente, a pasar de una página o otra, recibiendo ráfagas de información, aunque también han desarrollado habilidades tecnológicas y cognitivas importantes y útiles, pero, han descuidado otras, como la lectura a profundidad, la escritura recursiva, el ir y venir

en un texto, subrayar, hacer notas y resúmenes, reflexionar sin prisa para poder ordenar el pensamiento y crear nuevas ideas. Por eso, algunas actividades cotidianas les parecen *aburridas*. Los académicos, tampoco nos salvamos de los encantos de las redes sociales, que, como sirenas sonoras, nos atraen con su belleza. A su vez, los soportes digitales nos facilitan el trabajo diario.

c) La responsabilidad social de la universidad

Con la responsabilidad social universitaria se pretende abonar al mejoramiento de la sociedad, se espera que los egresados/as estén capacitados en su disciplina, pero además que se destaquen como “ciudadanos responsables, capaces de satisfacer las necesidades de todos los sectores de la sociedad, haciendo respetar los derechos humanos, la paz, la justicia, valores que, en definitiva permiten diseñar y consolidar sociedades verdaderamente democráticas” (Pérez, Lakonich, Cecchi y Rotstein, 2009, p. 36).

En este sentido, la universidad entendida como una comunidad de aprendizaje social, que busca hacer de sus estudiantes además de profesionistas comprometidas/os, buenas personas, íntegras, que actúen acorde a los derechos humanos y con perspectiva de género. Esta es una tarea ardua para los/as docentes, que rebasa por mucho el curriculum oficial, y para lo que hay que ir más allá de lo comprometido en un programa de estudios. Para abonar en la construcción de todas estas dimensiones, se pueden construir experiencias en el aula que desarrollen aspectos personales y profesionales.

d) La formación complementaria

Aunque mis estudiantes tienen muchos saberes adquiridos sobre temas de su interés y la cultura propia de su contexto, carecen de conocimientos sobre historia, geografía, arte, literatura, música y política. Durante el curso pude constatar que conocen el nombre de pocos países, ciudades, ríos, volcanes, escritores, pintores, músicos clásicos, directores de cine, de otras formas culturales ajenas a su contexto. Sus formas culturales son valiosas, pero reconocer otras les permite acrecentar su conocimiento del mundo. Para tener un panorama más amplio acerca de los conocimientos sobre cultura general de mis estudiantes,

les pedí a los dos grupos de licenciatura de los que fui docente en el semestre 2023-2, uno de pedagogía de 5º semestre y el otro de administración educativa de 1º que contestaran un cuestionario en un formulario de Google sobre el Consumo cultural. Los resultados mostraron que el 68% no conoce más de dos museos y el 71% no ha entrado a más de dos universidades, incluyendo la suya. Además, el 34% no ha asistido a una presentación de libros; el 68% a una conferencia; el 14.3% no ha leído un libro por gusto; el 51% no conoce ferias de libros; el 22% no ha entrado a una biblioteca; el 34% nunca ha asistido a una obra de teatro, el 82% no ha ido a un concierto de música clásica, 48.6% a ningún tipo de concierto. Por lo que sería importante que la universidad aportará experiencias culturales desde las asignaturas para acrecentar su conocimiento del mundo, e incluso para reconocer y valorar sus propias formas culturales. En este sentido, se sugiere “la preservación y enriquecimiento de la cultura, que tiene que ver con formar profesionales que sepan, disfruten y recreen su saber, lo que implica aprender a pensar, a analizar...” (Frondozi cit (Pérez, Lakonich, Cecchi y Rotstein, 2009, p. 34).

Los estudiantes tienen necesidades culturales que las instalaciones de la Unidad 095 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), donde trabajo desde hace 26 años no puede cubrir.

La UPN es una importante formadora de docentes a nivel nacional, cuenta con 70 unidades pedagógicas en todo el país, 208 subse-des y tres Universidades pedagógicas estatales. Si bien hay muchas unidades y subse-des con la intención de atender un grupo amplio de la sociedad, la mayoría de los espacios universitarios son pequeños y cuentan con instalaciones básicas.

Laboro en una de las siete unidades que se encuentran en la CDMX, cuenta con un edificio de tres pisos con 12 salones, y dos auditorios. Nos encontramos en la delegación Azcapotzalco, en la avenida Azcapotzalco-la Villa, estamos rodeados de fábricas, bodegas, circulan por la calle tráilers, camiones, personas que trabajan en la industria. Las calles tienen innumerables baches provocados por el peso de los vehículos de carga, las lluvias y la falta de mantenimiento asfáltico. No hay comercios cerca, a una o dos cuadas se encuentran algunas fonditas, un puesto de periódicos, el metro Vallejo, solo hay vendedores ambulantes en las mañanas, a la hora que entran a trabajar en las fábricas. A unos diez minutos caminando está una plaza comercial. Estamos alejados de otras universidades, de museos, bibliotecas y centros culturales.

Como estudiante en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, recuerdo que casi diario había alguna actividad cultural relevante, presentaciones de libros, obras de teatro, películas, asambleas, marchas, una variedad de experiencias detonadoras.

En la Unidad 095 estamos como en una isla, alejados, en soledad construyendo la cultura universitaria. Por eso, generamos ofertas culturales locales, presentaciones de libros, foros, conferencias, charlas, e infinidad de actividades indispensables para la formación humanista de nuestros estudiantes. Porque de no hacerlo así, tendríamos que desplazarnos a espacios lejanos, o bien perder el potencial transformador de la cultura y el arte.

Se requiere que los estudiantes participen de la vida universitaria, que escuchen otros discursos diferentes a los que pueden obtener de sus docentes, que conozcan personas y lugares, que se apropien del contexto, que identifiquen cómo va evolucionando la sociedad. Y por supuesto que aprendan a dudar, a cuestionar lo que se les dice, y para eso hay que conocer argumentos más allá de lo que provee el currículum.

Cada semestre, los/las docentes recibimos el programa de la asignatura que vamos a impartir, con ello hacemos nuestra planeación, organizamos los temas, las sesiones, elegimos las lecturas y las actividades. Y con eso surge una parte de lo que se vive en las aulas. Pero también son importantes las experiencias humanas que se pueden generar durante los cursos.

En este documento quiero compartir las experiencias con las que alimento el programa, con las que trato de hacer más humanas las clases, combinando recursos artísticos y culturales con los que puedan vincularse y conocer el mundo.

Comparto la experiencia vivida en el semestre 2023-2, en la licenciatura en Pedagogía, en 5º semestre. Con el curso Orientación Educativa, donde se pretende que los/las estudiantes tengan un panorama general sobre este campo que les permita ubicar su papel como Orientador–Pedagogo, brindándoles las bases para profundizar posteriormente en elementos que le servirán en su práctica profesional.

Tengo 42 años de servicio docente, de ellos 23 en educación primaria, en estos años he visto que muchos/as docentes trabajan el currículum de manera creativa, desde su subjetividad, formación, creencias y autobiografía, poniendo en marcha una serie diversa de herramientas.

Alguna vez trabajando en una escuela primaria, conocí al maestro José Inés, un hombre alegre que estaba comprometido con promover la cultura Mexicana, enseñaba la lengua náhuatl y el conocimiento de la historia precolombina. Por su influencia, todas las personas estudiantes y docentes de la escuela los lunes cantábamos el himno nacional en español y náhuatl. En otra escuela primaria que trabajé, me dijo la directora: “Cada loco con su tema” refiriéndose a que los/las docentes les enseñaban a sus estudiantes aspectos ajenos al currículum, pero importantes, por ejemplo, el maestro Avilio, ajedrez; la maestra Carmelita como era médica les enseñaba los nombres y función de todos los huesos y músculos del cuerpo; la maestra Georgina que jugaba basquetball formó equipos competitivos con sus estudiantes de este deporte. Esto lo vi de forma recurrente en los años que estuve trabajando en educación básica.

Dando clases en la UPN, he visto la misma circunstancia, los docentes especialistas en cine, incluyen películas en su programa; los estudiosos de literatura, lecturas literarias; las personas comprometidas con la perspectiva de género trabajan con este eje. Otro maestro les enseña tai chi, hay quienes incluyen juegos y dinámicas recreativas en sus clases, los vemos en el patio con sus estudiantes. En la Unidad 095 hay un compromiso con los estudiantes más allá del currículum, buscamos formas diversas para aportar experiencias. Ser docente de la UPN, no es como otras instituciones de educación superior, aquí sabemos que la formación que reciben nuestros/as estudiantes va a trascender porque son, o posiblemente serán, docentes de educación básica, media o superior. Por eso consideramos, que las clases deben aportarles situaciones didácticas trascendentes.

e) Animación Sociocultural de la Lengua

Las reflexiones anteriores son la base para construir una variedad de experiencias que enriquecen el currículum, y que les permiten a los/las estudiantes tener una mirada más amplia de la sociedad.

Gracias a esta reflexión escrita, descubrí que en las clases incorporo además del tema central de la materia, los elementos que me configuran como académica, mis líneas de investigación y pasiones culturales. Esos intereses son en primer lugar la alfabetización académica y la práctica de la LEO (Lectura, escritura y oralidad); la literatura infantil y juvenil

(LIJ), todo ello con perspectiva de género. Y poco a poco desde que empecé a trabajar he ido incorporando con más precisión en las clases estos elementos, para ejemplificar los contenidos o reforzarlos, pero principalmente para animar las clases, utilizando el enfoque de la Animación Sociocultural de la lengua (ASCL). Una metodología de trabajo que parte de la Animación Sociocultural (ASC), que desde hace varias décadas estimula el trabajo colaborativo como su principal procedimiento, donde se pretende beneficiar a los grupos y a las causas sociales. Se utiliza esta metodología para el trabajo comunitario, en poblaciones, colonias, organizaciones civiles, colectivos, con el fin de generar beneficios sociales.

La ASCL, tiene los mismos principios, pero se centra en los espacios educativos formales, y remarca el uso de las habilidades LEO, se lee, se escribe y se habla para resolver problemas académicos, para investigar, para la clase, pero sobre todo para crear vínculos contextuales y un acercamiento con la comunidad. La ASCL utiliza la LEO para animar las clases, es decir, cambiar las adormecidas prácticas docentes, aburridas, monótonas, repetitivas, donde el docente recita los contenidos y los/las estudiantes de manera pasiva tratan de seguir las clases (Jiménez, 2023). Donde no son partícipes, no colaboran, no proponen, y difícilmente desarrollan las habilidades LEO. Lerner (2001) señala que hay que buscar prácticas activas, donde los estudiantes propongan, ejecuten y tengan poder de decisión, “Esto implica mirar de otra manera el quehacer docente porque se requiere redimensionar la rigidez con que en algunos espacios se entiende el currículo” (Jiménez, 2023, p. 16).

La LEO, es uno de los brazos de la ASCL, leer es una de las formas principales para adquirir conocimientos, para conocer la otredad y para participar en sociedad. La escritura epistémica es el arma más poderosa para transformar el pensamiento, y la oralidad, es la herramienta básica de comunicación, se sigue aprendiendo durante toda la vida, y se perfecciona de acuerdo a las diferentes situaciones comunicativas.

La ASCL tiene otros brazos, se alimenta de diferentes herramientas culturales, como el teatro, la música, el cine, el trabajo por proyectos y la literatura entre muchas otras posibilidades. Desde esta metodología cabe la utilización de la literatura infantil en las aulas, entre ellas el género llamado libro álbum, el cual no es exclusivo de la infancia, es una forma literaria que tiene algunas décadas de haberse creado, y que es del gusto de personas de todas edades, porque trata temas humanos de diversa índole, incluso algunos difíciles de tratar, considerados polémicos como la muerte, la violencia, las relaciones con personas del mismo sexo, el abuso sexual, la migración, entre muchos. Por estas características,

comúnmente utilizo libros álbum para llevar a los estudiantes otras formas creativas de conocer el mundo. Porque el arte es una herramienta poderosa para acompañar el currículum y el acceso a diferentes posibilidades de las ofertas culturales que son deseables en la formación universitaria. A partir de estas herramientas planeo el trabajo, en busca de clases más activas, para mis estudiantes pasen menos tiempo *aburrido* en la escuela. Y de ello doy cuenta a continuación con las experiencias realizadas con estudiantes de la licenciatura en pedagogía de quinto semestre durante el 2023-2, que inició clases 14 de agosto y terminó el 25 de noviembre dese año.

Apartado 2. La intervención desde la ASCL

Experiencias en el aula

El grupo se compone de 20 personas, 17 mujeres y 3 hombres, este semestre fui por primera vez su maestra, no los/las conocía, gratamente me sorprendieron, como les explicaré en este relato. Estos/as estudiantes terminaron el nivel medio superior, y después iniciaron la licenciatura a distancia por la pandemia producida por el COVID 19. Esto tiene implicaciones, no solo en la falta de conocimientos, sino en las practicas sociales del lenguaje que dejaron de realizar. Del contacto humano del que se privaron, de las amistades, charlas, fiestas, juegos, noviazgos, conciertos, películas, que se perdieron.

Por ello, es importante recuperar el tiempo perdido, y hablar, leer, escribir y aproximarse a la cultura a través de las actividades que realizamos durante el semestre a las que les llamo *experiencias*, como objetivo de este apartado.

Utilizo el término “experiencia” a partir de la explicación que hace Larrosa (s/f), como algo diferente a lo que existe, “el pasar de algo que no soy yo” (87), utiliza en su argumentación términos que inician con *ex*, extrañeza, extranjero, refiriéndose a lo otro, lo nuevo, lo ajeno. Lo explica de la siguiente manera:

No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar (Larrosa, s. f., p. 87).

En el campo de la docencia la experiencia se refiere a lo nuevo que se vive, con las ideas, representaciones, y palabras que alimentan las dinámicas escolares, con la intención de democratizar la práctica y vincularla a la vida cotidiana.

Experiencia 1. Tacita y sus súper- poderes

La primera clase les leí el cuento “Tacita”, no se sorprendieron, me dijeron que en el primer semestre tuvieron una maestra que les leía libros álbum, esto abonó a su disposición, lo noté en sus rostros, porque estaban en espera de un regalo. Entusiasmados/das se prepararon para escuchar el libro, y mientras lo leía vi sus rostros alegres, sorprendidos, hacían expresiones como “ah”, “que bonito”, se reían, el ambiente se torno familiar, una comunidad de personas que comparten el gozo por la lectura.

El cuento *Tacita* trata la historia de un niño que sus padres apodan “Tacita”, porque no tiene una oreja, además de severos problemas de audición. Esto ocasiona que sus padres y las demás personas lo rechacen, en la escuela la directora consigue la donación de un aparato auditivo. Ya instalado el aparato, empezó a escuchar, pero de manera deformada, a su conveniencia, así cuando sus padres lo rechazaban, él creía que lo invitaban a estar con ellos, y gracias a esa confusión empezaron a pasar tiempo juntos. Después en la escuela, oye que sus compañeros lo invitan a jugar, aunque es lo contrario. Poco a poco se va apropiando del mundo que lo rechazaba gracias a su aparato auditivo con el que escucha lo que quiere escuchar, y no lo que dice la gente. Y este es su súper poder, con él es capaz de cambiar su entorno.

Empezar el curso con este cuento creó un ambiente empático para construir una práctica mas cercana. Los/las estudiante se enamoraron de Tacita, y su súper poder, su habilidad lograr para que el mundo sea como él lo necesita. Dijeron que querían ser como él, un personaje que cambió su destino. Y este fue el ambiente perfecto para iniciar el curso. Les presenté la propuesta curricular y les expliqué en qué consistía el programa complementario llamado *Experiencias*, del cual hicieron comentarios, observaciones, sugerencias, para enriquecerlo. Les pregunté: ¿Las clases les parecen aburridas? Desafortunadamente muchos/as dijeron que sí, otros que no, o no tanto. Ya veremos sí estas *experiencias* ayudan a dinamizar las clases les dije.

Experiencia 2. La LEO en el aula

Los cursos de licenciatura están organizados con base a objetivos, que se cumplen a partir de las lecturas y discusiones que se generan en el aula. Eso abarca la lectura y oralidad, pero no la escritura, la que es una de las principales carencias en la educación. Los/las estudiantes en todos los niveles carecen de los elementos para producir documentos originales, claros, gramaticalmente adecuados, bien argumentados, y en el caso de los universitarios, documentados y citados de acuerdo con el canon. Lo que no se logra sí no hay una práctica constante, intencionada y situada de la escritura. A partir de los principios de la alfabetización académica (Carlino, 2006), todos los académicos/as de todos los niveles y asignaturas tendríamos que hacernos responsables del proceso de la escritura de nuestros estudiantes. Es decir que, desde la educación básica, pasando por la media y superior, en todas las materias es necesario acercarse al conocimiento formal a partir de la escritura.

Pero la escritura en la universidad no “se limita a tener dominio de la ortografía, gramática y redacción de manera superficial, sino también requiere conocer y aplicar las propiedades textuales y los géneros discursivos con los que nos comunicamos, transmitimos y construimos conocimiento” (Rodas, 2021, p. 2), a partir de la escritura epistémica. Lo que no se logra en un semestre, y en una sola asignatura, por ello hay que practicar en todas las situaciones posibles. Una de ellas es aprender leyendo y escribiendo los géneros discursivos que se solicitan en la universidad, que son ensayos, resúmenes, ponencias, proyectos, monografías, documentos con fines de titulación como tesis, entre otros. Todas estas explicaciones las tuvimos en la primera sesión, para sensibilizarnos sobre la importancia de desarrollar las habilidades LEO en la universidad. Así que les propuse que a la par de las lecturas y reflexiones escribieran un “Marco teórico” sobre el tema de la Orientación educativa, que sería el producto escrito del semestre, mismo que se estaría haciendo poco a poco durante el curso.

Después de leer las lecturas, los/las estudiantes realizaron diferentes estrategias para recuperar la información:

- Por parejas diseñaron preguntas, y con ellas tuvieron una contienda contra otros equipos, preguntándose unos a otros.

- Hicieron resúmenes con citas que leyeron en clase. A mí me dieron una copia, y yo hice observaciones por escrito.
- Reconstruyen la lectura en plenaria.

Cuando consideramos que la lectura era compleja, la leímos en voz alta en plenaria, a partir de una lectura recursiva, de avanzar y regresar para comentar las dudas.

Con cada lectura fueron avanzando en los borradores del marco teórico, mismo que se fue revisando y al final del semestre quedó lista la versión final del marco teórico.

Esta forma de trabajo es demandante para los estudiantes y para mí, ellos/as al construir el producto a partir de borradores, y yo, a leer las versiones. Es un compromiso difícil de asumir, porque implica mucho trabajo, Cassany (2000) explica el enorme trabajo que implica la revisión de los estudiantes:

Cuando daba clases de lengua Catalana para adultos, lo que me producía más pereza era revisar los trabajos de los alumnos. Me aburría, los alumnos no me agradecían el esfuerzo realizado –o yo así lo sentía– y, además –¡y más importante!– dudaba de la utilidad que pudiera tener esta tarea (p. 9).

En la medida en que haya una práctica constante de escritura en las aulas y el compromiso de los/las docentes por acompañarlos/as, se podrá avanzar consolidación de esta habilidad en los estudiantes. Hicieron una versión final clara, bien documentada, con citas y referencias correctas, y al mismo tiempo se avanzó en los objetivos del curso, y esto es muy satisfactorio.

Experiencia 3. Narrativa personal

A partir de las lecturas discutimos sobre la orientación vocacional y profesional en la selección de las carreras, para ello retomamos sus circunstancias personales acerca de cómo llegaron a la carrera de Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 095.

Platicaron su historia acerca de su ingreso a la UPN. Para un poco más de la mitad de los/las estudiantes fue su segunda o tercera opción, ya que antes habían aplicado para otras

universidades públicas. Para los/las demás, un poco menos de la mitad estudiar en la UPN fue su primera y única opción. Quienes participaron en procesos de ingreso anteriores, fue a carreras como geografía, medicina, odontología y pedagogía. Una de las estudiantes mencionó que quería estudiar música, pero no se atrevió porque le decían que con esa profesión no encontraría trabajo.

El no haber ingresado a las primeras universidades a las que aplicaron, les generó decepción, pero además inseguridad sobre sus capacidades. Por ello platicamos sobre los exámenes de ingreso, y que las posibilidades de ser aceptados/as en una universidad pública de alta demanda es de alrededor del 10%. Comentamos que cada año miles de estudiantes ven truncados sus deseos, algunos/as continúan intentando, otros optan por otras opciones, como proyectos laborales. También platicamos sobre los cursos para entrar a la universidad, los que desde hace unas décadas se han hecho muy comunes en la Ciudad de México. Algunos de estos cursos son una estafa, -generalmente los más económicos- porque no tienen un programa estructurado, ni maestros con los conocimientos teóricos y pedagógicos necesarios. Pero también hay cursos que cuentan con una reconocida trayectoria, que son muy costosos, a los que pocos pueden acceder, y que tienen muy alto porcentaje de ingreso a la universidad. Finalmente, el factor económico es un ingrediente que puede marcar la diferencia.

Comentaron sobre su grado de satisfacción con la licenciatura en pedagogía que están estudiando, más de la mitad se siente muy satisfechos, un 20 por ciento satisfechos y el resto poco satisfechos. Este ejercicio lo acompañaron con las ideas de las lecturas que revisamos, leyeron: “Es primordial que la elección venga cargada de un perfecto conocimiento de lo que le gusta y de lo que es capaz de hacer” (Barreno, 2011, p.1), para ello, mencionaron necesario que las personas desde la infancia hablen de sus incipientes gustos, de las habilidades que van descubriendo y sobre todo de lo que observan a su alrededor, lo que conocen, a lo que se dedican sus familiares, amigos cercanos, profesores y personas de la comunidad. Y partiendo de este conocimiento, encuentren opciones para su vida. Mencionaron que en las lecturas del curso se habla de que la orientación vocacional debería iniciar desde la educación básica, pero no es así, que a lo mucho les pregunta a los/las niñas: ¿qué les gustaría ser de grandes?

Más allá del trabajo con las lecturas y el avance del borrador del marco teórico, planteamos algunas experiencias. Primero que hicieran un árbol genealógico sobre las actividades a las que se han dedicado sus familiares, ello les permitió encontrar descubrimientos sobre

su trayecto formativo. Algunas/os estudiantes encontraron que son los/las primeras en sus familias en ingresar a los estudios superiores, otras que varios miembros de su familia realizan la misma actividad económica, o bien que no hay, o que sí hay en su familia pedagogos. (Ver álbum fotográfico1.)

Explicamos que la licenciatura en pedagogía ofrece muchas posibilidades laborales, más allá de la docencia, y que la orientación educativa es una de sus áreas de oportunidad.

Para cerrar escribieron una carta a sí mismos/as, dónde empatizaron con sus emociones sobre cómo se sienten con respecto a la carrera que están estudiando y las expectativas que ha construido. Escribir una carta personal hacia sí mismo, involucra una narrativa particular, humana, sincera, desde la primera persona. Para escribirla reflexionaron sobre su situación actual y trataron de escribir a partir de su sensibilidad, y para ello utilizaron una tecnología que se utilizaba en la antigüedad, con una herramienta precaria, con plumas de aves y tinta china. El ambiente se saturó de comentarios sobre la elección del color de la pluma, y las pruebas con la tinta, se preguntaban cómo le hacían en la antigüedad para escribir con estas herramientas. (Ver álbum fotográfico 2.)

Una vez que pasó la emoción, empezaron a escribir, estaban concentrados, con el rostro serio, hay a quien le rozaba alguna lágrima por el rostro, finalmente terminaron su carta. El acuerdo es que yo la iba a leer, y después platicaríamos acerca de cómo se sintieron con la experiencia.

En sus relatos señalaron que fue revelador este ejercicio para sincerarse con ellos/as mismos, que se descubrieron como estudiantes, pero también como personas. En general escribieron que se sienten satisfechos con la licenciatura que están estudiando, les gustan las asignaturas, han empatizado con algunos profesores y han encontrado amistades. También se han encariñado con la institución y las instalaciones, donde se sienten seguros/as.

Experiencia 4. Te descubro

Es primordial que los estudiantes encuentren un vínculo personal con los contenidos del curso, por eso esta estrategia pretendía que los futuros pedagogos/as comprendieran la importancia de la orientación educativa en la vida de las personas. La formación teórica

sobre el tema no es todo lo que requieren, también les hace falta un acercamiento humano con el tema. Por ello realizaron la siguiente experiencia, cada estudiante pasó al frente del salón, y los/las demás señalaron las habilidades que les han descubierto en los cinco semestres que llevan juntos/as, también comentaron en qué profesión o actividad los imaginan laborando.

Los comentarios que surgieron fueron sorprendentes, la manera cómo se describen demuestra que se han observado y escuchado. Y que a veces los conocen muy bien.

Ese mirar atento de la otredad trajo descubrimientos inesperados de aspectos personales, hubo a quien se le salieron las lágrimas al escuchar lo que le decían, porque se sintió halagado/a, sorprendido y emocionado. Les pedí que escribieran sobre la experiencia, las siguientes son algunas de sus impresiones que compartieron:

- “Mis compañeros me visualizan como director de escuela, eso me sorprendió, ya que nunca me había visto en ese contexto, lo cual me motivó a indagar y darme cuenta que sí me interesa”–, dijo Iván.
- Cuando pasé realmente estaba muy nervioso ya que no sabía qué dirían de mí, pero me ayudó mucho en mi autoestima–, mencionó Alexis.
- Este ejercicio me levantó mi ánimo enormemente, yo tenía una percepción espantosa de mí, que incluso me llegué a sentir con ganas de abandonar la carrera, que no tenía conocimiento, habilidad ni vocación para esto, que no había aprendido nada, pero saber que mis compañeros me perciben todo lo contrario, y que ellos sí me encontraron muchas aptitudes y habilidades, me ayudó a que me diera cuenta de que yo tenía que creer, y confiar en mejorar mi autoestima y seguir estudiando”–, mencionó Irene.

Con esta experiencia logramos dos objetivos, el primero que tuvieran un encuentro personal con el tema de estudio, como forma de sensibilización, y el segundo que les fuera de ejemplo para pensar en posibles estrategias para trabajar como futuros pedagogos.

Experiencia 5. La cinematografía, arte que transparenta la vida

Es un compromiso trabajar con perspectiva de género en la universidad, en todos los espacios, pero sobre todo en la docencia. En cada aula, en cada asignatura se requiere abonar a la justicia e igualdad. Solo de esa manera se puede impactar a la sociedad escolar desde múltiples frentes. Esta tarea la asumimos durante el semestre. Platicamos sobre lo que se espera de las mujeres y de los hombres desde que nacen para fines laborales.

Específicamente sobre las mujeres, Lagarde menciona (2021) que sobreviven en cautiverio debido a su ser social y cultural como base de la organización patriarcal, por las restringidas posibilidades de ser mujer, y construye unas categorías que desarrolla ampliamente, y que denomina: madresposas, putas, locas, monjas y presas. Con la categoría cautiverios, se entiende el hecho cultural como el estado en que se encuentran las mujeres en el mundo patriarcal. Esta relación de las mujeres con el poder da origen a la privación de la libertad, están cautivas porque “han sido privadas de su autonomía vital, de independencia para vivir, del gobierno de sí mismas, de la posibilidad de escoger y de la capacidad de decidir sobre los hechos fundamentales de sus vidas y del mundo” (Lagarde, 2021, p. 61).

También platicamos que las mujeres estamos construidas bajo el principio del cuidado de las demás personas, lo que se vincula con la maternidad. Quizás por eso principalmente las mujeres elegimos realizar tareas del cuidado, como ser maestras, enfermeras, secretarías, entre otras. Platicamos sobre su elección por estudiar pedagogía, y no ingeniería o alguna otra carrera de las considerada de manera injustificada “para hombres” que cuentan con mayor prestigio. Reflexionamos acerca de que no hay un destino para las mujeres y otro para los hombres, ni limitantes naturales para realizar lo que desea.

Elegimos ver dos películas de la trilogía de la directora india Deeva Mehta, *Tierra* (1998), *Fuego* (1996) y *Agua* (2005), en donde abordan temas escabrosos como los matrimonios arreglados, la homosexualidad femenina, el suicidio, el maltrato a las viudas, y una serie de condiciones de violencia de género.

Antes de ver las películas investigaron sobre el contexto cultural de la India desde las primeras décadas del siglo XX hasta la actualidad. Para que comprendieran cómo funcionan

las relaciones de poder y las injusticias hacia las mujeres de manera histórica. Platicaron sobre sus hallazgos acerca de la cultura de la India, y que eso les permitió comprender las películas, pero dijeron que desapruban las condiciones de las mujeres. Les pedí que escribieran su opinión:

Citlali escribió al respecto:

- *Agua* me abrió el panorama ya que tiene a la mujer como un ser que solo obedece y gracias a la rebeldía del personaje principal femenino se empieza a tomar en cuenta nuestra palabra me hizo reflexionar profundamente sobre el papel que tienen las mujeres, en *Fuego* se puede ver mayor reconocimiento a las mujeres.
- La creadora de los filmes hizo una gran labor para que los filmes se hicieran posibles. En *Fuego* el sentido de empoderamiento, de poder elegir acerca de la sexualidad, el poder sentir placer, buscar conexión y la empatía con una pareja, disfrutar sin que sea una obligación—. Explicó por escrito Estefany.
- Me siento agradecida y hasta cierto punto privilegiada puesto que en el contexto y cultura en la cual estamos hoy tengo derechos y puedo acceder a muchas mas oportunidades que las mujeres de antes: educación, trabajo de antes, educación, trabajo entre otras—. escribió Citlali.

Experiencia 6. Trasgredir de la mano de la literatura

Al hablar sobre los estereotipos de género vinculados a las profesiones surgieron los comentarios con respecto a que hay actividades que parecen ser destinadas para cierto sexo, “o eso nos han hecho creer”, dijeron. Se retomó la explicación de Largarde (2021) sobre las mujeres y el trabajo del cuidado, para hablar del trabajo doméstico y la doble jornada. Se comentó que las personas pueden dedicarse a la actividad o profesión que les agrade, sin someterse a los estereotipos de género, y que en México las mujeres han ingresado a todos los campos laborales, se ejemplificó que hay mineras, fundidoras, plomeras, electricistas, así como hombres maestros de preescolar, estilistas de uñas, cuidadores de personas adultas mayores, entre muchas otras ocupaciones señaladas como específicas para un sexo.

Se les presentó una situación hipotética con la siguiente pregunta ¿Si hubieras nacido con otro sexo, hubieras estudiado pedagogía? ¿Tu familia hubiera tenido las mismas expectativas sobre ti si hubieras nacido con otro sexo? Las respuestas fueron generosas:

- Si hubiera sido hombre hubiera estudiado otra carrera, como ingeniería–, explicó Noemí.
- Si hubiera sido mujer me quedaría más pedagogía–, explicó Iván sonriendo.

Llegamos a la conclusión de que las expectativas cambian de acuerdo al sexo con el que se nace, porque se trata de una construcción cultural y no natural.

Para seguir elaborando reflexiones en torno a los estereotipos de género, platicamos sobre incorporar la literatura, específicamente el género que han leído llamado “Libro álbum”, debido a que como arte, es una poderosa herramienta cultural. Este género utiliza el lenguaje para decir lo que en otras formas sociales de transmitir contenido se les dificulta, como la música, la pintura, la escultura, la danza y la literatura encuentran la manera de expresar, lo que es difícil de expresar con argumentos.

La literatura con su poder transformador es una opción para movilizar creencias que justifican la violencia y la inequidad. Formas de pensar injustificables, que como selladas están inscritas en la forma de pensar de las personas. Las que se aprenden día a día en el contexto familiar, social y escolar y se transmiten de la misma manera. Estas ideas anquilosadas son difíciles desapronderlas, desecharlas y modificarlas, pero gracias a la literatura, es posible trastocarlas.

El libro álbum es un género literario que surge alrededor del siglo XX, y que en las últimas décadas se ha convertido en uno de los que más obras y seguidores ha obtenido. Es una forma híbrida de discurso, donde la palabra y las imágenes tienen la misma fuerza narrativa, e incluso hay obras que solo aportan imágenes y el lector teje la historia con sus propias palabras. Este fue el género que utilizamos para construir otras formas mas generosas de pensamiento, Arizpe y Styles señalan que tiene la posibilidad de crear “niveles de significado abiertos a interpretaciones diferentes con el potencial de sembrar en sus lectores una reflexión sobre el acto mismo de leer” (Arizpe y Styles, 2013, p. 48).

Les mostré una colección de libros álbum y les propuse leerlos, porque son obras sorprendentes, trasgresoras que demuestran que los estereotipos y prejuicios se pueden desmontar. (Ver álbum fotográfico 3). Una vez que aceptaron, organizamos la actividad, que consistió en leer los libros que estaban en “estaciones”, en pequeños equipos. Pasaron de una a otra, hasta acabar de leer todos los libros. Las estaciones estaban en diferentes espacios de la escuela, en una salita, en el comedor, en el patio, en otro salón y en el corredor, para crear la sensación de un rally.

Al terminar de pasar por todas las estaciones los estudiantes regresaron al salón, estaban entusiasmados/as, comentaban, se robaban la palabra, en comunidad literaria generaron *la conversación literaria* de la que habla Chambers (2007), hicieron un análisis de cada libro destacándose las siguientes ideas que expresaron:

El libro de los cerdos, esta obra presenta a una familia tradicional donde una madre de familia cumple la doble jornada, ya que además de realizar todas las tareas del hogar tiene un trabajo formal asalariado. Pero un día se cansa de realizar todos los trabajos del hogar y los abandona.

En *Orejas de mariposa*, el personaje femenino tiene grandes orejas, y se burlan de ella, hasta que descubre que sus orejas pueden ser una ventaja.

Malena ballena, es una niña que no tiene confianza en ella misma, y todo lo asume con gran dificultad, pero un maestro le da una estrategia para enfrentar sus miedos e inseguridades y finalmente cambia su percepción de la vida.

En *Rosa caramelo*, las elefantitas de una comunidad están obligadas a comer ciertas flores para que su cuerpo se tiña de rosa, porque de ese color del que deben de ser las hembras de la manada. Además, no deben jugar para no ensuciarse. Pero hay una que se revela y trasgrede los estereotipos. (Ver álbum fotográfico 4).

Ferdinando, es el nombre del libro, pero también del personaje principal, un enorme toro que ama oler flores y disfrutar del campo, pero lo que se espera de él es que se convierta en un toro de lidia, salvaje y asesino.

Los libros lograron cautivarlos, pero ese día la clase había llegado a su fin. Así que la próxima sesión dimos el tiempo para que expresaran las emociones que detonaron las lecturas, lo que dio lugar a la siguiente actividad.

Experiencia 7. A jugar

En la siguiente clase, pusimos en juego “dimensiones simbólicas intertextuales” (Arizpe y Styles, 2013, p.171), utilizando elementos paralingüísticos a manera de indicios no verbales que permiten contextualizar y crear interpretaciones sobre los libros álbum que leyeron la sesión anterior. Identificaron que hay imágenes que tienen mensajes ocultos, y solo una mirada atenta puede descubrir sus secretos.

Estaban maravillados/as con los libros y sus imágenes, sus expresiones fueron “ojalá lo hubiera leído antes”, “nunca había leído libros tan hermosos”. Después de compartir sus impresiones, giramos la ruleta, un juguete diseñado para hacer preguntas sobre los libros que leímos. Algunas de las preguntas fueron: ¿Imagina que el autor del libro estuviera presente, que preguntas le harías? Si pudieras convertirte en uno de los personajes ¿Cuál serías? ¿Cuál personaje te gustaría que fuera tu amigo/a? Si pudieras cambiar el final del cuento, ¿cómo terminaría? ¿Qué personaje te gustaría sacarlo del cuento? (Álbum fotográfico 5.)

Respondieron animosamente, hay quién quiso ser Malena, se declaró su fan, o dijo que era su personaje favorito. Otros/as estudiantes le dieron consejos a la señora de la Cerda. Hay quien dijo que quería ser Mara, la niña con orejas de mariposa. Pero la tarde se la llevó el toro Ferdinand, porque les pareció un personaje entrañable y el consentido.

Y como conclusión señalaron que en estos cuentos queda claro que hay expectativas familiares y sociales sobre el futuro de las personas, que de eso hablan estos cuentos, de romper con los esquemas establecidos, que son historias motivantes y trasgresoras.

Experiencia 8. Me aburro

Me aburro es un poema escénico donde Rafael Alberti retrata de manera humorística y juguetona a un hombre que prácticamente se muere de aburrimiento, haciéndole honor al dicho: “me muero de aburrimiento”, como se puede ver en el siguiente fragmento:

Me aburro

Me aburro, ay me aburro.

Mas que nunca me aburro.

Muero de aburrimiento

No hablo más...

Me morí.

Surgió el interés por trabajar este poema ya que los estudiantes comentaban constantemente que sin las redes sociales se aburren mucho. Por eso es común que en las clases estén checando los mensajes o notificaciones que les llegan, lo que se ha vuelto para ellos/as una necesidad, y para el personal docente un problema, porque tienen cortos periodos de concentración.

Comentamos acerca de que la falta de concentración es un obstáculo para realizar cualquier actividad, y que hay que aprender a regularse, y poder dejar el celular un rato. Les pregunté ¿Cuánto tiempo pueden estar sin consultar su celular? ¿Sufren síndrome de abstinencia sin celular? Se rieron, y después reconocieron que tienen la necesidad de revisar el celular constantemente, y que muchas actividades que les parecen aburridas, como las comidas familiares y paseos, que han perdido la capacidad de disfrutar la naturaleza, y de pasar tiempo de calidad con sus seres queridos. El exceso de luz, sonido y velocidad que es parte de la naturaleza de ciertas redes sociales, contrastan con las clases tradicionales, donde muchas veces los/las docentes hablamos y los/as estudiantes escuchan de manera pasiva. Estas reflexiones les permitieron comprender los efectos positivos y negativos de las redes sociales, y las consecuencias a la salud física y mental.

Para jugar con esta situación leímos el divertido poema de Alberti, “Me aburro”, y después les propuse que hicieran su propia versión, recuperando sus experiencias,

como una especie de catarsis, para que logran reflexionar y a su vez divertirse con ese juego lingüístico.

Participaron con gusto, hicieron un ejercicio espontáneo, que luego compartieron en grupo. Sobre el poema de Alberti mencionaron que les gustó, incluso dijeron que creían que la poesía era aburrida, pero que no lo es. Algunos ejemplos de los poemas que crearon se pueden ver al final de este documento. (Ver álbum fotográfico 6.).

Experiencia 9. La vida académica

Platicamos sobre la importancia de experimentar diferentes actividades académicas durante el semestre, por ello asistieron a dos presentaciones de libros. La primera de la editorial Teseo, en línea, del libro *Entre hadas y brujas*. Sus comentarios fue que les gustó participar, y varios estudiantes señalaron que nunca habían estado en una presentación de libros. Motivados, varios de los/las estudiantes se interesaron en la obra y la leyeron, con lo que se tuvo una ganancia adicional.

También asistieron a una presentación de libros presencial, en las instalaciones de la unidad 095, se trató de una jornada de cinco libros, por lo que tuvieron una experiencia diversa.

Otra experiencia que vivieron fue una investigación grupal, el interés por realizarla surgió cuando una de las estudiantes, que es madre de familia, preguntó en la clase: ¿Es cierto que los libros de texto son marxistas y que no sirven? Esta pregunta desató inquietud entre sus compañeros/as, algunos daban argumentos a favor de los libros de texto gratuitos (LTG), otros en contra. Se notaba su desinformación, por eso decidimos iniciar una investigación grupal. Entre todos/as planteamos los objetivos, las preguntas de investigación, la metodología, las fuentes de documentación y cómo presentar los resultados. Con preguntas como ¿Qué actores están a favor y en contra de los LTG? ¿Qué argumentos utilizan? ¿Por qué no se han repartido los LTG en algunos estados? ¿Cómo están estructurados los libros? Y ¿Con qué enfoques están contruidos los LTG? Hicieron una investigación en periódicos, revistas y redes sociales. Decidieron hacer una línea del tiempo de las noticias que iban surgiendo día a día, los resultados los presentaron en clase, con seguridad y argumentos sólidos.

Experiencia 10. ALAS para la imaginación libros que vuelan fuera de casa

ALAS es un espacio mensual de promoción a la literatura infantil y juvenil que inició en abril del 2009 en las Unidad 095 de la UPN, que se realiza el último miércoles de cada mes.

ALAS se hace con la colaboración de todas las personas asistentes, al compartir libros de su biblioteca personal acerca del tema que se propone, mismo que surgieren los/las participantes. Por ejemplo, ha habido sesiones sobre libros infantiles muy variados como: “miedos”, “poesía”, “amor y amistad”, “lobos y caperuzas”, “migrantes”, entre muchos otros temas. Las sesiones son presenciales, en línea o de ambas formas. Se transmiten en Facebook y Youtube, tienen una amplia difusión, por ejemplo el tema “La violencia desde la literatura infantil y juvenil” tiene más de 2500 visitas.

En este programa las personas presentan libros sobre el tema acordado, quienes pueden ser docentes de educación básica, superior, madres/padres de familia, personas adultas mayores o estudiantes de diferentes niveles educativos.

Este proyecto se basa en la necesidad de crear “un nuevo modelo de comunicación en el que en todo el mundo sea a la vez un emisor y un receptor, un lector y un autor sin necesidad de distinguir uno del otro” (Aparici, 2009, p. 90). Se pretende promover la literatura infantil y juvenil, y favorecer la oralidad en nuestros estudiantes como parte de su formación. En este sentido invité a este grupo de estudiantes de pedagogía a participar en ALAS, fue la última experiencia que realizamos, me sorprendió que inmediatamente se propusieron para participar. Ya habían visto un programa en línea de ALAS, así que sabían de qué se trataba.

Ese mes se propuso el tema: “Las Olivias llegan a ALAS”, donde se presentaron algunos de los libros de la serie *Olivia*, se trata de una importante colección de libros álbum escritos e ilustrados por Ian Falconer, donde se cuentan las aventuras de un personaje femenino transgresor llamado Olivia, representado por una famosa cerdita. Esta colección de libros es ampliamente reconocida y premiada por su valor artístico, valoral, y porque el personaje desmitifica estereotipos.

Como la mayoría de los/las estudiantes quería participar en ALaS, nos organizamos en cinco equipos, y entre ellos/as decidieron quien presentaría el libro. La sesión se realizó el miércoles 29 de noviembre del 2023, en línea, se puede ver en la siguiente liga:

<https://www.youtube.com/watch?v=YtMXumy9oHY>

Sabíamos que era un reto, porque se trata de un evento académico que tiene muchos seguidores, y aunque ya hemos tenido niños/as narradores, generalmente son docentes quienes presentan los libros. Chambers (2007) señala que la conversación literaria, es una actividad comunitaria, no solo de comunicación, en el caso de ALaS, se trata de conmover a través de la pantalla a un público que no se puede ver, así que no se registran sus emociones, no se sabe si les está gustando, y eso no permite ajustar el discurso.

La experiencia fue importante, lo hicieron con seguridad y disposición, esas herramientas se las ha dado las redes sociales, porque algunos/as hacen videos para publicar.

Les agradó participar, como se puede ver en el Álbum fotográfico 6, y se han hecho aficionados a la lectura de la serie *Olivia*.

Para terminar

La docencia se ha convertido en un reto para los/las docentes, nos enfrentamos a estudiantes con mucha información, pero además con falta de empleos para los egresados/as, y fuertes expectativas sobre la educación universitaria.

Las clases se dan en espacios cerrados, y en ocasiones lo que sucede en ellas es ajeno a los cambios sociales, por eso las redes hay que tratar de utilizarlas a nuestro favor y no competir con ellas.

En las clases, además de conocimientos, es importante vivir acercamientos culturales. Con este objetivo realizamos diez experiencias, a la par del programa, esperando crear un puente entre los contenidos, y conocer un poco más del mundo que nos rodea.

La intención era mejorar las habilidades de LEO de los/las estudiantes, para ello desarrollamos actividades que las favorecieran, leyendo, escribiendo y hablando en situaciones académicas que surgieron a partir de los contenidos. La versión final de su marco teórico fue un buen trabajo, adecuado para estudiantes de 5º semestre de licenciatura, bien escrito y citado.

Finalmente agradezco a los/las estudiantes no solo por su disposición, sino por su alegría durante las experiencias, y por su generosidad al compartir situaciones personales. Los/las estudiantes son los protagonistas de las clases, los actores, los espectadores, los asignatarios, para ellos existimos los docentes. Espero que las clases detonen su curiosidad y su deseo para explorar el mundo.

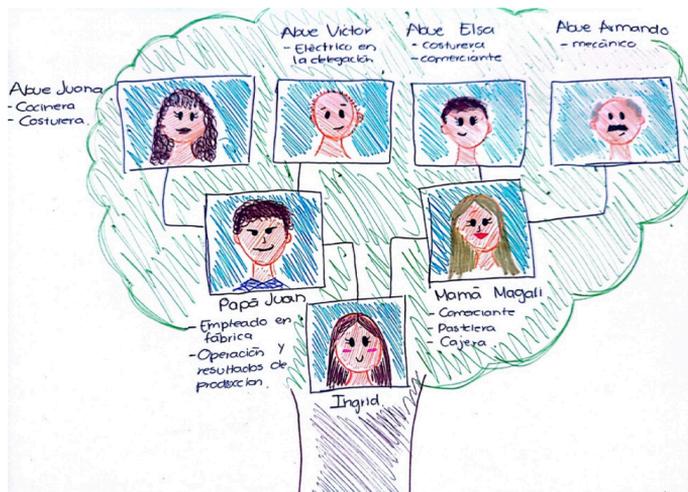
REFERENCIAS

- Aparici, R. (2009). Pedagogía digital. *Educación y Lenguaje*. 12, 80-94.
- Arizpe, E. y Styles, M. (2013). *Lectura de imágenes: Los niños interpretan textos visuales*. México: FCE.
- Barreno, Zoila (2011), La orientación vocacional y Profesional en la elección de carreras. *Revista Ciencia UNEMI*, 4, (6) 2011 97-101.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Cassany, Daniel (2000). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de los escritos*. Barcelona: Graó.
- Chambers A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: FCE.
- Jiménez, A. (2023, Coord.). *Libros prohibidos ¿Se pueden leer en educación básica?* México: UPN.
- Lagarde, M. (2021). *Los cautiverios de las mujeres madrepasa, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM.
- Larrosa, J. (s. f.). *Sobre la experiencia*. Recuperado de http://files.practicadesub-jetivacion.webnode.es/200000018-9863d9a585/_la_experiencia_Larrosa.pdf
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP.

- Salgado, H. (2014). *La escritura y el desarrollo del pensamiento: en torno a los procesos de aprendizaje de la lengua*. Argentina: FCE.
- Rodas, L. (julio-agosto, 2021). Revisión teórica de las investigaciones sobre lectura y escritura académica en España y Latinoamérica, y sus vínculos con la Universidad Ecuatoriana. CIEG, *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales* (50), 27-41.
- Rojas, Mariane. (2023). La verdad oculta detrás de TikTok. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=vPHG4XuvGis>
- Pérez, Lakonich, Cecchi y Rotstein, (2009). *El compromiso social de la Universidad Latinoamericana del Siglo XX*. Buenos Aires: CLACSO.IEC-CONADU.
- UNESCO (1998), “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: París: Visión Acción. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. España: Ediciones B.
- Wolf, M. (2020). *El lector vuelve a casa*. Bilbao: Deusto.

Anexo 1

Álbum fotográfico



Fotografía 1. Este uno de los arboles genealógicos que hicieron los/las estudiantes.



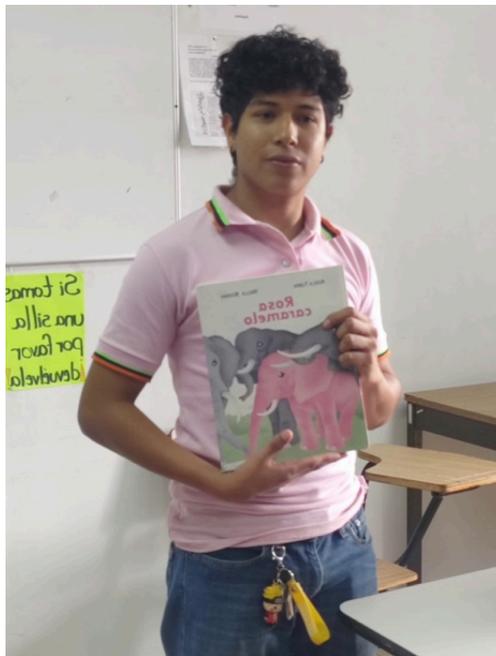
Fotografía 2. Escribiendo con plumas de aves y tinta china.



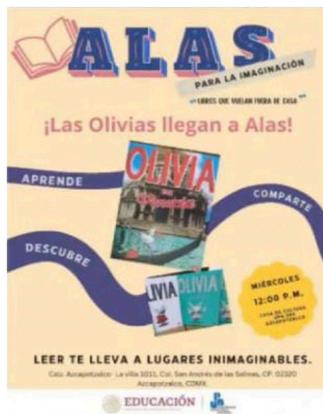
Fotografía 3. Presentación de los libros.



Fotografía 4. Jugando a la ruleta.



Fotografía 5. En conversación literaria.



Fotografía 6. La sesión de AlaS y la propaganda del evento.

Las experiencias de aprendizaje-servicio en las Clínicas Universitarias de Atención a la Salud de la FES Zaragoza

Reyna María Nieves Valencia
UNAM FES Zaragoza

Introducción

L o lograr ingresar a la universidad es un privilegio, al que gran parte de los jóvenes no puede acceder por diferentes circunstancias ya sean socioeconómicas, familiares, o de otra índole. El estudiante que tiene la fortuna de ingresar al nivel licenciatura, adquiere el compromiso no solo de estudiar una carrera y concluirla, sino de retribuir a la sociedad -a cambio de formarse como profesionista calificado-, con un desempeño de su profesión de una manera responsable, solidaria y con principios éticos, en la atención a los problemas sociales que requieren de soluciones oportunas y creativas, contribuyendo así a mejorar su entorno social.

De acuerdo con la ley orgánica de la UNAM.

Artículo 1°. - La Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública que... tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura. (DOF, 1945 cit. en Hernández, 2022-2026).

De esta manera la UNAM, como Institución de Educación Superior, tiene la misión de formar profesionistas con un alto sentido de responsabilidad social, que atienda a las necesidades y problemas de la población de una manera efectiva y con compromiso social, diseñando y proponiendo soluciones a las diversas problemáticas sociales existentes.

En el caso de la FES Zaragoza, esta misión se ve plasmada dentro del proceso de formación profesional de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología, al cursar la actividad académica Práctica Supervisada a partir del tercer semestre en las Clínicas Universitarias de Atención a la Salud (CUAS), que se encuentran ubicadas, seis de ellas en el Municipio de Cd. Nezahualcóyotl, una en el Municipio de Los Reyes La Paz, en el Estado de México y una más en las instalaciones de la Facultad, ubicada en la Alcaldía Iztapalapa, Cd. de México. En estas ocho clínicas, los estudiantes al cursar esta actividad obtienen la experiencia de atender directamente casos reales de la comunidad, que acuden a las clínicas en busca de apoyo por presentar distintas problemáticas que los limitan en su adaptación ya sea al medio social, escolar, laboral y/o familiar. Los estudiantes realizan la atención a los usuarios bajo la supervisión del profesor responsable, quien les supervisa y acompaña en esta experiencia de brindar el servicio a la comunidad e incidir de manera favorable en las problemáticas reales como una de las formas más significativas de adquirir el aprendizaje.

En el área de psicología educativa que es en la que imparto esta actividad académica en dos de estas clínicas, desde hace más de una década, los estudiantes atienden primordialmente a menores de edad, que son llevados a estas clínicas por sus padres o tutores, para recibir atención psicológica por presentar trastornos del neurodesarrollo que como señala (Huiracocha, 2022), se traducen en:

Problemas de conducta, alteraciones motoras, sensoriales, cognitivas, afectivas, de la comunicación que causan limitación en el cumplimiento de las actividades de la vida diaria y en la participación del niño, niña o adolescente en su entorno familiar, escolar y otros espacios de convivencia.

También es importante mencionar que, en muchos de los casos atendidos las dificultades que presentan los menores en su adaptación a los distintos escenarios, se deben la mayoría de las veces, a situaciones de vulnerabilidad social, al estar implicados factores socioeconómicos, de disputas familiares y/o de convivencia escolar. Es por ello que, dentro de mi programa académico, los estudiantes también se preparan para brindar orientación a los padres de familia a través de talleres psicoeducativos, orientados a promover mejores relaciones intrafamiliares, que se traduzcan en una mejor adaptación y desempeño de los menores atendidos en las diferentes áreas. Es así como promuevo que los estudiantes se acerquen a una atención más integral.

A continuación, se muestra imagen de uno de los talleres para padres realizados en una de las clínicas donde imparto la actividad.



Esta es una muestra del cómo los padres se integran a la intervención psicoeducativa a través de los talleres, cuyos temas se eligen de acuerdo a las dificultades familiares detectadas. En estos talleres los padres además de recibir información, la analizan, participan activamente en las dinámicas propuestas, se promueve la reflexión y el cambio, todo esto con el fin de mejorar la interacción familiar.

También mi programa académico contempla la realización de talleres para niños, aquí un ejemplo de estos talleres.



Imagen de uno de los talleres con los niños, en donde se abordan temas que los ayuden a socializar, mejorar su autoestima, desarrollar la tolerancia y la paciencia, entre otros. Esto con la finalidad de que mejoren relaciones en casa, la escuela y con ellos mismos.

Otra actividad muy importante, son las sesiones individuales con los niños, llevadas a cabo por una pareja de estudiantes responsables de brindar la atención a los menores, obviamente con la supervisión respectiva. Es importante mencionar que estas sesiones individuales, se llevan a cabo después de haber tenido sesiones de manera conjunta con padres y niños, para recabar la Historia Clínica del menor, conocer el motivo de consulta y empezar el establecimiento del rapport,-palabra de origen francés utilizada en la psicología y que hace referencia a todas aquellas actitudes no verbales, adecuadas para que se desarrolle la confianza en el entrevistador, como el contacto visual amistoso, una sonrisa, una postura abierta, entre otras, así como la comunicación verbal en la que el entrevistador emplea frases que denoten comprensión y un genuino interés por ayudar a solucionar la situación problemática que los lleva a solicitar ayuda- (<https://www.rdstation.com/blog/es/rapport/>)

En la Historia Clínica que utilizo y elaboré a través de los años, incluí también la elaboración del genograma familiar el cual arroja datos muy relevantes, no solo de la dinámica, sino también de la historia familiar, lo cual es de mucha utilidad para planear la intervención psicológica adecuada.

Estas sesiones individuales solo se llevan a cabo después de que se logra dicho establecimiento del rapport.



Esta imagen muestra una de las sesiones de las estudiantes con una menor que va a atención psicológica.

En el presente capítulo se documentan algunas de las experiencias como docente, con los estudiantes y con la población que acude a las clínicas en busca de apoyo a sus necesidades o problemas y que confían en el servicio, ya que a través de los años, ha demostrado su contribución a la mejora y/o solución de los problemas de la comunidad, en la que se vinculan teoría y práctica puestas al servicio del bien común, brindando una atención de calidad y con calidez, que es lo que siempre enfatizo a los estudiantes.

Se revisan también conceptos teóricos en torno a los cuales se rigen y desarrollan las actividades académicas de esta formación profesional, tales como; Responsabilidad social universitaria, Compromiso social universitario, la Metodología de enseñanza aprendizaje-servicio solidario y de manera muy general el tema de modernidad/colonialidad, todo esto, vinculándolo a las actividades llevadas a cabo para la atención de los usuarios. También se toca en primera instancia, el tema de la educación y algunos de sus postulados que considero fundamentales retomar para los fines del presente trabajo.

Se presentan algunas de las experiencias de aprendizaje compartidas por los propios estudiantes en diferentes momentos, a través de relatos escritos, mismos que al cursar la actividad de práctica supervisada en el área de psicología educativa bajo mi supervisión, les solicito al inicio y al final de cada semestre, las cuales emplearé para identificar en sus relatos, dónde están implícitos o claramente retomados los conceptos arriba citados, de qué manera esta etapa de su formación, les lleva a plantearse o replantearse su futuro profesional, los induce a la reflexión sobre qué tipo de profesionista quieren ser, si se vislumbran o no, ejerciendo lo aprendido en esta etapa con ética y con compromiso social, atendiendo eficientemente los problemas reales de una sociedad en constante cambio, lo cual está implícito y explícito en esta actividad académica.

Se concluye el capítulo con las consideraciones finales, lo que falta por hacer y los planteamientos de cómo realizarlo.

Desarrollo

Importancia del acceso a la educación

La educación formal se ha ido conquistando a lo largo de la historia hasta ser considerada hoy en día, como un derecho fundamental. Las luchas sociales han implicado varias conquistas, entre ellas el ampliar la oferta educativa a las clases consideradas bajas, pues antes de esas luchas, solo se impartía educación formal a clases privilegiadas, haciéndose con esto cada vez más amplia y palpable la brecha de la desigualdad social.

Respecto a la educación como derecho fundamental, Ruiz (2020) aclara que:

Este derecho procede de una misma base moral anclada en la dignidad de las personas, ...Dicha base se encuentra establecida en todos los tratados internacionales de derechos humanos que se han aprobado y que han entrado en vigor desde el año 1948.

A la educación formal se le ha conferido la responsabilidad de generar personas con sentido social, para ello es crucial que durante el desarrollo académico los estudiantes, adquieran una base de conocimientos teóricos y desarrollen habilidades como la capacidad de análisis, el pensamiento crítico, la autorreflexión y la resolución de problemas. También es necesario resaltar la importancia de la educación no formal que se caracteriza por emplear métodos prácticos y enfoques tipo aprender haciendo, y puede realizarse en espacios diversos, no necesariamente en instituciones educativas.

En el ámbito profesional, la educación formal también desempeña un papel significativo. Los certificados y títulos logrados validan que una persona tiene los conocimientos necesarios para determinados puestos laborales. Pero, además, les brinda a los profesionales una base teórica que puede aplicarse en contextos laborales reales. Si bien durante muchos años la educación formal fue la base para el desarrollo de una persona, hoy en día es fundamental su combinación con la formación práctica y la educación no formal.

(<https://www.iseazy.com/es/glosario/educacion-formal/>)

Es así, que la FES Zaragoza mediante la creación de las clínicas para atender a población abierta, entrelaza los fines de la educación formal que da la base teórica fundamental y permite a través de las clínicas, aplicar las habilidades y conocimientos en entornos reales,

esto último atribuible a la educación no formal. En ello radica la gran fortaleza de los planes de enseñanza de las licenciaturas de psicología y odontología, de la FES Zaragoza, que en su plan de estudios contemplan dentro de su formación profesional el preparar a los estudiantes para atender las problemáticas sociales reales que requieren de su intervención comprometida y solidaria. Esto es beneficioso tanto para los estudiantes, que logran un desarrollo profesional más integral, como para las personas que buscan apoyo adecuado, pertinente y accesible.

De acuerdo a López (2010), la educación en cuanto a contenidos también se ha diversificado, debido a los cambios paradigmáticos socioculturales y educativos, los efectos derivados de la globalización, han requerido e instrumentado cambios drásticos, entre los que destacan: aprendizaje centrado en el estudiante, enfoque pedagógico constructivista, educación a lo largo de la vida, educación para todos, derechos humanos, perspectiva de género, solución pacífica de conflictos y ciudadanía. (citado en Rodríguez-Cantú, S. & Hernández-Martínez, L., 2016).

Estos temas tan actuales también han permeado la atención que se brinda en las clínicas pues los casos que llegan buscando alivio o solución a sus síntomas, cada vez son más diversos y es importante contemplarlos en la oferta de atención que se brinda en las CUAS, para esto es necesario que se trabaje con los estudiantes para evitar que, por ser un caso poco común, lo rechace, lo critique o lo discrimine, anteponiendo juicios de valor y no respete esas diferencias. Vicios que lamentablemente todavía tenemos muy arraigados desde la colonialidad, término que se explica a continuación.

Modernidad/colonialidad

Es preciso en este punto aclarar y reconocer que estos juicios de valor, la discriminación y el rechazo a lo diferente, surge con la llegada de los españoles en 1492, al Anáhuac, denominado así por nuestros ancestros indígenas. Antes del siglo XVI, aquel continente no figuraba en los mapas europeos. Pero el territorio existía y sus pobladores daban su propio nombre al lugar que habitaban: Tawantinsuyu, en la extensísima región andina; Anáhuac en México, y Abya Yala, en la región que hoy ocupa Panamá... América no fue “descubierta”, sino “inventada” (O’ Gorman 2006. Citado en Blanco & Gómez, 2019).

Estos mismos autores, citan respecto de este acontecimiento, a autores como Wallerstein, quien señala que se afianzó dentro del sistema-mundo moderno un discurso secularmente reproducido y modulado, que transitó desde la “misión evangelizadora” del siglo XVI hasta la “labor civilizatoria” del siglo XIX, y concluyó con las ideologías del “desarrollo” y la “modernización”, ya en los siglos XX y XXI (Wallerstein 2007). Y es ahí, precisamente, donde empieza a quedar articulado el “sistema-mundo moderno/colonial”, para usar la expresión más amplia de Walter Mignolo, ...Lo que se sostiene es que una matriz colonial de poder ha venido replicándose y metamorfoseándose en todos los episodios de la “modernidad”, y al mismo tiempo se configuraba una “geopolítica del conocimiento” por medio de la cual Europa quedaba erigida en el *locus* privilegiado de la enunciación racional; desde ese lugar los europeos podían clasificar a todos los demás, otorgándoles un grado mayor o menor de humanidad (Mignolo 2007).

Es por esto que aún hoy en día, todavía tenemos muy arraigada la modernidad/colonialidad entendida como matriz colonial de poder como lo acuñó Quijano (2007:3), y también la colonialidad del saber y del ser, a las que se refiere Mignolo (2007), citado en Rincón (2015).

Los invasores al llegar y ver rituales ceremoniales, varios dioses, un estilo de vida totalmente diferente al de ellos, construcciones piramidales dedicadas a cada deidad, entre otras diferencias, tuvieron la errónea idea de que, por ser diferente, ajeno, extraño a sus ojos, entonces estaba mal, equivocado, bárbaro, inútil y había que exterminarlo. Incluyendo a la población, pues esos que tenían esas prácticas no podían incluso ser humanos pues seres tan inferiores, no podían tener alma. Fue entonces que se sintieron con derechos a tomar no solo todas las riquezas de la población originaria, sino también con derecho a tomar sus vidas, en nombre de su Dios y así cometieron latrocinio por todo el territorio “conquistado”.

Por todo lo anteriormente expuesto es que, dentro de los aspectos teóricos, también se incluyen los temas de modernidad/colonialidad. Para que los estudiantes se concienticen a la hora de estar entrevistando, escuchando, brindando la atención a los menores y sus padres o tutores, cuando puedan incurrir en este tipo de actos y los eviten al máximo.

Retomando nuevamente, la educación, Scioscioli (2015), señala que “la persona o grupo de personas se constituyen en sujetos activos titulares del derecho a la educación que están legitimados para participar en la definición de políticas públicas”. (citado en Ruiz, 2020).

Este fundamento de sujetos activos durante el proceso enseñanza-aprendizaje es el postulado principal del enfoque constructivista, cuyos principales representantes son Vygotsky, Piaget, Bruner, y Ausubel, entre otros. El programa de atención a la comunidad que llevo a cabo en dos de las CUAS, retoma este enfoque teórico como su base principal y es por ello que, entre las tareas a realizar por parte de los estudiantes, se encuentra el involucrarse activamente para encontrar diferentes formas de abordaje, proponer alternativas, compartir puntos de vista y/o experiencias que ayuden en la atención a los usuarios, participando así de manera activa en su formación académica.

Ortega, E., García, M., Armendáriz, M Carrillo, G, & Ponce, B. (s.f.) señalan que la educación superior enfrenta desafíos de financiación, de una mejor capacitación del personal, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudio, entre otros.

Respecto a este último punto, podemos afirmar que en la carrera de psicología de la FES Zaragoza, la práctica supervisada cumple con la pertinencia para la formación de los estudiantes y les da una amplia ventaja con respecto a estudiantes de otras universidades u otras facultades de la UNAM que ofertan la licenciatura en psicología. En cuanto al aspecto financiero, es innegable que este se distribuye de manera inequitativa en los espacios universitarios, observándose grandes diferencias entre las distintas facultades de la UNAM, preponderándose siempre los espacios de la Ciudad Universitaria en comparación con las demás Facultades que están ubicadas en los límites de la Cd. México, como es el caso de la FES Zaragoza, o en el Estado de México, que es el caso de la FES Iztacala.

En las CUAS de la FES Zaragoza, se tienen varias carencias en cuanto a espacios, mobiliario adecuado, materiales didácticos, equipo tecnológico, acceso a las redes en las clínicas y no sólo eso, sino también en algunas ocasiones, existe falta de apoyo por parte de las autoridades administrativas para llevar a cabo los programas académicos de los profesores que imparten esta actividad. Es el caso por ejemplo de pretender que el académico lo cambie de último momento, ya iniciada la atención a los usuarios y después de varios años de haber probado la efectividad de éste, por falta de previsión administrativa respecto a la distribución de grupos en las clínicas, pues hacen coincidir varios los mismos días, dando esto como resultado, la carencia de espacios suficientes para que todos los profesores podamos llevar a cabo nuestros programas. Creando con esto en ocasiones, discusiones infructuosas entre los docentes por los espacios.

En este sentido, autoridades de la FES, faltan al compromiso universitario de manejarse sobre un ciclo de mejora continua de las funciones que realiza... y también, a su filosofía de valores fundamentales, donde uno de ellos es la coherencia institucional, es decir, hacer coincidir la acción, la misión y el discurso universitario en todas las áreas de actividad, como las señalan Rodríguez-Cantú, S. y Hernández-Martínez, L. (2016).

No obstante, a pesar de todas estas limitaciones, como les comento a los estudiantes en cada semestre, “siempre podemos hacer algo los psicólogos en favor de las personas que acuden buscando apoyo”, pues tenemos lo principal, deseos de contribuir al bienestar social y seguir aprendiendo, y la mejor forma de conseguirlo es servir.

Sin embargo, si las autoridades fueran más afines, comprensivas y flexibles ante los diferentes requerimientos de los docentes, de sus programas académicos y sus respectivos grupos, facilitarían más la actividad y se podrían beneficiar todas las partes.

Responsabilidad Social

Autores como Villegas y Castillo (2011), definen la responsabilidad social como una dimensión ética, una reflexión sobre el vínculo establecido entre la sociedad y la organización. Por su parte, Hernández et al. (2015) consideran que se trata de un proceso en el que se concretan las intenciones, acciones y consecuencias, tomando como base el conocimiento existente, los principios éticos que sustentan el comportamiento social y el reconocimiento entre iguales. (citado en Pegalajar-Palomino, M; Martínez-Valdivia¹, E. & Burgos-García, A. 2020).

El tomar conciencia de que formamos parte de uno o varios grupos, y regirnos por el principio de alteridad¹², es esencial para desarrollar la responsabilidad social.

En este sentido, tenemos que como lo comenta Guédez, (2002), la práctica de la responsabilidad social involucra valores éticos relacionados con la manera de actuar. La ética es relacionada, con la capacidad de hacer al ser humano más humano, conquistar una vida mejor y elevar e integrar la solidaridad y la participación. (cit. en Rodríguez & Hernández, 2016).

¹² La alteridad es el principio filosófico que le permite a uno alternar o cambiar su perspectiva por la del otro. <https://conceptodefinicion.de/alteridad/>

Es muy importante que los estudiantes adquieran este principio de alteridad y con ello el compromiso de ejercer esta responsabilidad social de manera idónea, actuando con ética, de manera solidaria, sin criticar ni juzgar las diferentes formas de ser y actuar de la población que acude a las clínicas.

Responsabilidad Social Universitaria (RSU)

La competencia asociada con la responsabilidad, el compromiso y el impacto social ocupa una parte importante en el conjunto de aprendizajes, competencias y habilidades que se consideran indispensables en la formación de la ciudadanía del siglo XXI (Fadel, 2008; Scott, 2015a), y más especialmente en la formación universitaria, donde la preparación para el mundo del trabajo y la formación para una ciudadanía activa y responsable se presentan como objetivos clave (Naval, García, Puig y Santos, 2011; Consejo Europeo, 2017).

La experiencia de aprendizaje activo, aprender haciendo y aprender sirviendo a otros, hace que esa práctica tenga sentido y se nutra de experiencias, que muchas de las veces implican retos y que por muy difícil que parezcan, el psicólogo en formación, con la guía y supervisión del profesor, siempre está en búsqueda de opciones para incidir de manera favorable en cada caso atendido.

De acuerdo con Palacios (2011), la Responsabilidad Social involucra el compromiso de las instituciones, a través de la aplicación sistemática de recursos, para respetar y promover los derechos de las personas, el bienestar y el crecimiento de la sociedad, traducándose en acciones específicas dirigidas a la búsqueda del beneficio de todas las personas.

Esto es reforzado por Vallaeys (2008), al señalar que:

Preparar profesionales en el siglo XXI supone formar personas por y para la comunidad, tanto local como global. Consiste en la formación académica integral de ciudadanas solidarias y ciudadanos solidarios, capaces de participar en el desarrollo humano sostenible de su sociedad.

El mismo autor señala que la Responsabilidad Social Universitaria es una política de mejora continua de la Universidad hacia el cumplimiento efectivo de su misión

social mediante 4 procesos: **Gestión** ética y ambiental de la institución; **Formación** de ciudadanos conscientes y solidarios; **Producción y Difusión** de conocimientos socialmente pertinentes; **Participación social** en promoción de un Desarrollo más equitativo y sostenible. (p. 5).

En suma, como señala Pérez, F. (2009), Responsabilidad Social Universitaria se refiere a la forma de hacer y comportarse, basado en una relación más fluida y directa de la Universidad con su entorno social, para lo que se toma en consideración los efectos, repercusiones y expectativas que la actividad de la Universidad genera tanto en sus propios miembros (docentes, investigadores, personal de administración y estudiantes) como en la Sociedad.

Compromiso social universitario

El compromiso social universitario puede ser entendido como señala Espadas (s.f.), desde vertientes que lo ubican como respuesta a necesidades de ciertos sectores específicos y lo alejan de los segmentos sociales, contempla durante la formación profesional del estudiante, el insertarse en la comunidad y el vivir dentro de ella, atendiendo sus problemáticas y necesidades reales. En este sentido, continúa señalando el mismo autor, la misión de las universidades ha de reorientarse desde la dinámica de su vida interna y no desde el servicio social profesional, las prácticas profesionales o la expansión universitaria.

Como sugieren Paz et. al. (2016), en la Educación Superior debe favorecerse la formación de profesionales con un alto valor de humanidad y compromiso social, potenciando la implicación de los estudiantes en la sociedad y en el trabajo comunitario (Cit. en Hernández, 2022-2026).

Lo anterior se ve reflejado en el interés cada vez mayor de las universidades de América Latina en vincular sus acciones con las problemáticas nacionales y regionales, adquiriendo gran importancia las acciones que se emprenden junto con los estudiantes durante su formación, y que les permiten conocer de manera temprana, y en actividades programadas en la currícula, las posibilidades de vincular el conocimiento y el ejercicio de su futura profesión con la comprensión y la resolución de aquellos problemas (Pérez, D., Lakonich, J., Cecchi, N. & Rotstein, A., 2009).

A través de esta responsabilidad o compromiso social universitarios, se constituye una manera dinámica para abordar a la población, sentir sus problemas, sus retos, sus esperanzas y que las iniciativas se cumplan en esa integración escuela-comunidad, para formar una ciudadanía consciente de sus aportes para el despegue local, regional y nacional de su país (Rodríguez, 2011).

De esta manera, los estudiantes al ejercer responsable y solidariamente su labor de intervención con los usuarios y familiares están contribuyendo al desarrollo de su contexto inmediato, de su localidad y si esto se ve multiplicado en cada región, se verá reflejado en una nación más desarrollada en todos los sentidos.

Metodología pedagógica Aprendizaje Servicio (ApS)

González, V (s.f.), señala que la metodología pedagógica del aprendizaje servicio se viene haciendo desde hace más de un siglo y tiene sus orígenes en la práctica de vincular la formación académica al marco comunitario dando lugar así, a un aprendizaje más significativo. Señala también que sus principios pedagógicos son: (1) concepción del aprendizaje basado en la exploración, acción y reflexión, (2) partir de situaciones problemáticas reales y enfrentarse a estos desde la experiencia directa, y (3) concibe la educación como proceso de formación ciudadana basada en la participación activa, responsable, cooperativa y solidaria con la intención de mejorar la sociedad.

Estos tres principios pedagógicos se ven claramente reflejados en la práctica supervisada en las CUAS, pues los estudiantes al realizar intervención, reflexionan sobre los casos atendidos y proponen tras haber revisado los enfoques teóricos junto con el profesor, qué estrategias terapéuticas implementar o qué áreas de funcionamiento reforzar, tienen intervención directa con las problemáticas reales de la comunidad y sin duda al vincular la formación profesional con el servicio a la comunidad, promueve también una mejor sociedad.

Otro de los autores que enarbolan esta metodología pedagógica del ApS es Mayor, (2018), quien menciona que esta se sustenta en el aprendizaje experiencial (Dewey, 1950) y el servicio a la comunidad (James, 1910), señala también que a diferencia de otras prácticas educativas experienciales (voluntariado, trabajo de campo, acciones comunitarias

esporádicas, etc.), esta metodología logra vincular los objetivos de aprendizaje y los del servicio a la comunidad en un solo proyecto intencionalmente planificado en el que los participantes, concebidos como protagonistas de su proceso formativo, ponen en acción los saberes que conforman las competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) con el propósito de dar respuestas a necesidades de la comunidad.

Según Tapia, (2022), hace más de cien años inició un movimiento en el que maestros y estudiantes de los más diversos confines y culturas, han desarrollado proyectos de índole formativa y los han puesto en práctica de manera solidaria, dando solución a los problemas que aquejan a alguna comunidad.

Esto motiva de manera importante a los estudiantes al ver que sus aprendizajes escolares sirven para solucionar o mejorar realidades comunitarias y con ello, hay un beneficio mayor para todos, es decir, un bien común que al mismo tiempo que los estimula a seguir aprendiendo, el saberse útiles y ver que sus esfuerzos rinden fruto cuando comparten esos saberes, los motiva a seguir aprendiendo y lo hacen de manera recíproca con la comunidad.

Sin duda, esta experiencia pedagógica del ApS tiene alcances futuros importantes en los egresados de la licenciatura en psicología de la FES Zaragoza, pues cuentan con una base más sólida al ingresar al mundo laboral, que obtienen no solo de haber realizado su servicio profesional, sino de la experiencia de haber participado de manera directa dando servicio a la comunidad durante su formación profesional, a través de estas prácticas supervisadas en tres de los cuatro años que conforma el plan de estudios de la licenciatura, también es importante señalar, que lo hacen en tres diferentes áreas de la psicología, una por año, que ellos pueden elegir entre cuatro áreas posibles que oferta la licenciatura en la FES Zaragoza (educativa, clínica, social y laboral).

Rodríguez, & Gutiérrez (2019), comentan la relevancia del ApS de la siguiente manera:

Esta propuesta pedagógica combina participación ciudadana con aprendizaje de contenidos académicos, requiere movilizar aprendizajes adquiridos dándoles sentido en una acción de servicio, por lo que es una metodología que promueve el aprendizaje crítico, reflexivo y activo. Facilita la construcción de una ciudadanía activa y comprometida a través de acciones que tratan de mejorar y satisfacer las necesidades del entorno. Se centra, por tanto, en dos núcleos fundamentales: el aprendizaje, situado dentro de

pedagogías activas y en conexión con el entorno comunitario con el objetivo de mejorarlo, y el servicio, vinculado a prácticas de intervención ciudadana.

Experiencias compartidas docente, estudiantes, menores y familias

A continuación, comento parte de mi experiencia como docente en dos de las CUAS de la FES Zaragoza en la Licenciatura en Psicología, impartiendo la actividad de práctica supervisada del área de psicología educativa, estas clínicas, son Aurora y Benito Juárez, que se encuentran en el Estado de México, Municipio de Nezahualcóyotl.

Como lo he señalado anteriormente, esta actividad académica consiste esencialmente en la preparación, acompañamiento y supervisión de los estudiantes que cursan el área de psicología educativa, como parte de su formación profesional, preparándolos en la atención de casos reales de niños y adolescentes que son llevados a la clínica por sus padres o tutores, buscando atención psicológica a diferentes problemáticas en su desarrollo social, cognitivo, emocional, del comportamiento, y/o de lenguaje y también recientemente, por el incremento de casos en las comunidades en donde se encuentran las clínicas, se atiende a menores que presentan el trastorno del espectro autista, con todas las vicisitudes que esto implica, al carecer en las clínicas de adecuadas instalaciones, espacios suficientes, materiales didácticos, incluso apoyo de las autoridades para llevar a cabo los programas académicos que cada profesor diseña para la enseñanza de los estudiantes, entre otras.

A pesar de estas carencias y limitaciones, el servicio que se brinda a los usuarios, en ambas clínicas siempre ha sido con la responsabilidad y compromiso que implica el atender a otros seres humanos que depositan su confianza para ser ayudados a superar dificultades y/o etapas críticas que atraviesan por diversas circunstancias. Dicha atención insisto a los estudiantes ha de ser con calidad y calidez, tomando en cuenta los principios éticos de la profesión. Asumiendo el compromiso y la responsabilidad que implica la confianza de los familiares de los menores de edad, que acuden en busca de apoyo, escucha, comprensión, orientación y apoyo para solucionar de manera favorable sus problemas y/o necesidades.

Es así que, al integrar mi programa académico, tomo como ejes para su diseño, la responsabilidad social y compromiso social universitarios además de la metodología

pedagógica de aprendizaje servicio, enfatizando a los alumnos el que dicho servicio sea de calidad y con calidez, al conducirse de manera solidaria, empática y respetuosa con los menores y sus familiares.

Muchas generaciones de estudiantes han pasado y puedo decir con satisfacción que la gran mayoría de ellos, adoptaron durante su estancia en las clínicas, esa responsabilidad y compromiso social universitarios y aprendieron dando servicio a esa población con necesidades y problemas reales y lo hicieron con un alto sentido de compromiso social, tratando de dar solución a los casos asignados.

Ver al inicio del semestre, sus caras con expresiones de inseguridad y cierto temor, cuando les iba comentando mi programa de trabajo y todo lo que tenían que llegar a hacer para acreditar la materia, explicarles que el atender a menores de edad, implica también involucrar a los padres en la atención a través de coordinar talleres psicoeducativos. También es muy cierto, que en ocasiones se angustiaban cuando empezaban a llegar los niños que les tocaría atender y con los cuales pondrían en práctica lo que iban aprendiendo teóricamente.

Recuerdo a una estudiante que con gracia cuando se estaban asignando a los niños para su atención dijo, “yo a ninguno”, pues aceptaba que le daba miedo no saber hacerlo, intervine al respecto y unas semanas después, al ver que seguían llegando más niños y el cupo ya se había agotado, fue la primera en proponer que se abriera otro horario más para dar cabida a otros cinco niños y al preguntarle si ya no tenía miedo, dijo muy segura, no ya no, “los niños son lindos, los padres nos tratan con respeto y confían en nosotros y eso nos ayuda mucho para que nosotros pongamos empeño en tratar de ayudarlos” (sic alumna). Ante su propuesta de otro horario, sus demás compañeros estuvieron de acuerdo y se hizo.

Este es un ejemplo del cómo en la enseñanza aprendizaje, la teoría sin la práctica, está incompleta. Pues se puede saber de memoria los postulados teóricos y a sus autores, sin embargo, si esta no es llevada a la práctica, atendiendo casos reales, la formación del profesionalista está incompleta.

Relatos narrativos de los estudiantes

El aprender para servir a los demás y ver resultados favorables, nutre mucho al estudiante, pues da sentido a su formación, vive esa experiencia con entusiasmo, siendo útil. Además, le da una enorme ventaja, cuando entra al mundo laboral y esto es notorio. Llega con cierta experiencia que lo colocan en una posición mejor que a los profesionistas egresados de otras facultades, con otro plan de estudios que no incluyen esta actividad de práctica supervisada durante su formación.

Esto es palpable en el siguiente fragmento del relato de Daniela Vázquez Garrido, quien, en su reflexión, reconoce que:

El trabajar cada semana con los niños y sus familias, es uno de los retos más importantes en mi vida, pues tienes que aprender a mediar situaciones, a tratar con niños de la comunidad con diferentes problemáticas, admito que he aprendido mucho de ellos y siempre trato de que esos niños tengan una mejor calidad de vida. Una de las cosas que más me motiva, es la gratitud de la comunidad, en esas lágrimas de las madres y padres, que se sienten felices porque su pequeño está teniendo progresos y al hacerme el favor de recomendarme con otros padres, es justo en ese momento cuando siento que estoy en el lugar correcto.

Es así, como los estudiantes reconocen que aprenden sirviendo a otros y de esos otros también adquieren grandes enseñanzas, siendo esta enseñanza recíproca.

Otra de las reflexiones de Daniela V. G. es la siguiente:

Gracias a la práctica supervisada me motivé a realizar uno de los proyectos más importantes de mi vida, trabajar con niños autistas. Yef (le diremos así), un niño de siete años con Trastorno del Espectro Autista (TEA), presentaba muchas barreras de socialización, para ser sincera, tenía miedo, me sentía con poca capacidad para trabajar con él y poder ayudarlo. Sin embargo, reconozco que fue en la atención que le brindamos, como empezó a tomar sentido mi estancia en la carrera. Yef, me hizo entender que la paciencia y el amor a lo que hacemos, son las herramientas más importantes para la vida. Me llena de alegría ver los cambios en él... Uno de los primeros indicadores de

progreso, fue cuando logró entrar solo al cubículo, su mamá lloró de emoción pues antes no podía despegarse de ella... En una de sesiones más recientes, su papá me comentó que lo llevó a una fiesta, recordemos que no es que a los niños con TEA no les gusten las fiestas, sino que su sistema sensorial tiene poca capacidad de regular todos los estímulos. En esa fiesta Yef bailó, cantó, le pegó a la piñata, se pintó la carita de spiderman y jugó con otros niños. El padre lloró de emoción. Agradezco eternamente a ambos padres, por haber confiado en mí, cuando yo no me sentía capaz. El compromiso e involucramiento de ellos en la atención del menor, también fue sustancial para los progresos de Yef, mi reconocimiento para ellos.

El trabajo realizado en la clínica, me ha llevado a tener las conclusiones siguientes: el tener la oportunidad de ser atendidos en las clínicas teniendo cualquier discapacidad, es un privilegio y no hablo solo de lo económico, sino de que con la práctica supervisada, nosotros como estudiantes en formación, con la guía y supervisión del profesor a cargo, nos comprometamos en la atención del menor y su familia. Esto, sin duda, es de gran ayuda para ellos y de un enorme aprendizaje para nosotros como estudiantes.

En esta experiencia que nos comparte Daniela podemos identificar varios de los supuestos teóricos de los que hablamos. Ella aprendió sirviendo solidariamente a un menor con barreras sensoriales importantes y apoyando a sus padres que ya habían acudido a varios lugares y de todos ellos solo obtenían la misma respuesta. **“No lo podemos atender”**.

Se ve claramente en su relato, la responsabilidad social y el compromiso social universitarios, atendiendo una problemática real de la comunidad.

Además, al dar cabida a un menor con necesidades especiales muy diferentes a las de los otros niños atendidos en ese período, incluyéndolo a todas las actividades e integrándolo a los talleres también fue un acto de no discriminación, no rechazo a sus diferencias y no críticas por los comportamientos característicos de los niños con TEA.

Los estudiantes al tener un papel activo, en esta actividad consiste básicamente en que ellos proporcionen intervención psicológica a los usuarios tratando de dar solución a los problemas que los aquejan, todo esto con la preparación previa y simultánea que reciben por parte del docente a cargo, que empleando enfoques teóricos complementarios como en mi caso, empleando el enfoque multirreferencial, u otros docentes que se basan en un solo

enfoque teórico, brinda a los alumnos de las bases teóricas a emplear para saber entrevistar tanto a los padres como a los niños, recabar la historia clínica del menor, así como datos relevantes acerca de la dinámica familiar, los acontecimientos relacionados con la aparición de los síntomas que presentan los niños, la aplicación de instrumentos psicológicos que junto con todo lo anterior, les ayude a establecer un plan de intervención acorde a superar las deficiencias encontradas, lleve a cabo la intervención en las áreas deficitarias de manera responsable, ética y respetuosa, para lo cual, contará con la supervisión del profesor de manera estrecha, que está ahí para enseñarle qué y cómo, pero que también lo alienta y estimula para que sea él quien de manera directa, lleve a cabo las estrategias terapéuticas, de psicoeducación, orientación, recolección de datos relevantes, que le enseña el cómo entrevistar y obtener por ejemplo, la historia clínica del menor, cuestionarios sobre habilidades sociales o de crianza, entre otros, que lo observa y le brinda orientación sobre el manejo y atención de los casos pero que es el estudiante quien lo realiza.

Otro testimonio, es el de Ricardo Emilio Negrete Orozco, quien narra:

Cuando ingresé a la carrera, con las materias del tronco común me di cuenta que la primera aproximación que recibimos es hacia la psicología experimental y la gran influencia del conductismo junto a la psicología comparada, y cuando ingresé al área de psicología educativa, en especial a la materia de práctica supervisada, mi visión cambió completamente sobre lo que es la psicología y cómo abordar los problemas de la comunidad, además de tomar conciencia del gran peso que representa durante la formación profesional, pues mediante ella se trabaja para lograr una sociedad mejor.

En este pequeño fragmento, se identifica su deseo por hacer el bien común, de manera solidaria y con un compromiso serio como estudiante, que se espera cuando concluya su carrera, todo esto que aprendió en su formación, lo lleve a la práctica en su desempeño laboral.

El aprendizaje en práctica supervisada tenía que ser constante, rápido y adaptativo, ya que en cada sesión está a tu cargo el progreso de una persona. El ver dicho progreso, es de lo más gratificante y considero que fue lo que influyó en mí, para desarrollar la vocación de servir a la comunidad... La cereza del pastel que hizo que me apasionara hacia esta profesión/vocación fue el agradecimiento y el compromiso de los padres. Esta intervención siempre buscaba ser integral, lo cual provocaba una notable incorporación del círculo familiar y contextual del niño. Esto me ayudó a observar que no solo es el

identificar las dificultades y la intervención en la clínica, sino que, con la psicoeducación a través de los talleres, también se puede mejorar el ambiente familiar.

El anterior, es otro fragmento del relato de Ricardo Emilio N. O. en el cual se identifica su responsabilidad social, pues está consciente de que, para brindar un mejor servicio, es fundamental también su compromiso universitario en todo momento pues está a cargo de atender a los niños y a los padres que están cursando con alguna dificultad en su desarrollo y que además estos padres están depositando en él su confianza. También sale a relucir su entusiasmo al ver el progreso de los niños atendidos y el agradecimiento de los padres que lo llevan a afianzar más su vocación de servir a la comunidad.

Es imperioso fortalecer el sentido social de la educación, como una herramienta que permita potenciar sus efectos transformadores, en procura de la equidad y la justicia. La institución educativa se debe encargar de promover estos procesos, fomentando el desarrollo de saberes, valores y habilidades para convivir sanamente en la sociedad.

De esta manera, se plantea que el papel de la escuela en los procesos de desarrollo comunitario debe partir desde abajo, partir de la movilización y la organización de los actores sociales. Para ello, debe convertirse en un espacio de incidencia social, desde que los estudiantes reconozcan sus realidades, problematicen sobre ellas, se posicionen críticamente frente a sus retos y desarrollen estrategias concretas para responder ante ellos de manera asertiva. (García-Yepes, 2020).

Respecto a esto, Melanie Paola Torres García nos comparte:

Como estudiante de psicología de tercer semestre me ha servido mucho el estar en práctica supervisada con los niños, pues descubrí que no es tan fácil como puede parecer y que conlleva una gran responsabilidad como estudiante en formación, se debe tener ese compromiso con la sociedad, para aportar algo de manera positiva, llevar a cabo las prácticas como universitaria y futura psicóloga de manera empática y humana, enfocándonos en la transformación social, tomar nuestro papel siendo conscientes de lo que podemos aportar en la sociedad de manera sustentable y promover el equilibrio de las relaciones de los seres humanos con el medio sin dañar al medio ambiente.

Esta reflexión que hace Paola es muy completa pues abarca no solo las relaciones entre seres humanos, sino que ella va más allá, contemplando también la relación con el medio ambiente, que es en donde estamos todos y que pocas veces se enfatiza la necesidad de tener prácticas de consumo sustentables, evitar la contaminación con plásticos u otro tipo de desechos contaminantes.

El aprendizaje-servicio solidario puede definirse como “aprender haciendo al servicio de otros”; como “reflexión y acción transformadora de la realidad”.

En pocas palabras, se trata de una propuesta pedagógica que involucra proyectos solidarios con la comunidad, los cuales están protagonizados activamente por los estudiantes y son articulados, de manera intencional, con contenidos de aprendizaje.

Nuevamente Melanie Paola T. G. da cuenta de esto en su relato en el que afirma gracias a esta experiencia,

He logrado tomar conciencia de esa responsabilidad que tengo como estudiante en cada caso que atiendo, esta práctica me ha permitido ver un panorama distinto y más amplio de lo que explican las teorías y comentan algunos maestros. Me doy cuenta de que no basta con leer solo las teorías para poder brindar atención, pues los niños son distintos y provienen de contextos sociofamiliares diferentes...Me gustaría poder seguir contribuyendo a la comunidad, eso a su vez, me aporta aprendizaje en mi formación y al mismo tiempo me sensibiliza sobre el impacto que puedo llegar a tener en la parte práctica y así prepararme mejor para un futuro en la vida laboral.

El aprendizaje-servicio, es una experiencia, proyecto o práctica educativa, en la cual los estudiantes aprenden al tiempo que desarrollan una actividad concreta al servicio de la comunidad. Una forma específica de búsqueda de **transformación de la realidad**, que se diferencia de otras formas de voluntariado e intervención social, por su atención al componente formativo de todos sus participantes; por su énfasis en el planeamiento y la acción co-participativa con las comunidades, ya no “destinatarias” de ayuda sino coprotagonistas de su propio desarrollo; y por el hincapié que hace en considerar a los niños, adolescentes y jóvenes no tanto como la “esperanza del futuro”, sino como activos y protagónicos constructores del presente (Tedesco, 2012, cit en Tapia, 2020).

El compromiso social, junto con la ética, es señalado “como una parte importante de la promoción de la ciudadanía consciente, en tanto que favorecen no sólo el pensamiento crítico sino el acercamiento a la realidad social, planteado éste como una invitación para construir y transformar” (Escajedo et al., 2018, p. 106). En este sentido, es evidente el potencial de la Universidad para convertirse en un modelo de referencia en el ámbito del compromiso y de la responsabilidad social.

Con respecto al anterior planteamiento, Santiago Emigdio Martínez en su relato escrito comparte lo siguiente:

Entre a la carrera con una visión muy reducida de todo lo que era tanto la carrera en sí, como el estudio de una disciplina e incluso la universidad. Pensaba que todas las respuestas estarían dentro de la escuela y los libros como había sido a lo largo de todos mis estudios, pero al entrar en una disciplina como psicología me di cuenta de su carácter pragmático y subjetivo.

A lo largo del semestre de práctica supervisada, aprendí muchas cosas al interactuar con las personas, al escucharlas, verlas, tratar de entenderlas y buscar la forma de intervenir de alguna manera, sobre todo al trabajar con niños los cuáles muestran ser un resultado de su ecosistema, creo que desarrollé una sensibilidad distinta a la que tenía antes de estar frente a esta situación, una sensibilidad con el entorno la cual me hace querer aportarle cosas positivas, o que por lo menos yo considero positivas, siento que todo estudiante de psicología logra desarrollar esta sensibilidad antes o después de dedicarse a la disciplina, pero es diferente la forma en la que orientan esta sensibilidad.

De acuerdo con García-Peinado et. al. (2020), en el ApS, se invita a las instituciones y a sus docentes a pensar en qué estudiantes se quieren formar. Dicho de otra forma, se pretende que en lugar de pensar cómo aprender, se piense en qué aprender, qué hacer con lo que se aprende y cómo se puede beneficiar a otros.

Respecto al anterior planteamiento, considero que los contenidos de aprendizaje que se preponderan en las aulas y en este caso en las clínicas son sumamente importantes, las teorías y cómo aborda cada una de ellas los problemas con los que se enfrentan los estudiantes al trabajar con los menores y sus familias los provee o no, de un sentido humanista o meramente mecánico en el que prueban métodos prácticos y si ven resultados,

se los atribuyen a ellos mismos, como si los niños y sus padres no estuviesen implicados en esos avances, Hablo del enfoque conductista en el que por ejemplo, un programa de reforzamiento, ya sea positivo o negativo pretende eliminar conductas indeseables o establecer comportamientos positivos, sin tomar en cuenta el contexto sociofamiliar y/o escolar de los menores, tratándolos como entes aparte, como si sus comportamientos, sentimientos, habilidades de cognición, etc., fueran únicamente responsabilidad de ellos y no producto de las interacciones sociales, familiares y/o escolares.

Para la práctica supervisada a mi cargo, empleo los enfoques; constructivista, gestáltico, narrativo, sistémico, es decir, el enfoque es **multirreferencial**, que tienen como denominador común el tomar en cuenta el contexto, la importancia de éste en el desarrollo cognitivo, social, como lo planteó Vygotski en su teoría histórico cultural.

Estas teorías, les explico a los estudiantes, han de aplicarse con los principios éticos que rigen a nuestra profesión, y además con el debido respeto a las personas que acuden en busca de apoyo, pues los psicólogos no les vamos a dar recetas a poner en práctica para solucionar sus problemas, sino los vamos a escuchar de manera comprensiva, y los guiaremos a la solución que tiene como antecedente, la toma de decisiones.

El Aprendizaje-Servicio en México encuentra sus orígenes en el servicio social, actividad que forma parte de la formación académica y cívica de los estudiantes universitarios cuya meta es beneficiar a las comunidades. Así, mediante su contribución a la sociedad, ellos colaboran en la transformación de las realidades nacionales (Vivaldo, M. 2022. p. 16)

En el caso de la licenciatura en psicología de la FES Zaragoza, esta experiencia que adquieren como estudiantes, sin duda es una experiencia muy enriquecedora para su formación como futuros psicólogos pues al tener que poner en práctica los contenidos teóricos para atender una problemática real, esto los pone en ventaja ante otros egresados de otras universidades o facultades que no tienen en su plan de estudios esta experiencia didáctica con la supervisión de un profesor responsable que los guía, acompaña y supervisa de cerca para que lleven a cabo esta atención a la comunidad, de la mejor manera posible.

Con la creación de las ENEP en los años 70s, la UNAM puso esta metodología pedagógica en marcha como parte de la formación profesional del psicólogo. La ENEP en aquel entonces

y ahora FES Zaragoza es la Facultad donde este compromiso social se vio cristalizado al contemplar dentro de su plan de estudios, la actividad denominada entonces como Servicio y a partir del nuevo plan de estudios de 2010, se le denominó Práctica Supervisada, lo cual ha sido un pilar fundamental en la formación profesional que se reconoce en varios centros de trabajo, pues al acceder el recién egresado al ámbito laboral, el hecho de haber tenido la experiencia de atender a personas reales que cursan con dificultades palpables, esto sale a relucir cuando se enfrenta a situaciones que enfrentar en su trabajo.

En mi caso al ingresar a trabajar al Hospital Psiquiátrico en donde todavía presto servicios como psicóloga especializada, una compañera a la que le encomendaron una visita guiada de una profesora con su grupo de 40 estudiantes de la facultad de psicología de C.U., misma en la que ella recibió su preparación profesional, recurrió a mi, para que la acompañara en ese recorrido, yo acepté gustosa y también segura, pues ya había trabajado en algunos pabellones y en especial, en el pabellón 5, el de los inimputables, internos que por su condición de trastorno mental no pudieron procesarlos legalmente, por crímenes de todo tipo. En todo el recorrido mi compañera se notaba ansiosa, insegura, y el grupo lo notó. Ella no había trabajado todavía en ningún pabellón ni tampoco en su formación profesional había vivido la experiencia de atender personas reales con dificultades.

Desde esta perspectiva, la formación integral de los estudiantes universitarios pasa inexorablemente por una concepción de la universidad que posibilite un encuentro con lo humano. “Es necesaria una universidad que ofrezca experiencias que contribuyan a un desarrollo humano y profesional en todas sus dimensiones” (Sánchez y Abellán, 2018, p. 198).

Naranjo, C. & Martínez, M. (2022), comentan que es necesario tomar en cuenta que, no se pretende una postura académica rígida, es decir, se reconoce que las teorías chocan con las realidades y, en función del aprendizaje experimentado, se pueden abrir rutas para nuevos conocimientos y, en estricto sentido, para la transformación académica que, desde una perspectiva cultural, pasaremos de la interacción e intercambio cultural, a la creación de nuevos espacios y conocimientos.

Es muy importante lo que estos autores destacan, pues a través de los años de experiencia se puede comprobar que las situaciones de las familias que acuden a consulta parecieran complejizarse cada vez más y es necesario implementar nuevas estrategias terapéuticas, nuevos criterios, miradas más amplias para responder de manera favorable a las demandas

de atención que como se comenta, no venían en los libros y sin embargo, existen y requieren de atención, escucha y comprensión,

Royo, S. (2014) en su investigación denominada El compromiso social de egresados universitarios, afirma que investigaciones realizadas en 1994, en universidades públicas y particulares de la misma ciudad capital, dejaron de manifiesto que, a mayor posición económica de los egresados, menor atención a desfavorecidos o compromiso social. Dicha investigación se realizó con egresados del sistema universitario jesuita, cuya misión es la de formar profesionales de las diferentes áreas del conocimiento para que en su vida laboral trabajen con y para los demás especialmente con quienes se encuentran en situaciones vulnerables. El por qué de estos resultados, quizá tenga que ver con que una vez concluida la carrera y ya estando en el mundo laboral, se busque el beneficio meramente personal y desdeñan el bienestar común. Tendría que hacerse un estudio serio para escudriñar bien, los motivos reales de estos resultados.

Durante el proceso de formación universitaria los estudiantes están en posibilidades de adquirir diversas habilidades y capacidades profesionales, criterios que pondrán en práctica para tomar las decisiones, amplitud de criterio, tomar conciencia de la realidad, capacidad de elegir la manera en que se desean desempeñarse como estudiantes en formación y posteriormente profesionistas, principios éticos con los que se conducirán, valores morales que los mantengan firmes y los acompañarán a lo largo de su ejercicio profesional posterior, todo eso que implican la Responsabilidad social universitaria y el Compromiso social universitario. Es decir, si pondrán los conocimientos adquiridos al servicio de la población, buscando con ello contribuir al bien común, o decidirán brindar la atención profesional anteponiendo el interés económico, teniendo como eje principal del ejercicio profesional, el escalar a un mejor nivel económico, sin tomar en cuenta, el contribuir a solucionar realmente las demandas sociales.

Conclusiones

Son muchos los retos que tenemos los docentes, el más importante a mi parecer, es ejercer nuestra labor con rectitud, responsabilidad social y un férreo compromiso, teniendo siempre en todo momento presente, que en nuestras manos está el formar profesionistas

responsables, deseosos de transformar la realidad social y contribuir con sus acciones a lograr una sociedad más justa e igualitaria, en donde todos podamos convivir sanamente, para lo cual es fundamental que en las universidades siempre se resalte la importancia de ejercer la actividad profesional con valores éticos, respeto a las diferencias, búsqueda del bien común y del sentirse también a gusto consigo mismo al ver los resultados favorables con las acciones realizadas en la atención a los demás.

Parte del lograr esto, es estar siempre actualizándonos, introducir más bibliografía, nuevos temas, diversificar acciones que en conjunto redunden en un beneficio colectivo, lo cual redundará en una mejor sociedad ya que desde los espacios universitarios se le está transformando y desde esas prácticas que les supervisamos a los estudiantes.

Estar pendientes en nuestro quehacer docente de no fomentar los vicios del pasado que nos trajo la colonización y del que todavía hoy en día siguen vigentes varios de ellos.

Sería también oportuno poder convocar a más docentes, más alumnos, a participar quizá mediante la creación de academias o grupos de estudio a distancia y/o presenciales.

Finalmente quiero agradecer la invitación y oportunidad de escribir y compartir acerca de la grata experiencia que como docente he tenido tanto con los estudiantes, los padres y los menores de edad que son llevados a las clínicas, el ver su progreso, el cambio que se da en estudiantes, padres y estos menores, sin duda es el principal aliciente que uno como docente puede tener y nos mantiene entusiastas y comprometidos con nuestra labor docente

Referencias

- Blanco, J. & Gómez, M. (2019). Modernidad y colonialidad en América Latina. ¿Un binomio indisoluble? Reflexiones en torno a las propuestas de Walter Mignolo. *Revista de Estudios Sociales* 69: 2-13. Doi: 10.7440/res69.2019.01
- García-Yepes, K. (2020). Líneas de acción en intervención social y educativa en contextos vulnerables para promover el desarrollo comunitario en la construcción de paz en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 16 (2) 209-226.

- González, V. (s.f.). Aprendizaje servicio. Metodologías y estrategias para la enseñanza en línea. Grupo de Investigación de Tecnología Educativa. Recuperado de <https://www.um.es/innova/webformacion/metodologias/ficha-Servicio.pdf>
- Espadas, C. (s.f.). Vida universitaria y compromiso social. *Revista Coepes*. Recuperado de <http://www.revistacoepesgto.mx/revistacoepes2/reestructuracion-de-la-dinamica-de-la-vida-universitaria-como-respuesta-al-compromiso-social>
- Huiracocha, M. (2022). Cápsula. Trastornos del neurodesarrollo en niños y adolescentes. UCUENCA en línea. Recuperado de <https://www2.ucuenca.edu.ec/component/content/article/233espanol/investigacion/blog-de-ciencia/1397neurodesarrollo?Itemid=437#:~:text=Dentro%20de%20los%20trastornos%20del, trastornos%20del%20sue%C3%B1o%20y%20otros>
- Mayor, D. (2018). Aprendizaje-Servicio: una práctica educativa innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiantado universitario. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* 18 (3). 1-22. Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v18n3/1409-4703-aie-18-03-494.pdf>
- Naranjo, C. & Martínez. M. (2022). El Aprendizaje Servicio: experiencias mexicanas. En Martínez, M. (Coord.). *El Aprendizaje Servicio como metodología para la formación profesional y la pertinencia social*. (pp. 88-108). UNAM, FES Zaragoza.
- Ortega, E., García, M., Armendáriz, M., Carrillo, G., Ponce, B. (s.f.). *El compromiso social de la universidad*. Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Palacios, Y. (2011). La responsabilidad social en el estudiante universitario de ciencias de la salud, una nueva forma de educar para la paz y la convivencia social. *Revista Educación en Valores*. Universidad de Carabobo. 1 (15).
- Paz, L., Hernández, E., Van de Water, H., (2016). Los retos de la Educación Superior en el Siglo XXI. *Revista Conrado*, Cit. en Hernández, V. (2022-2026). Plan de Desarrollo Institucional. FES Zaragoza UNAM.
- Pegalajar-Palomino, M; Martínez-Valdivia1, E. & Burgos-García, A. (2021). Análisis de la responsabilidad social en estudiantes universitarios de educación. *Formación Universitaria*. 14 (2) 95-104. Doi: 10.4067/S0718-50062021000200095
- Pérez, D., Lakonich, J., Cecchi, N. & Rotstein, A., (2009). El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI: Entre el debate y la acción. Buenos Aires,

IEC-CONADU. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/iec-conadu/20100317010331/2.pdf>

Pérez, F. (2009). La responsabilidad social universitaria. Consejo Social de Universidad de Huelva. Recuperado de https://web.unican.es/unidades/igualdad/Documents/responsabilidadsocialuniversitaria_UHU.pdf

Rodríguez-Cantú, S. & Hernández-Martínez, L. (2016). *Compromiso del docente tutor en la educación con responsabilidad social universitaria*. México. UANL.

Rodríguez, A. (2011). La Universidad y su compromiso social: una necesidad apremiante en Venezuela. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 15(3), 128–144. Recuperado de <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/208>

Rodríguez, A. & Gutiérrez, M. (2019). El aprendizaje servicio como metodología para la enseñanza de la Historia y el patrimonio local. *Historia y Espacio*, 15 (53). 191-220. Doi.org/ 10.25100/hye.v15i53.8661

Royo, S. (2014) *El compromiso social de egresados universitarios*. México: Universidad Iberoamericana Puebla. Recuperado de <http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia>.

Ruiz, G. (2020). El derecho a la educación y sus definiciones. En Ruiz, G. et. al. (2020). *El derecho a la educación: definiciones, normativas y políticas públicas revisadas*. Buenos Aires: Editorial universitaria de Buenos Aires. Recuperado de [En www.eudeba.com.ar](http://www.eudeba.com.ar)

Vallaes, F. (s.f.). La Responsabilidad Social Universitaria: ¿Cómo entenderla para querer practicarla? Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <https://www.uv.mx/APPS/CUO/TALLERSU/Docs.%20RSU%20para%20INEGI/La%20RSU%20Como%20entenderla%20para%20quererla%20y%20practicarla.pdf>

Vallaes, F., (2014), “La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM- IISUE/ Universia, V (12) Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/439>

Vivaldo, J. P. (2022), Una historia del aprendizaje servicio. En Maldonado, M. (Coord), *El Aprendizaje Servicio como metodología para la formación profesional y la pertinencia social*. (15-37). México: UNAM. FES Zaragoza. Recuperado de <https://www.iseazy.com/es/glosario/educacion-formal/>

Caminos que se recorren para fomentar el compromiso social adquirido en atención a comunidad escolar básica

Magdalena Cristina Hernández Rodríguez
UNAM, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Introducción

La educación formal es una de las bases de desarrollo de la sociedad y por ello la importancia de sus instituciones desde la formación básica hasta la superior y de ahí la necesidad de la excelencia con la que se debe realizar nuestra función, así como del compromiso social manifestado a través de la intervención académica que desempeñamos como personal docente para contribuir en la cimentación y construcción educativa, social y ecológica en su diversidad. Para lo cual, en algunos contextos educativos es necesario abrir posibilidades hacia la unión de voluntades que fomenten la valoración formativa.

Por lo que ser profesora universitaria y estar en atención de alumnos en Educación Básica implica el doble reto de promover el análisis crítico de los conocimientos de las realidades educativas así como la experiencia de vida para los profesionistas en formación de la carrera de psicología, además con el esmero por dar una formación integral tanto a los alumnos universitarios como a la diversidad de estudiantes incluyendo a quienes presentan discapacidad o condición de vida que asisten a las comunidades escolares, por ello el presente escrito tiene la finalidad de expresar situaciones, vivencias en los contextos educativos y el desarrollo que se está realizando en una escuela primaria que presenta varias barreras que limitan la atención a la diversidad, el aprendizaje en su proceso educativo y el esmero por orientar a profesores, alumnos y padres hacia el compromiso social. Por lo que se va orientando en las escuelas para reconsiderar la diversidad, revalorar y enfatizar los esfuerzos de cada uno (docentes, padres y alumnos), tener comprensión de aquellas situaciones que preocupan, asesorando para buscar alternativas que lleven

a transformaciones educativas y desarrollarnos colaborativamente tanto en educación básica como con los universitarios.

Inicia historia para nueva comunidad docente y experiencia educativa hacia el compromiso social

Es agosto de 2023, la dirección de USAER en el municipio de la Paz nos ha convocado a reunión con supervisión para informarnos sobre la re zonificación de servicios de USAER y CAM, es decir, cambio de supervisión.

Ha llegado el día en que nos informaran sobre cambios de supervisión, diferentes compañeras manifiestan su asombro e incertidumbre, viendo que llegaba personal de educación especial como directores, auxiliar de supervisión, los dos supervisores y todos ellos pasan al presidium, comentan algo y se retiran a un aula. Mientras tanto, los maestros estamos en espera... casi son las diez de la mañana y salen para ocupar su lugar en la mesa con ese aire de superioridad y poder, comienzan las palabras para informarnos que habrá cambios, luego presentan a los directores los cuales brindan palabras de bienvenida al nuevo ciclo escolar. Y sin dar oportunidad al reconocimiento del sentido de vida docente, se manifestó lo que González y Torres (2020) expresaron, "...el dominio disciplinar y volver manejable a las poblaciones, despojarlas no solamente de su tierra sino de su voluntad y reducirlas a una condición de servidumbre." Pues comenzaron a nombrar a cada docente entregándole su cambio interno y solicitando que se firmara de recibido, sin considerar sus sentimientos y consentimiento de cambio en contexto laboral, por lo que cuestionábamos ¿de qué se trata? De cambio de supervisión y de escuela. Algunos compañeros manifestaban su deseo de no cambiarse, las autoridades comentaron que ya todo estaba determinado por necesidad de los servicios y no era posible que permanecieran donde estaban.

Una compañera se inconformó pues le habían asignado dos escuelas secundarias de gran demanda de atención para trabajar alternando los días de la semana en el mismo turno, ella manifestó que no se brindaría apoyo de calidad pues era demasiada población para una maestra de apoyo, en el momento le negaron la posibilidad de cambio por lo que ella no firmó su hoja, posteriormente buscó alternativas de solución, después de un tiempo considerable y de varias acciones logró que la dejaran en atención a una sola secundaria.

Los demás maestros asumimos la determinación interna y al ver que a ella le asignaban dos escuelas, se hizo manifiesto nuestro conformismo por ser asignados para atender solo una, aunque le preguntamos a la directora sobre estos cambios, ella dijo no saber nada, cuestionábamos a los supervisores, uno decía que el otro decidió y el otro decía que aquel, pero nos pedían que al día siguiente nos presentáramos en la escuela asignada, y en esos momentos de contradicciones la directora dijo que en la escuela anterior para recoger en una hora lo que le pertenecía a USAER porque ya no volveríamos a pisar ese sitio, solicitó también que preparáramos los expedientes para entregar a la nueva maestra de apoyo y directivo ya que ellas continuarían con el servicio... así se hizo. Entonces se dejó ver lo que Batallán (p 681) expresó: “obliga” a los docentes a responder a los mandatos, normas y directivas de la política educacional, independientemente de los cambios, énfasis u orientaciones que presenten estas últimas en términos de gobiernos y periodos históricos”. Haciendo evidente silenciar las voces docentes, dejando ver el desconocimiento de los espacios educativos, evitando la participación de quienes estamos en la atención directa de las poblaciones estudiantiles, se eliminó la comprensión de vida y necesidades reales educativas en las comunidades escolares pues no se comparten los procesos educativos llevados a cabo en cada institución.

Esta experiencia hizo que pensara en los jóvenes universitarios, las situaciones a las que se van a enfrentar y las que deberán responder, en los procesos educativos que se deberá seguir para apoyar su formación profesional activa, altruista y solidaria en los contextos formativos y sociales donde estén inmersos, potenciar su habilidad para el cuestionamiento, las estrategias y aptitudes para fomentar posibilidades de escucha, diálogo, crítica y autocrítica para la transformación como huella de su compromiso colectivo. Es decir, fortalecer su mirada hacia la comprensión de la complejidad humana dándole sentido en los espacios donde se desempeñen.

Porque en la situación que comento no hubo acuerdos, las decisiones se tomaron sin considerar los contextos, por ello, el proceso continuó con momentos sorprendidos, pues al llegar a la escuela primaria donde estaba prestando mis servicios, le comenté sobre el cambio asignado el día anterior al director de la escuela regular, quien al igual que yo desconocía de lo ordenado, porque ninguna autoridad de escuela regular fue participante de las decisiones tomadas por supervisiones de Educación Especial y le pedí su autorización para sacar de la escuela a su cargo las cosas de la USAER, lo cual concedió, pero todo era sorpresa y extrañamiento, rápidamente y con apoyo de un docente fui recogiendo las cosas,

el director reunió a los docentes de la escuela para darme palabras de agradecimiento y despedida, lo cual les agradezco.

En ese momento llegaban y se presentaban las directoras con la nueva docente de apoyo, el director les dio la bienvenida e hizo saber que le dolía mi partida, que fue una sorpresa severa al escuchar que me iba de la escuela, pero, se resignaba si eran procesos que dictaba la autoridad, pues se respetaban, aunque no era lo justo. De esta manera se manifestó la aceptación del poder en esa verticalidad que se impone excluyendo el pensar y sentir de los considerados subordinados para continuar procesos de integración desconociendo los comunidades y espacios educativos donde se llegaba, que a decir de Castro (2016 p 112) “negaron la cosmovisión, la espiritualidad, la memoria, la cultura de la vida, la racionalidad, el rechazo de la tensión sentir-pensar” de los que vivíamos el cambio, dando cuenta de la imposición y la contradicción entre lo que se dice y se hace.

Porque luego nos dirigimos al aula que ocupaba la unidad, haciendo la inducción respectiva, posteriormente entregué los documentos y expedientes solicitados, así como el aula designada para la USAER en donde me cuestionaron la directora y equipo de apoyo del servicio entrante sobre cómo eran los maestros y los alumnos, les comenté que los docentes ya trabajaban en forma colaborativa y se realizaban actividades donde se incluía a toda la comunidad escolar, los padres eran participativos y el director tenía toda la disposición de apoyo para la mejora educativa, que ellas eran bien venidas a esa institución, les comenté que entregaba una escuela que ya iba caminando hacia la inclusión educativa, porque, como manifiestan Vélez, San Andrés y Pazmiño, (2020 p 7) el objetivo era dar “prioridad a las necesidades de todos los niños y niñas donde las diferencias o dificultades individuales no se contemplen como un impedimento, sino que permita abrir espacios para asumir su derecho hacia una educación de calidad y calidez.” Que se estaba en un proceso donde el docente se comprometiera a enriquecer el contexto áulico considerando las características personales, transformando la escuela en una comunidad donde se viviera y conviviera de forma equitativa, se fomentaba la participación democrática del alumnado y padres de familia, así como el cuidado del medio ambiente. Se dirigía hacia una transformación social, porque los docentes se percataban que las acciones hechas al interior de la institución repercutían en las acciones familiares y comunidad externa.

Yo pregunté ¿cómo es la escuela que ustedes me dejan?, observé un gesto de disgusto y la directora expresó que era una escuela muy peculiar, hay múltiples dificultades con el

directivo y maestros hacia el servicio de la USAER. Ese comentario me dejó pensativa pues me hacía saber las barreras a enfrentar con la nueva población educativa, pero no había marcha atrás, así que con todo el ánimo considerarlo como una oportunidad para abrir nuevos senderos hacia el compromiso social.

Sintiendo el camino empedrado. El ingreso a la nueva escuela primaria: exclusión, integración, compromiso social

Al llegar a la escuela que me habían asignado, observé los rostros de las compañeras de la otra USAER, eran de disgusto y con reserva nos dicen: “este es el espacio donde trabajamos por ahora porque nos han cambiado constantemente de lugar”, mencionaron que aún no tenían listos los expedientes y que los entregarían después, en eso nos hacen el llamado a la biblioteca para hablar con el director el cual tenía también el gesto de disgusto y la desconfianza del trabajo que pudiera desempeñar la nueva Unidad de Apoyo porque nos hizo saber la decepción que sentía por el desempeño de la Unidad anterior. Se manifestaba el rechazo por las excompañeras, todos los comentarios negativos que afortunadamente se expresaban eran de utilidad porque al oírlos, ellos hacían catarsis y sin proponérselo me daban ideas sobre líneas de acción y el compromiso educativo y social que se estaba adquiriendo.

Aunque también sentía la contradicción, porque pensaba en la exclusión que vivía el personal de educación especial siendo que precisamente trabajamos para lograr la inclusión educativa, además, sentía inconformidad porque de un día al siguiente fui obligada a dejar una escuela en donde ya se estaba trabajando colaborativamente, la cual estaba aceptando con agrado a las compañeras docentes y ahora me habían enviado a una donde el coraje y desdén lo manifestaban abiertamente hacia el personal de la USAER y en nuestro caso solo estábamos siendo integradas .

Todo lo que veía, oía y sentía me hacía emprender pensamientos sobre qué acciones realizar de inicio en esa escuela porque no se mostraban deseos de inclusión educativa y con resistencia aceptaban la integración de este nuevo servicio. También los comentarios expresados me llevaban a pensar sobre los retos profesionales que había que afrontar en este contexto escolar como lo era la inclusión de la USAER en las diversas actividades para

el apoyo hacia la transformación educativa de los alumnos de primaria y la orientación a los docentes para la transformación cultural de ese centro escolar en dirección hacia el compromiso social.

Al mismo tiempo las vivencias anteriores fortalecían la propuesta de acompañar con mayor fortaleza a los universitarios en su formación profesional hacia el compromiso social, sustentado en el análisis teórico aplicado a las realidades que ellos iban a conocer a través de los procesos aplicados en la asignatura de Práctica supervisada y las reflexiones críticas en otras asignaturas para lograr mediante las actividades a realizar; la transformación formativa de los usuarios que atendían, viviendo el compromiso social que implica la formación profesional para apoyar a las comunidades educativas.

La piedra en el zapato. Exclusión abierta al personal de educación especial

Algunas formas de exclusión en muchas de las escuelas regulares como las de educación especial comienzan mediante conflictos en la interacción social que pueden estar dirigidos hacia los alumnos, los padres o dificultades de relación interpersonal docente que pueden presentarse como violencia abierta o encubierta y pueden dar inicio desde la omisión de palabras de cortesía hasta la enunciación de palabras altisonantes y situaciones legales por denuncias que forman contextos educativos estresantes. Por ejemplo: el primer día de trabajo en la primaria, observaba que varios maestros habían llegado temprano, vi un círculo de maestras hablando en el patio, las saludé y nadie respondió, yo pensé que no hable suficientemente fuerte y no me habían escuchado, continué caminado y llegué al aula donde los profesores registraban su entrada, saludé, sentí que era la mujer invisible, porque no me veían pero tampoco me escuchaban. Así en los días siguientes.

Consideré no darle importancia a esa vivencia porque sé que el fomento de conflictos o la solución depende de las acciones de ambas partes y de la interpretación dada por quienes lo viven, además estaba en un espacio donde había muchas cosas por aprender y diversas experiencias por vivir, así como de iniciar una transformación educativa que se viera reflejada

en el contexto interno y externo caminando hacia el trabajo colaborativo con proyección en el compromiso social. Por ello era importante iniciar el fomento de expresiones como gracias y por favor con la finalidad de manifestar la atención, el agradecimiento y el respeto hacia los otros con quienes ahora iniciaba la relación, otras de las expresiones son el saludo y la despedida que apoyaban el establecimiento de la interacción entre los que compartíamos el espacio y me dirigiera hacia una convivencia sana, siendo necesario fomentarlos tanto en los adultos como en los estudiantes.

Una parada en el camino. La experiencia de la primera semana en Consejo Técnico Escolar CTE

Emprendí mis labores ya con el personal docente de la escuela correspondiente asistiendo al CTE intensivo (de una semana) con mucho interés porque ahí se exponían las dificultades en el contexto escolar y áulico o barreras que limitan los aprendizajes de los alumnos por lo que se hacen propuestas y toman decisiones para minimizar o erradicarlas, en este caso esperaba que consideraran el apoyo de USAER.

Inicié como una observadora pasiva, después buscando oportunidades de participación con diálogos que aportaran alternativas de solución a las problemáticas planteadas y el momento para entregarles a los docentes las hojas de derivación de los alumnos que fueran a canalizar a USAER considerando el requerimiento del apoyo, así como tres tipos de test sobre estilos de aprendizaje para que ellos aplicaran el que consideraran más adecuado para sus grupos.

Después de estas propuestas que generan el inicio de las actividades a realizar por la USAER con los estudiantes, padres y maestros, consideré que la participación en CTE fue importante, las interacciones por el interés de atención a los alumnos iniciaron con algunos profesores...me empecé a visibilizar. Significó una parada en el camino, otro momento de observación-reflexión.

Continué caminando despacio para el conocimiento de la población estudiantil a través del ingreso a los grupos

Para la siguiente semana consideré necesario dirigirme a las aulas para realizar observaciones mediante actividades exploratorias. Solicité el permiso a cada profesor para ingresar a sus salones, comprendía la desconfianza debida a que no nos conocíamos y pensé que tenían razón por la experiencia vivida anteriormente, así que un reto inicial era lograr la inclusión de la USAER en la vida académica de la escuela pues de otra forma se tornaba difícil el apoyo de los alumnos hacia la inclusión educativa.

Aplicar actividades en cada grupo con los menores permitía que me conocieran y conocerlos, de primero a sexto grado me fui presentando y cuestionando si sabían que era USAER, siempre recibí por respuesta un NO, lo que daba oportunidad de dar a conocer la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular y sus propósitos, ello despertó la confianza de los alumnos para acercarse y comentarme sobre conocimientos que no habían logrado y deseaban superarlos. Con sus comentarios me hicieron sentir alegría y más afecto positivo para ir dialogando en diversos momentos porque además me daba cuenta que ellos valoraban la enseñanza y aprovechaban los instantes de interacción donde aprendíamos juntos.

Durante la aplicación de actividades psicopedagógicas me percataba que en los grupos había menores con dificultades de articulación en su lenguaje, de escritura y lectura, de dificultades en la comprensión de los procesos matemáticos, de la expresión de valores, del cuidado personal y contexto. Es decir, me di cuenta de la necesidad de implementar varias estrategias para fortalecer su rendimiento académico y del trabajo colaborativo con docentes, madres y directivo.

También realicé la valoración inicial de aquellos alumnos detectados y derivados por los docentes para conocer a detalle sus conocimientos previos y el envío de citatorios a madres de familia para que el equipo de apoyo iniciara las entrevistas, pero había algunos alumnos que aún no asistían y era difícil contactar a sus mamás, entonces aproveché la oportunidad en la junta general de padres, a los cuales cuestionaba sobre las madres no asistentes a la vez hacía conocer el propósito y su función de la USAER que aún era desconocida.

Una barrera en el camino al intentar el trabajo colaborativo entre USAERs

En la zona escolar no se acostumbran reuniones para compartir experiencias de trabajo entre los servicios, siendo una de las razones por las que difícilmente conocemos a las compañeras de la zona ya que todo se realiza en aislado, cada uno sabe lo que hace o no en su unidad y en la escuela asignada. Por ello pensé que la propuesta de reunión entre servicios era buena pues, compartir experiencias y conocimientos nos retroalimentaba a todas, además se podía dar seguimiento a las actividades planeadas en cada escuela con los docentes, padres y alumnos. Pero, dijeron que primero nos reuniéramos con la maestra de apoyo que había ocupado nuestra función y luego con la maestra que nos había dejado su escuela.

Por eso, varias de nosotras asistimos a la reunión programada motivadas por la auto reflexión pensando que por fin sería trabajo colaborativo entre servicios, sin embargo, se reafirmó en el individualismo, pues, aunque en esa ocasión se consideró que la reunión tendría dos momentos, uno para compartir actividades de las maestras de apoyo en las escuelas y posteriormente se pasaría a la entrega de expedientes, pero se hizo presente lo que Márquez (2019 p 362) apuntó como foco de discusión, " la ausencia de prácticas colaborativas en algunos profesionales de la docencia que les permita avanzar desde el individualismo hacia escenarios de reflexión y participación colectiva".

Ya que, al sentarme frente a frente con la compañera maestra, me sorprendió, porque con una actitud de exigencia, de reclamo, me preguntó: ¿por qué razón no estaba incluida en estadística una menor con discapacidad? La miré y con calma la cuestioné si había revisado el informe, me dijo que no, pero que le habían dicho que la niña ya tenía tiempo en la escuela. Respondiendo a la primera pregunta le comenté que la madre de la menor se negaba a aceptar la atención y no firmaba su autorización, aun así, se le apoyaba en las actividades dentro del aula, que por favor ella insistiese con la mamá de la niña y que esperaba que lograra animarla para aceptar la atención directa de la alumna.

Ella se percató de lo inadecuado que fue su actitud y cambiando su tono de voz me dijo que lo revisaría con calma, en ese instante se acercó su directora y cuestionó sobre el caso, ella le dijo que ya le había explicado la situación, repitiendo lo que le expresé, agregando que

revisaría el informe. Pero continuando con la inflexión de su forma de ser, esta situación de intercambio de experiencias en la primera ronda se esfumó.

Después comenzaron a entregarme los expedientes, luego la directora comentó su felicidad por el recibimiento que tuvieron en la escuela que dejé, expresando su sorpresa de la experiencia amigable que les habían proporcionado en el plantel, manifestó que sentían mucho que no fuera así en la que ellas me dejaban pero que los maestros y el director eran muy peculiares, “que nunca iba a tener un espacio fijo dentro de la escuela para la USAER y sería muy difícil entrar a las aulas para apoyar a los alumnos”.

Subrayo esas últimas palabras porque hicieron que pensara la estrategia para ingresar a las aulas ya que era preciso observar a los alumnos, a la comunidad educativas para implementar el trabajo colaborativo, siendo importante aplicar el método de investigación -acción para brindar alternativas de solución a las problemáticas encontradas dentro de las aulas y escuela, de tal forma que los profesores visualizaran los avances en los alumnos derivados y se unieran en apoyo a sus estudiantes. Por estas experiencias vividas, pensé necesario potenciar la formación de los universitarios con métodos cualitativos que les permitan conocer los contextos y orientarlos hacia el beneficio social.

Pues yo expresaba internamente ¡Cuánta desigualdad! Mi pensamiento giraba en torno a ¿cuáles eran las causas de tal actitud? ¿cuáles eran los procesos de formación profesional de los compañeros docentes?, aunque decidí no cuestionar sobre ello por el momento, consideré que desde ahí se tenía que comenzar el acompañamiento para posesionarse del compromiso social, en donde tanto la educación regular como la especial esperan impactar pero que no se estaba considerando ni en la unidad de apoyo saliente ni en la supervisión anterior. Por lo que la mirada se dirigía a fortalecer las prácticas educativas en la formación de profesionales concientizando en que la mera revisión teórica de los textos no transforma a la humanidad, se requiere convicción, reflexión y acción en la atención educativa de las comunidades aunado al trabajo colaborativo que de acuerdo con Márquez (2019 p 365) “implica tomar decisiones colectivas basadas en el consenso, negociar cuando se presenten discrepancias, hacer críticas constructivas, apoyar y valorar los esfuerzos de los actores educativos... en un ambiente que promueva el compromiso de unos con los otros, que se animen entre sí, compartan los desafíos y celebren mutuamente sus éxitos.” Esas habilidades se deben potenciar en los profesionistas en

formación, para que en el campo laboral sea una práctica constante que elimine barreras actitudinales que limitan el desempeño formativo e inclusivo y acepten ir aprendiendo a desarrollarse juntos.

Buscando rutas a seguir. Entonces, ¿qué es lo que debo hacer en esta institución?

En la formación docente, en mayor medida, se preparan para lograr habilidades que les permitan desempeñarse dentro de aulas frente a los alumnos, pero se tiene que fortalecer la convicción de la función en la profesión y en el caso de los universitarios potenciar la visión de la carrera de psicología expresada en la Propuesta de Modificación al Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en Psicología (Sistema Presencial) de la Facultad de estudios Superiores Zaragoza UNAM (2010 p 13) “donde se forman profesionales de la psicología con alta calidad académica, compromiso social para abordar los problemas nacionales y actitud de respeto al medio ambiente; incorpora innovaciones pedagógicas, tecnológicas y científicas, encaminadas a enriquecer el aprendizaje, la producción y la difusión del conocimiento; forma parte de redes interinstitucionales que le permiten el intercambio y la movilidad de estudiantes y docentes...”

Subrayando “compromiso social” con actitud de respeto al medio ambiente considerando lo natural y social ya que como se puede observar, en las interacciones entre profesionales de las comunidades educativas se pueden minimizar la responsabilidad y respeto entre sus integrantes quienes viven y permanecen en ambientes educativos con barreras actitudinales que tienen consecuencias también para los estudiantes con proyección en los contextos sociales.

Recordaba que me tocó vivir el cambio en la historia educativa de México en 1993, en la ciudad de México y en el Estado de México hasta 1996, cuando se inició la transformación en la forma de atención e intervención en educación regular y especial, hace treinta años, cuando se renovó a CAM (Centro de Atención Múltiple) y USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular) poniendo el énfasis en la integración educativa y posteriormente hacia la inclusión que de acuerdo con Booth y Ainscow (2002)

(...)es un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Estos procesos aseguran efectivamente la presencia, participación y logro pedagógico de todos los niños y niñas (p. 31).

Dentro de esos procesos se encuentra el manifestar actitudes positivas hacia los alumnos y entre profesores, sin embargo, en esta institución las barreras estaban desde la interacción personal con la unidad saliente y escuela, esta última generalizando a la unidad entrante, y después de tantos años deseando implementar la inclusión educativa hasta la fecha se continúa observando que en la educación formal se presenta la discriminación y segregación no solo a los estudiantes sino entre profesores e instituciones educativas, pensaba que las barreras actitudinales estaban generando la desintegración formativa que repercutía en la exclusión educativa y social de alumnos y profesores. Pero si en esta escuela el servicio de educación especial ha estado durante veinticinco años entonces ¿por qué aún continúan existiendo muchos casos de exclusión educativa?

Se puede decir que es necesario potenciar el compromiso social en la educación para eliminar barreras, siendo obligatorio conocer las interacciones existentes en las comunidades escolares, así que una de las habilidades a desarrollar en los profesionistas en formación es la observación pasiva y participante dentro de las aulas y en el contexto escolar entre docentes, con los alumnos, el personal de USAER, promotores (educación física, para la salud y artes) así como con las familias, con la finalidad de planear intervenciones dentro de los contextos áulicos, escolares y familiares, pues se podrán ver la multitud de situaciones que se presentan en las prácticas pedagógicas con la intención de educar, pero donde se puede experimentar desigualdad en las experiencias de aprendizaje y trato personal, manifestándose en muchos casos la falta de voluntad docente para asumir el compromiso social adquirido desde que se eligió profesión, considerando como García (2012 citado por Del Valle y Mavarez 2016), que:

(...)el compromiso es un elemento que se refiere a funcionar agregando valor a sus entornos comunitarios, la institución con respecto a los actores educativos, esto implica por parte de las instituciones en este caso la escuela debería reflexionar acerca de su trabajo, cual es el impacto que tiene en la comunidad, como contribuye al desarrollo endógeno de la misma y de la sociedad en general. (p 225).

Entonces en esta institución era necesario abrir el dialogo con los profesionistas para reflexionar sobre que se le estaba agregado a nuestros entornos comunitarios desde nuestra función, que emociones generamos en nuestros alumnos y con qué sentimientos terminan cada grado, semestre o nivel educativo, cuáles eran sus motivaciones y deseos de aprendizaje y de vida que contribuyeran al bienestar personal y de los demás, expresar sinceramente ¿qué es lo que se persigue al ser profesional o docente?

Observando el camino. Formación profesional para el compromiso social

En la FESZ, en su Plan de Estudios (2010, p. 8) ya tiene presente que la exclusión educativa en su diversidad se marca como uno de los problemas a solucionar, observándose en nuestras realidades escolares que no solo se manifiesta hacia los alumnos, sino a las familias y entre profesores, es decir, se expresa hacia toda la comunidad escolar con la repercusión social que limita el avance educativo.

Por ello, es muy importante mantener presente en la carrera de psicología de la FESZ, en su Plan de Estudios (2010) en el apartado sobre perfil profesional expresa que la formación se dirige a un profesional “que posee los conocimientos, habilidades y actitudes para la promoción de comportamientos saludables; la prevención, intervención e investigación de diferentes problemas relacionados con la disciplina en diversos contextos y escenarios.” (p. 17).

Un profesional que a través de todas las asignaturas logre apropiarse de la convicción de su función en la sociedad, promover, fomentar ambientes saludables, erradicar la exclusión educativa, eliminar la discriminación, el mal trato, por cualquier causa que se presente, siendo preciso brindar y aplicar estrategias en trabajo colaborativo con otros profesionales para asumir el compromiso social que los contextos demandan interviniendo de forma individual, grupal en organizaciones o comunidades. Para lograrlo, también el Plan de estudios (FESZ, 2010, p. 18) establece los siguientes objetivos en la etapa de formación profesional lo siguiente:

- 1) Desempeñarse con responsabilidad, mediante la aplicación del conocimiento adquirido que conduzca a la toma de decisiones que permitan la solución de problemas psicológicos, en función de las demandas del medio social, natural y cultural.*
- 2) Ejercer con un nivel de excelencia profesional a partir del conocimiento razonado relacionado con el dominio teórico-práctico de la disciplina, con la finalidad de mantener y/o elevar la calidad de vida de las personas.*

En la realidad de los contextos escolares la responsabilidad en la función profesional se debe mantener para dar continuidad a las decisiones tomadas con la intención de solucionar las situaciones detectadas para que permitan la transformación cultural que el contexto requiere elevando la calidad de vida de toda la comunidad educativa y también la personal. La búsqueda de alternativas de solución es una constante en el medio laboral, pero con más fortaleza cuando se viven experiencias complejas que inician con el deterioro emocional y motivacional del profesionista ya que repercute en la intervención de quienes se tiene a cargo.

Por ello, en la escuela asignada en el ciclo escolar 2023-2024 fue importante iniciar con el CTE (Consejo Técnico Escolar) porque ahí se abrió la posibilidad del diálogo con profesores, el acercamiento a las problemáticas escolares, a solicitar la canalización de alumnos identificados con dificultades de aprendizaje, lenguaje, conducta, discapacidad o condiciones de vida, a los cuales se les fue conociendo a través de las actividades grupales, en la aplicación de entrevista de alumnos y tutores, con valoración psicopedagógica para conocer más sobre sus procesos psicológicos y sus conocimientos previos, de tal forma que se vislumbrara la intervención individual, grupal y escolar para favorecer la educación integral del alumno.

En el CTE de septiembre ya se les había dado a conocer a los profesores y autoridades escolares la estadística de alumnos en atención y los informes elaborados para ser compartidos con las madres de familia y consultados en la carpeta que se encontraba en dirección escolar.

También se comentó con los educadores que en las actividades realizadas se pudieron identificar varios casos que requerían de pronta intervención por diversas situaciones, además, en varios grupos de primero a sexto grado se encontraban alumnos que aún

no sabían leer y escribir, algunos con autismo, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), dificultades de comunicación y lenguaje, de conducta, emocionales, así como otros no especificados. Por ello, con mayor compromiso se requería del trabajo colaborativo, como lo hace saber Márquez (2019) con una “participación de profesionales que apunten a integrar sus conocimientos y experiencias en el saber ser, saber hacer y saber vivir en comunidad” incluyendo también a los responsables de los menores como los diversos promotores y los tutores o tutoras de los estudiantes.

Como una forma de iniciar la sensibilización de los profesores e invitarlos al trabajo colaborativo se consideró necesario exponer sobre las funciones de la USAER en el CTE de septiembre e iniciar con la conceptualización y ejemplificación de los tipos de barreras existentes en general, dejando a la reflexión grupal y personal aquellas que se consideran como áreas de oportunidad con la finalidad de realizar el proceso de transformación.

Porque observaba que algunas barreras se habían prolongado y se consideraban como hechos cotidianos, otras ya identificadas por los docentes, pero sin interés por modificarlas. También era necesario conocer aquellas que reportaran los alumnos y padres de familia o tutores, así que además se realizaron entrevistas a madres de familia percatándonos de dificultades de comunicación en el hogar y múltiples preocupaciones, de situaciones vividas durante la pandemia por COVID 19, sus secuelas y consecuencias aún presentes en los contextos familiares. Pero todavía era necesario recabar más información de forma indirecta para tener un punto neutro y de verificación que pudiera argumentar las observaciones realizadas.

Por lo que, a los maestros y directivos, se les solicitó contestar el cuestionario que envía la Dirección General de Inclusión y Fortalecimiento Educativo del Estado y que está fundamentado en el INDEX de Boot y Aincow (2002) para conocer las barreras que enfrentaba la comunidad escolar, a los padres de familia y alumnos se les ofreció el enlace a través de sus profesores y con ello realicé posteriormente el Informe Integral de Detección de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (IIDB). Los resultados dependían de la sinceridad de quien lo contestaba, sin embargo, si se reportaron barreras que se les dio a conocer en el CTE de octubre. Resultando relevante la participación de la mayoría porque como grupo de trabajo cuestionaron su pertinencia y se ofrecieron alternativas para minimizar las barreras detectadas, dejando sentir la experiencia de algunos docentes y

personal de USAER, expresando sus saberes y cuestionamientos, iniciándose el intento de interacción horizontal contribuyendo con actividades que se fueron integrando en apoyo a la comunidad educativa.

Pues con toda la información recabada la USAER formuló un trayecto formativo que se les dio a conocer a los docentes para llevarse durante el ciclo escolar con la finalidad de minimizar o erradicar las barreras encontradas, con el objetivo de fortalecer el apoyo psicológico, pedagógico y didáctico a la diversidad en los contextos familiar, escolar y áulico, para minimizar el rezago educativo encontrado y dirigir hacia la inclusión educativa, de tal forma que el aprendizaje de los alumnos fuera evidente en su interacción con los contextos.

En el CTE se realizaron reflexiones observándose la necesidad de minimizar el énfasis dado a las calificaciones en los numerales manifestados en documentos llamados de distinta forma como boletas, reportes de evaluación, historial académico, etc., orientándose al mejor desempeño y rendimiento educativo que se viera vertido en las prácticas hacia el beneficio del contexto social local, estatal, nacional, o mundial, logrando observarse en el actuar y sentir del alumno, fue necesario orientar la reflexión teoría-prácticas educativas en donde algunos profesores se percataban sobre lo expresado por Perrenoud (2004 p 19) donde explicaba que:

El profesor que trabaja a partir de las representaciones de los alumnos trata de reencontrar la memoria del tiempo en la que todavía no sabía, de ponerse en el lugar de los alumnos, de recordar que, si no lo entienden, no es por falta de buena voluntad, sino porque lo que al experto le parece evidente a los alumnos les parece complicado y arbitrario.

Darse cuenta que los saberes que el profesor posee, enseña y comprende, pasaron por un proceso de experiencias para lograr su adopción, generalización y/o aplicación de acuerdo a las situaciones vividas, siendo importante resaltar el aprendizaje con propósitos colectivos que minimicen o erradiquen problemáticas sociales y ecológicas, en donde se reconstruya el ser humano fortaleciendo el respeto por el ritmo de aprendizaje del alumno así como la cultura donde se desarrolla y la solidaridad con sus vivencias e interacciones con otros y el medio ambiente que finalmente sus consecuencias recaen en cada educando y en sí mismo como profesor.

Lo anterior orientaba a realizar una reflexión mucho más crítica de la función docente fundamentada, dirigiendo la conciencia hacia nuestro compromiso social. Porque podría desconocerse o hacer caso omiso a lo que las leyes expresan, por ejemplo: En la Ley general de Educación Superior (2021 p 1) establece en el Capítulo I apartado II el propósito poniendo énfasis en el interés social expresando en uno de sus objetos:

Contribuir al desarrollo social, cultural, científico, tecnológico, humanístico, productivo y económico del país, a través de la formación de personas con capacidad creativa, innovadora y emprendedora con un alto compromiso social que pongan al servicio de la Nación y de la sociedad sus conocimientos.

Ese compromiso social implica:

- Compromiso con el desarrollo personal en los saberes adquiridos tanto en la forma de ser con otros y el medio ambiente.
- Compromiso con la mediación sobre la realidad local que se expande a una estatal, nacional y mundial.
- Compromiso con las prácticas sociales y ecológicas que como profesores manifestamos en los centros de trabajo siendo colaborativos entre docentes, alumnos y padres de familia para ser humanamente formativos.

De otra forma, estaremos formando alumnos individualistas desde la educación básica hasta los universitarios, sin considerar al otro con sus diferencias. Ya que sus esfuerzos educativos pueden dirigirse hacia la imagen de sociedad que hayan conformado en los diferentes contextos sociales donde se hayan desarrollado de tal forma que si bien, cada alumno tendrá diversos enfoques, intereses, estilos de trabajo, formas de comunicación, etcétera, que puede generar una discrepancia entre los propósitos educativos y los propósitos perseguidos de forma personal derivados en diferencias de pensamiento que pueden ser apreciables pero que no siempre se manifiestan con el compromiso social requerido y manifestado a través del trabajo realizado en su profesión.

Se sabe que desde hace mucho tiempo las instituciones educativas como un proceso de actualización y mejora educativa suelen preocuparse por cambiar sus planes y programas de

estudio (actualmente los de educación básica y la revisión propuesta para los universitarios en la FESZ), por impartir los conocimientos a través de diversas metodologías, estrategias y técnicas de aprendizaje y de ahí su proyección académica lo cual se vierte en prestigio, propagación e importancia para quienes la integramos, por lo que la participación constante de cada uno de los formadores, guías o mediadores consideremos un compromiso social-laboral-moral vertido en la reconstrucción mutua, lo cual puede coadyuvar en la colaboración si se realimentan las actividades educativas diarias y si se realizan con el compromiso social necesario para transformar sociedades, beneficiando a las diferentes comunidades del país y del mundo.

En las instituciones educativas se cuenta con propuestas de innovación en los planes de estudio, en las prácticas docentes para realzar el nivel académico de los estudiantes, se promueven programas para la superación y profesionalización de los profesores y estudiantes, se desarrollan estrategias para la implementación de proyectos que promueven la formación y consolidación de grupos disciplinarios y multidisciplinarios que orienten hacia la investigación del área correspondiente propiciando la formación y consolidación de grupos para la indagación y el servicio que coadyuven a la mejora social.

Por ello cada docente, profesor o académico, adquiere un compromiso social que deberá proyectarse y fortalecerse en las comunidades diversas, porque lo que se conciba será manifestado en la manera como se desempeñe en su trabajo. También es importante y loable que tanto los profesores como alumnos y autoridades educativas contemos y disfrutemos de la libertad de cátedra y de pertenecer a una institución educativa, desde básica, considerando a educación especial, hasta los grados universitarios para participar en varios proyectos de trabajo siempre que estas acciones beneficien los intereses de la sociedad por la propia educación recibida y formación adquirida.

Si bien estas son funciones y actividades que apoyamos todos para llevarse a cabo y cuya dirección queda bajo la responsabilidad de la estructura académico administrativa de las carreras o instituciones educativas formales de escuelas de educación básica y especial, que permiten consolidar la colaboración del docente, ahora también es necesario coordinarlo con la mirada del compromiso social con quienes se comparte la disciplina y el campo del trabajo, con las comunidades reales donde se realizan prácticas o donde se labora. Porque la formación educativa implica reflexión-acción- servicio, conciencia y compromiso social.

Es decir, se desea evitar que se piense en la formación educativa como sólo información vertida al estudiante, que en este mundo de la globalización en donde circula tanta información el alumno a la vez se desinforme. Por ello una de los cuestionamientos es ¿Cómo lograr la apropiación de los conocimientos teóricos con los prácticos durante la formación educativa para asumir el compromiso social?

En algunas instituciones educativas existen conjuntos de maestros que consideran la sensibilidad para reconocer las inquietudes e intereses de sus integrantes aprovechando al máximo su rendimiento y estimulando sus logros con la finalidad de alcanzar satisfactoriamente los objetivos y planes de trabajo respecto a la proyección como académico. La interacción con los integrantes de grupo, de la escuela y comunidad, da oportunidad de compartir experiencias de servicio a la comunidad, las estrategias para resolver los problemas que se presentan en la práctica docente, profesional y social y orientar los conocimientos identificando otras alternativas para la proyección del trabajo y el fortalecimiento de la formación profesional a la vez contar con el reconocimiento personal, institucional y social de tal manera que el trabajo manifestado fuera de la institución resulte más satisfactorio.

Por ejemplo, orientándonos hacia una población que ha sido marginada como lo es la llamada especial, que de acuerdo con Dubrovsky (2006)

A partir de la década del 60 se produjeron cambios significativos relacionados con la conceptualización de la discapacidad, del sujeto discapacitado y de sus posibilidades de inserción en proyectos sociales y educativos. El movimiento generó el entendimiento de la discapacidad ya no sólo como un problema intrínseco al individuo portador de la misma, sino como un problema fundamentalmente social. (p 187).

Sin embargo, muchos profesionistas de diversas áreas continúan enfatizando que la condición de los niños lo determina su fisiología que no responde ante las condiciones sociales, cuando en varios casos, es en los contextos sociales y escolares en donde se desarrollan se les limita las oportunidades de aprendizaje y desarrollo por creencias o afirmaciones de quienes tienen a su cargo potenciar sus fortalezas y su interacción en contextos sociales.

Entonces ¿cómo se manifiesta el compromiso social con las poblaciones diversas?

Para el fortalecimiento profesional es necesario establecer comunicación e interacción estrecha y constante con la diversidad de personas mediante el intercambio de información y experiencias de trabajo, analizando avances del trabajo, diversas estrategias que propician la interacción y colaboración entre las personas y las formas de funcionamiento, retomando las experiencias previas orientadas en la reflexión y convicción del compromiso social adquirido humanamente.

Porque actualmente las condiciones del país exigen de manera alarmante más acciones educativas, no obstante, dichos esfuerzos no responden de manera total e integral a las necesidades reales de trabajo de toda la planta docente que regularmente sanciona las actitudes negativas de los alumnos o de los docentes dejando sentimientos de insuficiencia, emociones negativas en el aprendizaje y desempeño de la función docente.

Por ello, considero que es una oportunidad para cambiar las formas educativas de esta escuela, evitando imponer normas que se continúan repitiendo al marcar errores y ordenar el qué y cómo se tienen que realizar las actividades dentro del recinto de enseñanza o para hacer funcionar la clase en el salón, practicar el lenguaje plasmado en documentos en donde se exprese como toma de acuerdos, los cuales se omiten en la práctica académica, en este sentido más que requerir de reglamentos que ubica a cumplir obligadamente, es conveniente la sistematización que oriente a una forma de organización académica que resignifique y retome la labor académica hacia el compromiso social

Ha sido importante darse cuenta del compromiso social incluido en el propósito institucional, los beneficios para la institución y la sociedad que se desea transformar, construir una mirada en donde se erradique aquello percibido como limitante para el desarrollo de las comunidades.

Una sugerencia es la realización de reuniones en las que se aborden aspectos organizativos y de trabajo académico implicando a padres y madres de familia, con una duración y un registro de reuniones que cuente para favorecer y facilitar el trabajo académico favoreciendo el desarrollo del alumnado.

Otros caminos en la búsqueda de alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talento me condujo a observar y detectar alumnos no canalizados con dificultades de aprendizaje y a otras ideas

Uno de los proyectos llevados a cabo en la escuela primaria fue la detección de alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes en los diferentes campos (científico-tecnológico, humanístico- social, artístico o motriz), para ello se realizaron diversas actividades en las que me percate que la mayoría de los alumnos escribían lento, se les dificultaba hablar frente a sus compañeros, se inhibían para presentar y realiza un bailable, cantar o dibujar. Por lo que consideré necesario realizar actividades de socialización y apoyarse de educación física y las artes que les beneficia en su desarrollo integral, por un lado, como menciona Vigotsky (2011, p 2) contribuye a “la plasticidad de nuestra sustancia nerviosa, entendiendo por plasticidad la propiedad de una sustancia para adaptarse y conservar las huellas de sus cambios... que nuestro cerebro constituye el órgano que conserva experiencias vividas y facilita su reiteración.” Lo cual apoya al proceso del desarrollo de la imaginación. También Vigotsky (2011, p 6) expresó que la vinculación entre la “función imaginativa y la realidad es el enlace emocional, que se manifiesta de dos maneras: por una parte, todo sentimiento, toda emoción tiende a exhibirse en determinadas imágenes concordantes con ella, como si la emoción pudiese elegir impresiones, ideas, imágenes congruentes con el estado de ánimo que nos sometiera en aquel instante.”

Considerando la teoría de Vigotsky y como una forma de aprendizaje natural y expresión de emociones positivas; surgieron varias ideas a plasmar en nuestra realidad escolar, se les pidió a los docentes que cada día iniciaran su clase con un saludo a través del canto, después de forma grupal establecieran metas a cumplir durante las clases, otra idea fue de los recreos musicales con diferentes finalidades como la apropiación de la cultura musical, así como favorecer la comunicación y el lenguaje, el desarrollo de la danza y el canto relacionándolos con fechas festivas y cívicas, sabiendo que la música y el canto ayudan al desarrollo de varios procesos como la memoria, percepción, motricidad gruesa y fina, en fin, reconociendo que los diversos contextos donde interactúan pueden favorecer o limitar su desarrollo, pero en la escuela y el aula apoyarlos e ir motivando a los alumnos a hablar en voz alta sobre sus acciones hasta que ellos lo realizaran de forma natural frente a sus compañeros, escribir sobre sus vivencias e inventando cuentos, escribiendo sus saberes y pensamientos sobre la no violencia o en la expresión del dibujo o el modelado.

También iniciar colaborativamente con los docentes la organización de la actividad llamado “Libro compartido” (podía ser cuento, novela, canción, teatro, etc.) presentada de dos maneras, una con padres de familia compartida con sus hijos de forma grupal donde se fortaleciera valores en los alumnos o acorde con el proyecto de trabajo semanal de los docentes.

La otra era una lectura entre pares y grados escolares por ejemplo los alumnos de sexto leían a niños de tercero, los de quinto a segundo y los de tercero a primeros y viceversa, haciendo una combinación que favoreciera procesos lectores y socializadores compartiendo conocimientos, así como otros proyectos. Aclarando que los niños que aún no sabían leer los textos realizaran lectura de imágenes, pero todos debían participar en las diferentes actividades.

También pensé en implementar con mis alumnos universitarios actividades de arte de acuerdo con los temas revisados, de tal forma que ellos vivieran la experiencia y cuando haya que aplicarlo en comunidades reales lo hagan con entusiasmo sabiendo que favorecen varios procesos del desarrollo en el humano, así como motivarlos e impulsar a aquellos alumnos que aún no han cursado una actividad artística que ofrece la facultad para aprender y disfrutarla.

El camino que dirigió hacia la horizontalidad

Así como los alumnos, yo sentía enorme preocupación durante la organización de la participación en el CTE pues dar a conocer las barreras encontradas y los resultados de los proyectos implementados podía generar un debate de rechazo a lo presentado, sobre todo de aquello que se escuchaba bastante negativo. Así que estuve generando muchos pensamientos sobre la educación y la forma de impartirla, la importancia de la actitud que favorezca ambientes con valores y el cómo dirigirlos a la reflexión de tal forma que iniciaran asumir su compromiso social.

En esa sesión me correspondía dar a conocer a los docentes los resultados del Informe Integral para la Detección de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (IIDB). Comencé exponiendo los tipos de barreras que limitaban la atención a la diversidad y el aprendizaje,

pero les solicitaba que dieran ejemplos de cómo se presentaban en nuestra escuela y empezó la participación de los docentes refiriendo que esas barreras están relacionadas porque una implica a otras, fue un buen comienzo reflexivo sobre todo cuando se habló de barreras actitudinales.

Se aceptó que: “En la escuela, el personal directivo algunas veces se apoya en sus compañeros docentes para fortalecer o reorientar prácticas de inclusión y equidad en la escuela, por lo que se dificulta el logro educativo de los contenidos y de los PDA.” (IIDB 2023) lo cual generó el diálogo expresando las dificultades por esa falta de apoyo.

En la siguiente barrera se expresaba que “En la escuela el personal directivo algunas veces colabora en actividades que favorecen el intercambio de saberes, valores, normas, culturas y formas de convivencia entre la escuela y la comunidad, y busquen el bienestar común.” (IIDB 2023), aquí también se invitó a los profesores a reflexionar sobre la forma en que tratan a los menores en el aula, que estilo adoptan en sus salones de clase, autoritario, democrático, permisivos o consideraban ser guías y facilitadores del aprendizaje, de qué forma eran solidarios con las situaciones que suceden en su aula y en los contextos familiares, se dijo que era muy fácil enseñar el descontrol emocional con las actitudes del maestro, con las formas de llamar la atención a los alumnos y con esos gestos y palabras negativas, surgieron los cuestionamientos como ¿cuál es la contribución social al quererlos corregir mediante emociones negativas? ¿Quién debe controlar las emociones y lenguaje? Porque en cada momento enseñamos valores, emociones y a través de ellas fortalecemos o no el compromiso social adquirido en la educación formal.

Ellos expresaron la importancia de considerar las formas en que se transmiten valores, conocimiento y emociones, las maneras en que se llega a lastimar la dignidad de los alumnos, en las formas de hablar de los profesores, a veces con la justificación del deseo del aprendizaje. Y en que momentos a través del diálogo se propicia un ambiente de respeto y empatía que requieren los alumnos. Una maestra dijo: “cómo nos expresamos a veces influye en el aprendizaje del menor, aunque no le diga yo una ofensa al niño mi actitud le dice muchas cosas negativas o positivas, sí es cierto que los niños entienden, no es necesario que uno les grite para que ellos entiendan y a veces somos nosotros los que no entendemos a los niños que son más capaces en la comprensión de nuestros gestos”. El comentario anterior me dio la oportunidad de expresar que: “es muy fácil enseñar el descontrol emocional con una llamada de atención con enojo, así que quien debe controlar

sus emociones es el profesor porque la enseñanza emocional no es solo una asignatura, es práctica durante toda la vida docente”

A veces no nos damos cuenta como nos expresamos, el tono, los gestos, dicen mucho, los niños entienden cuando se les habla, les transmitimos emociones y en cada momento se enseñan valores, por lo tanto, es necesario cuidar nuestros gestos y tonos de voz.

Otro de los interrogantes que realiza el cuestionario (IIDB 2023) se refiere a si el profesor ¿Reconoce el desarrollo cognitivo, físico, afectivo y social de los estudiantes? Decidieron que no, pero su dialogo dirigió a reconocer que el desarrollo del niño depende de la estimulación y apoyo de los contextos donde se desenvuelven, requiriendo que la escuela sea un lugar donde se estimule el aprendizaje de los alumnos, apoyándose de los promotores y de las asignaturas de educación física, artística y del cuidado de la salud. De esta manera, el análisis con los docentes estaba guiando el trabajo hacia un proceso colaborativo y horizontal, que de acuerdo a Torres, Fermín, Arroyo y Piñero (2000)

(...) donde ambos—quien orienta el proceso y a quien se dirige el aprendizaje— están inmersos en ese proceso porque en igual proporción escogen, seleccionan y definen lo que desean aprender y cuándo desean hacerlo, sin más obstáculos que los producidos por las propias limitaciones del aprendizaje puesto que cada uno posee características únicas que lo hacen diferente del resto (p 26).

En este proceso, los profesores estaban participando con su experiencia y la expresión de las características de la comunidad educativa, se disponían a iniciar la transformación de algunas prácticas pedagógicas necesarias para guiar a los alumnos. Otro aspecto giro en relación a que “el personal docente pocas veces utiliza estrategias y actividades didácticas, variadas e innovadoras, retadoras y flexibles en el tratamiento de los contenidos y/o desarrollo de las capacidades de los alumnos.” (IIDB 2023) En este cuestionamiento, los docentes se extrañaron al principio porque pensaban que trabajaban con diversas estrategias pero dándoles un ejemplo burdo como darle a un niño ciego actividades de papel y lápiz o un examen para escribir en negritas pareciera común pero de esa forma el alumno no le sería posible trabajar y aprender, no, tampoco se ofrecen estrategias diversificadas para el aprendizaje que permitan el desarrollo de las capacidades, o sea que realmente se ofrecían actividades para trabajar por igual y desde la mirada del profesor, siendo necesario considerar las características de los alumnos.

Entonces era cuestión de reconocer lo que se debe transformar y comprometerse a brindar alternativas a todas las necesidades y problemáticas que se presentaban en la escuela, a tomar conciencia social en el sentido de percatarse como nuestras acciones afectan al otro y poner en acción sus conocimientos y habilidades, para caminar hacia el bienestar de las comunidades.

También les expresaba a los docentes de educación básica que la elección de profesión se inicia cuando hacemos que al alumno le gusten las asignaturas y pueda comenzar su deseo de conocer más sobre algunos temas desde la primaria, enfatizarlo en secundaria e ir perfilándose con entusiasmo en algún área científica, pero con la convicción de la formación crítica que hayamos fomentado y que se dirija a la construcción o sostenimiento de una sociedad más justa a través de su participación en la comunidad. Por ello, también consideré importante cuestionar a los universitarios sobre su elección de la carrera, en el caso de mis alumnos les pregunto ¿Por qué eligieron estudiar psicología? Y cuando ya van a terminar la carrera cuestionarlos sobre las comunidades en donde prestaran su servicio social y sus intenciones laborales. Sus respuestas dejan conocer su forma de pensar y sentir de la sociedad y sus posturas personales, lo cual da oportunidad de dirigir, fortalecer o potenciar sus saberes y sentires hacia el compromiso social que de acuerdo con...Bahena, Lugo y Brunhilde (2022)

El compromiso social universitario es la concreción de una concepción humanista de la educación, ya que reconoce y promueve la dignidad inalienable de la persona humana, prioriza las problemáticas éticas y fomenta la justicia social incluyendo la mitigación de la pobreza de su entorno..." (p 135).

En esta definición es importante resaltar el respeto a la dignidad humana y la justicia social que se fomente en cada nivel educativo, porque los alumnos se van situando hacia una proyección para favorecer su desarrollo personal o profesional y trascender a través de su trabajo en las comunidades, pero fomentado desde la mirada humana para el mejoramiento social colectivo.

Otra ruta importante. Fomento del compromiso social, docencia y padres de familia

En la atención educativa básica (considerando la especial) realizada en escuelas regulares y especiales, he tenido la oportunidad de atender a madres de familia que tienen hijos con discapacidad, con condiciones de vida, con dificultades de aprendizaje, lenguaje, conducta, etc., lo cual me ha posibilitado percatarme de sus sentires y el porqué de las limitación hacia el compromiso social, con las pláticas, los diálogos que se generan con ellas al entrevistarlas o en la devolución sobre los avances de sus hijos, me doy cuenta que el docente educa familias, no solo al alumno en particular o al grupo de alumnos que tiene frente a él en su salón de clase, sino que a través de su trabajo va permeando la cultura y las formas de trato digno o no hacia los menores.

Si un maestro es agresivo, grita, hace gestos de disgusto, de aburrimiento, inconformidad, de rechazo hacia un alumno o a todos, ellos le comentaran a sus madres y ellas a su vez comenzaran a sentir rechazo por el profesor, de tal manera que, aunque el docente intente fingir que a los niños los trata bien, los tutores o padres ya no se sienten contentos con el profesor, se sienten insatisfechos con el trabajo del docente.

Por ello, las reflexiones realizadas sobre educación hacen darme cuenta de la función y labor social educativa que tenemos los docentes de forma directa e indirecta con los padres de familia y la forma en que se manifiesta nuestro compromiso social.

Observaba que las actitudes docentes hacia los alumnos influyen en los pensamientos y comportamientos de los padres, las palabras positivas o negativas usadas dentro del aula hacia los alumnos pesan y se cargan en la memoria generando pensamientos que los dirigen hacia la realización de actos que contribuyen positivamente o no cuando dialogan con sus tutores o padres.

Los niños comentan con los responsables de su atención lo que el maestro les ha dicho a ellos o a sus compañeros, lo que han escuchado en el aula, en la escuela, comentan lo que les ha gustado o disgustado, estos diálogos fomentan en los padres actitudes hacia el docente, hacia los compañeros y de ahí el trato amable o no hacia quien se dirige, aunque otros alumnos callan lo que les han dicho pero se muestran molestos, enojados, apáticos, lloran o no quieren ir a la escuela, los padres se percatan que algo no está bien, intuyen

situaciones o generan pensamientos negativos sobre el docente, el ambiente de aula y escolar, lo cual hace que se dirijan desconfiados o agresivos, resistente a interactuar y colaborar con los procesos educativos.

Siendo importante que los docentes hagamos nuestro trabajo con entusiasmo, convencidos de los avances que se tienen que lograr, sabiendo que habrá retos para el logro de los objetivos, sobre todo con aquellos alumnos que tienen dificultades y que requieren mayor acompañamiento y fortalecimiento, a quienes se muestran más independientes en comprensión y adquisición de conocimientos impartidos, compartidos, dialogados, de tal manera que los alumnos se sientan motivados por lo que están descubriendo, construyendo en su experiencia de vida educativa, que puedan percatarse que no es suficiente con lo que se revisa en la clase, que pueden dedicar otro momento de estudio con gusto junto con su familias, que las madres o tutores se percaten de la alegría de sus hijos por aprender, por responder a situaciones que se reflejan en la sociedad de forma constructiva o destructiva.

Por lo anterior, se hizo la propuesta de modificar los conceptos comúnmente utilizados como la realización de juntas por “diálogos reflexivos con padres” en donde se pueda conocer sus ocupaciones, expectativas para sus hijos y apoyarlos para organizar tiempos de mediación con sus descendientes. Porque las actividades que se realizan deben ser con el fin de servicio comunitario, disfrutarlas sabiendo que se apoya a las personas y se mejora el ambiente familiar y escolar, buscando que el niño sea feliz en la escuela y casa.

Inician el camino con acciones que apoyan el compromiso social

Todas las reflexiones, comentarios y propuestas con docentes fueron importantes para realizar el trayecto formativo que situara sobre cómo guiarlos hacia el reconocimiento del compromiso social en la función de profesores, fundamentado y plasmado en el plan de trabajo de la escuela en colaboración con la USAER, de tal forma que fuera visible en las acciones docentes, en sus grupos y en los padres de familia o tutores de los menores.

Algunos temas propuestos fueron la interculturalidad, lenguaje de señas mexicanas, el compromiso social, diálogos con padres de familia o tutores, derechos de los niños, discapacidad, autismo, análisis con padres sobre La cartilla moral (SEP 2023), lecturas que

asesoren sobre estrategias diversificadas para aplicarlas en el aula. Todas esas acciones se realizan en constante reflexión y colaboración de tal forma que orienten la toma de decisiones para apoyar a la comunidad escolar.

Y así, se va avanzando mediante las intervenciones grupales, en equipos, por pares y cada vez detectando los procesos de aprendizaje en alumnos que no han sido canalizados pero requieren de intervención para desarrollar los procesos que les permitan fortalecer el aprendizaje, con los casos y situaciones que surgen día a día, pero ahora se trabaja con acuerdos de los profesores y el directivo de la primaria, así como con las orientaciones dadas a los padres de familia de forma directa y mediante las pláticas grupales de acuerdo a las necesidades expresadas y asesorías a los docentes tanto de forma individual como grupal durante el Consejo Técnico Escolar.

Se va propiciando el trabajo en el reconocimiento de la alteridad “que implica ponerse en el lugar del otro” (González y Arnaiz, s.f. citado por Córdoba y Vélez, 2016 p 1003), escuchando y esmerándose por comprender el sentir, abriendo diálogos en donde se vayan “alternando opiniones, ideas, sentimientos, acciones, valoraciones, tonos afectivos, costumbres o prácticas sociales diversas” (García, 2012 citado por citado por Córdoba y Vélez, 2016 p 1003). Que apoyen el reconocimiento de cada uno con sus diferencias y formas de ver y sentir el mundo, colaborando para transformarlo en vivencias que nos afecten positivamente.

Vélez y San Andrés (2020, p. 8) expresan la importancia de “brindar respuestas asertivas a los estudiantes en los entornos formales educativos con la finalidad de integrarlos a un proceso de transformación personal y social que les permita percibirse como ciudadanos en construcción cognitiva e intelectual en pro de aportar a la transformación de la sociedad” pero requiere de asesoramiento y acompañamiento a los profesores para disponerse a dar respuestas asertivas y aceptar una construcción conjunta donde aprendemos los responsables de la educación y aceptar lo que los alumnos nos enseñan. Es continuar avanzando en los caminos de la enseñanza y el aprendizaje.

Ahora, entrar a la escuela me causa demasiada alegría al ver la sonrisa de los niños al saludarme, algunos corren felizmente a abrazarme cuando me ven llegar, me invitan a sus grupos o expresan su deseo de aprender conmigo. Las frases que expresan son motivantes, una menor me dijo “me gusta ir contigo porque tú me enseñaste a leer” “yo pensé que no podía aprender, pero si puedo” “ella me enseñó las tablas de multiplicar de

una forma rápida y ya las uso cuando acompaño a mi mamá a la tienda” “cada que estoy contigo aprendo mucho” “ya estoy prendiendo, ahora sé que es importante conocer las cosas” “¿nos acompañaras en educación física?” “Te esperamos en el salón”. Escuchar a los profesores comentando las diversas situaciones que viven con sus alumnos solicitando alternativas de solución, la confianza que han establecido para entrar a sus aulas en apoyo a los aprendizajes de sus alumnos, la escucha activa durante los CTE, sus respuestas reflexivas y los acuerdos sobre las actividades a realizar así como la inclusión a diferentes eventos que se realizan en la escuela, la confianza que el director manifiesta al incluirme en algunos casos para orientar a los padres sobre apoyos en casa, tanto de forma individual como grupal, u organizando las pláticas a padres con la finalidad de que todos sean partícipes de la orientación, así como las pláticas específicas que el equipo de apoyo brinda a algunos padres, hacen que toda la comunidad escolar ese incluida en los procesos educativos y la aceptación tanto de maestros como de las madres de familia para compartir lecturas con sus hijos en todos los grados, observando la alegría en los rostros de los alumnos, la atención puesta en quien lee, sus respuestas reflexivas de las realidades que viven ante los cuestionamientos que se generan de los textos, hace que se inicie la transformación para asumir el compromiso social.

Sé que aún falta sumar voluntades por lo que continúo buscando y pensando estrategias que abran caminos, los cuales recorramos juntos, felices de avanzar con apoyo mutuo en esta hermosa labor educativa que hemos elegido y que todas las barreras que se presentan sean eliminadas, solucionadas, con la finalidad de favorecer y transformar a la sociedad con la humanidad que los contextos sociales y culturales requieren.

Por el momento, se viven instantes de dicha que fortalecen el compromiso social, saber que ellos hacen reflexiones sobre los conocimientos deja ver la transformación que va realizándose en el contexto escolar.

Consideraciones finales

El compromiso social en la escuela se orienta hacia una transformación cultural con unión de voluntades hacia el cambio en justicia social, de comprensión de la función docente haciendo válidos y viviendo el sentir humanamente.

Es preciso fortalecer la escuela considerando a alumnos, padres, docentes y directivos en valores de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación, de tal forma que se practique y se proyecte en una corresponsabilidad como compromiso social.

Es importante, así como necesario adoptar el reto del compromiso social para continuar impulsando las garantías del derecho de los mexicanos a tener una educación de excelencia reflejada en cada comunidad o contexto donde se participe como docente.

Fomentar una actitud de compromiso social en los trabajadores de la educación con los derechos de los mexicanos enmarcados constitucionalmente.

Fortalecer la reflexión en los alumnos y el pensamiento crítico, para que ellos logren interpretar los temas y darles significado de acuerdo con sus experiencias o conocimientos previos, transformando sus vidas, reconstruyendo sus comunidades e impactando a nivel local, nacional y mundial.

En las reuniones con profesores la enseñanza y aprendizaje son mutuos, comprendimos que no solo es considerar o tomar en cuenta la ideología, los sentimientos, las acciones, el conocimiento, etc. del otro, sino que es también algo que otorga como un compromiso hacia el otro u otros, ya que lo que uno mismo pueda hacer o decir tiene un impacto significativo en los demás, aspecto que considero se debe fortalecer en cada individuo.

Por otro lado, resultó fácil encontrar ejemplos sobre las barreras que se viven en la escuela en la cultura impregnada de autoritarismo, en las comunidades, en las relaciones profesor-alumno, el dominio, la falta de apertura al diálogo, etc.; sin embargo, el hecho de que sea así nos motiva a hacer una diferencia y cambiar el rumbo, lo cual requiere de compromiso y responsabilidad considerando múltiples aspectos como el contexto y todo lo que constituye el ser y el sentir del “otro”, para ejercer como profesionales una práctica lo más adecuada posible a las características de los individuos/la sociedad, el contexto, las necesidades, las demandas, etc.

Toda la experiencia vivida, fortalece también la responsabilidad en la enseñanza con los profesionales en formación, con los universitarios que trabajarán con diversas comunidades y donde deberán tener presente la misión, visión, los propósitos con los que fueron formados, en todo momento y sobre todo en aquellas situaciones donde las barreras

impidan el desarrollo educativo. Porque ellos serán portadores de conocimientos que les permitan investigar y aplicar alternativas de solución en los campos educativos que se desempeñen. Pues la preparación obtenida les brinda elementos filosóficos, psicológicos y pedagógicos que se deben expresar al implementar nuevas prácticas en las funciones asignadas con profesionalismo y el humanismo que la sociedad demanda en colaboración con otros profesionales. Es decir, manifestarán la responsabilidad y compromiso social adquirido en la formación y transformación de las realidades a su cargo, atendiendo con los conocimientos aplicados a las poblaciones con calidad profesional y humana que esta gran institución UNAM- FES Zaragoza les ha brindado.

REFERENCIAS

- Bahena, O; Lugo, E. y Brunhilde, C. (2022) La formación para el compromiso social como trayectoria vital y liberadora. Configuración y alcances del Modelo educativo de una universidad jesuita mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/270/27071219019/html/>
- Batallán, G., (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19),679-704. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001906>
- Booth. T y Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE. [Índice de inclusión: desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas. Bristol: CSIE.]. Recuperado de [https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index %20English.pdf](https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf)
- Castro E., (2016). Reflexiones para decolonizar la cultura académica latinoamericana en Comunicación. *Chasqui. Revista Latinoamericana de comunicación*, (131),107-122. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16057385019>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2021). Ley general de Educación Superior. México: Secretaría General. Secretaría de Servicios Parlamentarios Nueva Ley. Recuperado de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf

- Córdoba, E. y Vélez, C. (2016). La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2),1001-1015.
- Del Valle, M., & Mavarez, S. C. (2016). Compromiso Social - Ético del Personal Docente desde el Paradigma de la Complejidad. *Revista Scientific*, 1(2), 218-233. doi: 10.29394/scientific.issn.2542-2987.2016.1.2.13.218-233
- Dubrovsky, S., (2006). La búsqueda de respuestas posibles de la teoría socio-histórica de Vigotsky a las nuevas preguntas de la educación especial actual. *Espacios en blanco*. Serie indagaciones, 16(1),187-209. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539798008>
- FESZ (2010) Propuesta de Modificación al Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en Psicología (Sistema Presencial) México: UNAM. Recuperado de https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/portalfesz2019/Licenciaturas/psicologia/plan_estudios_psicologia.pdf
- González, M., & Torres, J. (2020). La colonización del niño. Chakiñan. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (10),130-143. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571763429009>
- SEP (2021) *Informe Integral para la Detección de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (IIDB)*. México: SEP
- Márquez, M. (2019) El Trabajo Colaborativo: Una Oportunidad para el Desarrollo del Pensamiento Práctico del Profesional Reflexivo. *Revista Scientific*, 4 (11), 360-379. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/5636/563660237024/html/>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Quebecor World, Gráficas Monte Albán. Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- SEP (2023) *Cartilla moral*. México: SEP. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment_data/file/427152/CartillaMoral_.pdf
- Torres, M., Fermín, Y., Arroyo, C., & Piñero, M. (2000). La horizontalidad y la participación en la andragogía. *Educere*, 4(10),25-34. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35641004>

Vélez, M; San Andrés, E. y Pazmiño, M. (2020) Inclusión y su importancia en las instituciones educativas desde los mecanismos de integración del alumnado. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5 (9). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576869060001>

Vigotsky, L. (2011) *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Ediciones Coyoacán

La animación sociocultural de la lengua en los espacios universitarios

Linda Vanessa Correa Nava

Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 095

Introducción

Es ampliamente sabido que la lectura, la escritura y la oralidad (LEO) son herramientas fundamentales en los espacios de educación superior, sin embargo es necesario resaltar que estas prácticas tanto discursivas como lingüísticas, cognitivas y retóricas, que “incluyen de manera inseparable los actos de leer, escribir, hablar y pensar [requieren hacerlo] de acuerdo con los marcos y convenciones de las comunidades y disciplinas académicas” (Hernández, 2016, p. 19).

Por lo tanto, es necesario que el estudiantado se integre a una cultura escrita, a veces completamente desconocida, por lo que requieren un acompañamiento por parte de los docentes, quienes ya son conocedores o expertos. A esta enseñanza “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos” (Carlino, 2003, p. 421) ; se le ha nombrado alfabetización académica, planteamiento que señala la preocupación por estudiar, remediar y apoyar al estudiantado para que pueda integrarse a la comunidad académica.

No obstante y el interés de algunos docentes en acompañar a los estudiantes en el mejoramiento de estas prácticas , pareciera que de pronto no se toma en cuenta, que el aprendizaje de estos procesos es un camino que dura toda la vida (Bazerman, 2013) y es que muchas de las veces sucede que las y los estudiantes no han tenido los suficientes prácticas de lenguaje que les permitan integrarse de manera armónica. Considero entonces, que no se han dimensionado lo suficiente los aspectos socioculturales en esas propuestas,

es decir la comprensión lectora y a su vez la composición de textos no es algo que solo se enseña directa e inmediatamente, pues apropiarse de la cultura escrita, implica asirse de experiencias de diferentes ámbitos que no sólo tienen que ver con lo académico, pues existen factores vivenciales que no están vinculados directamente con los textos, sino con la cultura. Castillo (2013, p.36) menciona que “Los y las estudiantes vienen de mundos distintos, tan alejados de los espacios académicos que muchas de las veces no les permiten formar parte del mundo letrado, como lo demanda la formación universitaria”. Como diría Paulo Freire: *la lectura de la palabra está estrechamente vinculada con la lectura del mundo*, él explica que “una comprensión crítica del acto de leer, no se agota en la descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo” (1981, p. 1).

Tomando en cuenta lo anterior para enseñar LEO en la ES es necesario dotar y apoyar al estudiantado en las prácticas letradas que les permita no solo ser parte de la comunidad universitaria y posteriormente profesional, sino formar parte de las diferentes culturas escritas que les sean necesarias a lo largo de su vida, pues de no ser así, podríamos considerarlo como un acto de discriminación donde el escenario es la escuela, pues “en ella confluyen diversos actores de diferente procedencia social, diversas ideologías, conocimientos y creencias, pero no todos en las mismas condiciones y posibilidades” (Castillo, 2013).

Así trabajar desde la ASCL, que implica una metodología donde se tomen en cuenta estos elementos puede resultar útil y gratificante, no solo para el estudiantado, sino para nosotros como profesores.

Bajo esta línea, a continuación, comparto un ejemplo de las estrategias, que de forma recurrente, incluyo en las asignaturas que imparto en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que van de la mano con los contenidos programados

Para ello, es necesario explicar algunas de las características generales de la Licenciatura, así como los contenidos que refiere el programa, también encuentro importante describir brevemente la comunidad estudiantil en la que se trabajaron dichas actividades, para posteriormente, ir narrando cómo es que se trabaja la lectura, escritura y oralidad en este espacio de Educación Superior (ES) bajo el enfoque de la ASCL, propuesta a la que se le dedica el siguiente apartado.

1. Antes de empezar: Hablar de Animación Sociocultural de la Lengua

La ASCL tiene sus orígenes en la educación popular y posteriormente en la Animación Sociocultural (ASC). Es una propuesta de intervención que surge y se concreta en la Maestría de Educación Básica (MEB) con especialidad en ASCL, impartida en la UPN Unidad 095, Azcapotzalco de la Ciudad de México, desde el año 2011. Es un programa educativo que está dirigido a docentes en servicio (preescolar, primaria y secundaria). Y que ha fructificado prolongándose al trabajo en Licenciatura y Posgrado. Este enfoque va muy vinculado con la propuesta pedagógica de aprendizaje-servicio, donde los alumnos aprenden a la vez que realizan actividades de acción comunitaria, específicamente con sus necesidades respecto al lenguaje, que involucran a la lectura, escritura y oralidad, por medio de su participación activa.

En sus orígenes, este enfoque parte de la *educación popular* donde:

(...) se perciben a las a los participantes como personas potencialmente poderosas quienes pueden cambiar la condición social que los rodea. Los sujetos en los procesos de educación popular más comunes y corrientes definen sus propios problemas y aplican las lecciones de los éxitos y los fracasos a sus propias situaciones, ellos/ellas aprenden a reflexionar e interpretar críticamente sus propias formas de vida. Parten de la realidad para reflexionarla, entenderla y volver a ella (Kolmans, 2008, p. 5).

De tal forma podríamos resumirla en que reconoce dimensiones diferentes en la producción de conocimientos y saberes, en coherencia con las particularidades de los actores y las luchas en las cuales se inscriben. Estos elementos se retoman en la ASC, enfoque que, de acuerdo con Úcar (1992) implica un proceso educativo que pretende, de manera intencional, que los y las participantes se doten de recursos para poder vivir sus vidas de una manera lo más satisfactoria y digna posible; sin perder las dimensiones sociales, políticas y culturales.

Se ha trasladado al ámbito educativo, por la necesidad de atender problemas vitales que involucran a los participantes, pues el educando es concebido como un ser fundamentalmente activo, que a partir de su propia experiencia y capacidad cognitiva, desarrolla sus potencialidades en actividades individuales, grupales o comunitarias. Así

que se apoya en la iniciativa y supone la preparación de las personas para que asuman y participen en su propio desarrollo personal.

La ASC es un término que se usa hace unas cinco décadas, de acuerdo a Simpson (1989), el término “animador” se empieza a utilizar desde la década de los cincuenta del siglo pasado, en Francia y poco a poco se extiende hacia todo el continente y aún más allá. Pronto se extendió a otros muchos países como España, en el cual nace como práctica social y cultural y no como una teoría (Úcar, 1992).

Sin embargo, fue en las Jornades sobre la formació d'educadors i agents socioculturals que se realizaron en 1988 en Barcelona para presentar los tres ámbitos históricos de la educación, siendo: La educación especializada, la educación de adultos y la animación sociocultural.

Calvo (2002) identifica a esta última con las palabras: *Anima*: con un sentido de alma, de vida, de aliento vital revitalizador, actuar sobre, dar vida y, *Animus*: con un sentido de movimiento, de dinamismo, de incitación a la acción, actuar en, poner en relación.

Siendo su antecedente la educación popular, pertenece a la llamada Pedagogía Social, la cual se explica como la acción que se dirige específicamente al desarrollo de la sociabilidad de los sujetos, sea esta física o virtual. Se interesa por los procesos de socialización que se producen en ámbitos físicos y virtuales y por las maneras como unos y otros inciden sobre las personas. Se podría decir que, en general, la socialización y la sociabilidad constituyen el espacio propio de la educación.

Esta pedagogía, busca la participación de personas, grupos o comunidades que están en situación de vulnerabilidad, riesgo o conflicto social. Así que actúa en los diversos contextos, físicos y virtuales, en los que se desenvuelve la vida cotidiana de las personas, los grupos, y las comunidades. (Aguirre, Moliner y Trever, 2017).

Siguiendo con Úcar (1992). En el marco de la educación social, definimos a la ASC como un proceso de acción e intervención socioeducativa en una comunidad, que pretende conseguir que sus miembros -individual y socialmente considerados- sean sujetos activos de su propia transformación y la de su entorno con el fin de mejorar de forma sustantiva su calidad de vida.

Constituye un proceso de acción e intervención socioeducativa porque la ASC es acción en, con, por y para el grupo o la comunidad; porque pretende acompañar y ayudar a las personas a desarrollar acciones que les permitan y posibiliten la mejora de sus vidas y, porque se desenvuelve en un tiempo definido y secuenciado en unas fases que pautan su inicio, su desarrollo y su finalización (Úcar, 1992, p.8).

Es entonces una herramienta de trabajo comunitario que promueve el desarrollo sociocultural, pero sobre todo, el educativo, se caracteriza por utilizar una metodología de intervención que es, a un tiempo, participada, flexible, creativa, sostenible, desenfadada y eficaz. Es una metodología de acción e intervención social, cultural y educativa que es o puede ser aplicada y desarrollada por los y las diferentes profesionales que actúan en el marco del trabajo social y comunitario. Entre ellos, animadores socioculturales, educadores sociales, trabajadores sociales, gestores culturales, antropólogos, pedagogos sociales, sociólogos, psicólogos comunitarios y un largo etcétera (Úcar, 1992, p.4)

Ahora sí, atendiendo a los elementos esenciales de la ASC mencionados anteriormente, nace un nuevo enfoque la *Animación Sociocultural de la Lengua*. Esta metodología de acción es pensada y desarrollada por un grupo de académicos de la UPN, aparece y se desarrolla como una nueva propuesta pedagógica, que se ha puesto en práctica de forma estructurada e institucionalizada desde hace más de 14 años, en la Maestría en Educación Básica. La primera vez que se da cuenta de la ASCL, es en el documento fundacional de la Maestría en Educación Básica con especialidad en ASCL, este fue realizado en colegiado por un grupo de profesores que apostando por crear un campo de formación para maestros de educación básica, dirigido a la enseñanza de la lectura, escritura y oralidad (lenguaje), pensaron que los elementos de la ASC eran los ideales para configurar propuestas de intervención.

Es a partir de entonces, que los y las estudiantes se han ido formando bajo este enfoque y a su vez abonando para su configuración. González (en Jiménez, 2019) explica que “vivir la ASCL implica disfrutar de la palabra oral y escrita de sí mismo y del otro, ver a la lengua como “un objeto para accionar” (p.16). Bajo esta misma línea Juárez (en Jiménez, 2019) menciona que “La ASCL crea personas creativas en el campo de la lengua, pero con la conciencia de que serán personas innovadoras en todas las áreas del desarrollo, incluso en la resolución de problemas colectivos” (p.46), refiriéndose a los maestros que se forman y trabajan en sus aulas bajo este enfoque.

La ASCL como metodología, se inserta perfectamente a los enfoques cualitativos de investigación- acción, pues estudia fenómenos sociales, Ferrarotti (2011, citado en Jiménez, 2019), formula la necesidad de una relación significativa, interactiva, mucho más elaborada y compleja.

Esta forma de acercarse a la realidad permite más concreción que los datos numéricos, pues habla de personas vivas con nombre y apellido, con una historia que contar porque descubren su propia voz y deciden ser protagonistas de su actuar en sociedad.

La ASCL es una metodología de acción, pero sobre todo de transformación, donde lo más importante es la participación de los actores involucrados.

Si pensamos que en los espacios universitarios se busca la transformación del estudiantado encontramos que trabajar bajo este enfoque es un campo fértil, pues las y los estudiantes tienen la necesidad de transformar su forma de vivir en un mundo letrado, aprovechando las oportunidades que les brinda ser parte de una cultura escrita, pero sobre todo partiendo de su contexto para que su tránsito a una nueva cultura sea significativo.

Smith (1994) habla de un club de los que leen y escriben, es decir un club de los alfabetizados, espacios donde quizá no han sido del todo aceptados o no han formado parte activamente, pues muchas veces no se les ha reconocido; es necesario que se implementen estrategias en todos los contextos escolares, para integrarlos a formar parte.

El trabajo que he venido realizando con las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía, son estrategias que aplico en todos los grupos que les he dado clase. Aunque tienen la misma finalidad, siempre son ajustadas a sus características. Sin dejar a un lado el contenido del programa lo complemento con actividades vinculadas a la LEO.

2. La Licenciatura en Pedagogía

La licenciatura en Pedagogía que se imparte en la Unidad 095 de la UPN se enfoca en la formación de especialistas de la educación. De acuerdo con el plan de estudios (1999) busca:

Formar profesionales capaces de analizar la problemática educativa y de intervenir de manera creativa en la resolución de la misma mediante el dominio de las políticas, la organización y los programas del sistema educativo mexicano, del conocimiento de las bases teórico-metodológicas de la pedagogía, de sus instrumentos y procedimientos técnicos (p. 2).

En la formación del pedagogo se busca que éste sea un profesionalista que explique las problemáticas educativas y construya propuestas innovadoras que respondan al requerimiento de éstas, así también, que diseñe, desarrolle y evalúe programas educativos con base en un sólido conocimiento, tanto teórico como práctico.

La pedagogía es una disciplina que interviene en la educación con la finalidad de legitimar y mejorar los ideales y las prácticas educativas” (Pasillas, 2004, p.10) por lo que requiere de profesionales que analicen, reflexionen e intervengan.

Por lo anterior, me doy cuenta que lograrlo implica no solo apropiarse de los contenidos de las materias y tener experiencias de intervención, pues es necesario desarrollar aspectos donde interviene el lenguaje, considerando que, para que los textos puedan llevar a la reflexión crítica que se le exige al pedagogo, se tendrían que leer precisamente de manera “crítica”, para realizar planteamientos o sugerencias para mejorar procesos educativos, la herramienta por excelencia es la escritura y para comunicar o difundir el conocimiento, es necesario hacerlo de una forma adecuada donde el profesionalista de la educación logre su cometido. He de recalcar que en todas las disciplinas se necesita en mayor o menor medida lo mismo, sin embargo, hay que reconocer que cada una tiene sus propias formas de hacerlo y sus finalidades.

Los contenidos

La asignatura que enmarca las prácticas de lenguaje de las que se da cuenta, es la denominada: Introducción a la Pedagogía, que se imparte en el primer semestre de la carrera, es decir, es una de las cinco primeras materias que se cursan.

En cuanto al contenido, se puede decir que es una materia introductoria, que proporciona las herramientas conceptuales y teóricas para captar y comprender *lo educativo* en sus

diversas modalidades. Tiene como propósito la formación teórica de las y los estudiantes donde el objeto de análisis y reflexión es la propia disciplina, es decir la Pedagogía. La asignatura, además, pretende que las y los estudiantes conozca y analice las propuestas de acción e intervención educativas de los distintos campos profesionales donde se pueden desempeñar como pedagogos.

Los contenidos se dirigen a identificar el objeto de estudio de la Pedagogía, a decir de la educación, donde el centro es el ser humano, así como el análisis de los mismos y los campos de acción del profesional. Para lograrlo, el programa señala una serie de lecturas y actividades e indica la reflexión en torno a ellas, sin embargo, en ningún momento habla de estrategias relacionadas con el o los lenguajes.

El estudiantado

El curso del que comparto la experiencia es el correspondiente al ciclo 2023-2, que comprende de agosto a noviembre y corresponde al primer semestre de la licenciatura en Pedagogía. En esta carrera la mayoría del estudiantado son mujeres, lo que es común en las profesiones de corte educativo.

Las estudiantes vivieron un proceso casi nulo de contacto, pues cursaron parte del bachillerato durante la pandemia por COVID 19, donde fue necesario no asistir de manera presencial a las escuelas, por el alto grado de peligrosidad de la enfermedad y, las clases fueron ajustadas de diferentes formas, lo que empobreció su contacto con los otros y además la oportunidad de exteriorizar algunas cuestiones emocionales que aunque en los espacios escolares, son poco reconocidas, están ahí, pues en los intervalos de tiempo entre clases, comparten con sus iguales y resulta que son parte de la formación.

3. El camino de la LEO continúa

En este panorama, inició el curso. Se les entregó el programa donde estaban señalados los contenidos y las fechas de entrega, así como la forma de evaluar, nada novedoso en la

enseñanza universitaria. El programa ajustado (por la docente), indicaba que se leerían varios textos y se realizarían algunas actividades alrededor de ellas, como los son los tradicionales mapas, esquemas, cuadros, resúmenes, subrayados, entre otras. También se indicaba la realización de tres ensayos, donde se integrarían las lecturas que se fueron revisando, y la exposición de un libro completo, de Paulo Freire. Para evaluar, se indicaba que las alumnas (nombradas de esta manera, porque la gran mayoría son mujeres), tenían que ir realizando y entregando las actividades que se fueran desarrollando durante el semestre.

Pero, qué era lo novedoso, quizá es que todas se compartirían, se discutirían, se corregirían y se mejorarían en clase. Que habría muchas oportunidades para hablar y reconstruir lo aprendido. Que leeríamos literatura y que veríamos aspectos relacionados con la escritura, específicamente la que se exige en la universidad. Esta decisión se tomó, porque semestres anteriores y las primeras sesiones de este, las alumnas exteriorizaron que no recordaban haber compartido lo leído y lo escrito con nadie, tan solo lo entregaban al final.

Considerando que ASCL se centra en animar, en dar vida, en tomar en cuenta la experiencia y sobre todo en transformar su realidad, se plantearon muchas actividades alrededor del contenido teórico previamente señalado y otras fueron surgiendo a partir de sus necesidades.

He de destacar que aunque se parte de la concepción de que los procesos de lectura, escritura y oralidad son procesos interrelacionados, daré cuenta de ellos de manera separada, para fines prácticos, aunque en todo momento, los tres están presentes, pues no se puede escribir de una mejor manera sin leer y hablar sobre los textos y sobre lo que sucede en el mundo y lo que nos interesa. Así que iniciaré hablando de la escritura, para continuar con la lectura y terminar con la oralidad.

La construcción de textos

Como ya se mencionó se les solicitó la entrega de tres ensayos, así que se tomó un pedacito de tiempo de cada clase para revisar cuestiones de escritura, tales como la elaboración y elementos de los textos académicos. En un primer momento, se les cuestiona sobre si sabían qué es un texto académico y si habían escrito algunos.

Posteriormente, se les explicó qué, con y qué características tienen, resaltando que la elaboración de estos textos es común en la universidad y que a través de ellos se muestra que poco a poco nos convertimos en profesionistas y que por medio de ellos mostramos nuestras reflexiones y conocimientos, convirtiéndonos poco a poco en parte de la comunidad de expertos, en este caso, de pedagogos.

En otra de las clases, después de retomar los textos que se dejaron leer y abordar el contenido de la materia, se les cuestionó sobre si saben que características tienen los textos académicos y se les invitó a revisar los textos que han leído hasta el momento, se les dijo que lo hicieran como escritores (Freeman, 2013), es decir que se fijaran en la estructura de estos y su forma de abordar la información. Entre las cosas que señalan, es que tienen citas y referencias, así que se explica que esos elementos forman parte del Aparato Crítico, se les explica por qué y para qué sirve.

En otra clase, se les pidió que identificaran las citas en los textos leídos, descubrimos juntas, que muchas nunca habían realizados trabajos con citas. Nuevamente, se les sugirió leer *como escritor* e identificar la manera en que lo hacen los autores más experimentados. Freeman (2013) plantea que, la idea es examinar cuidadosamente las cosas que se leen, observando las técnicas de escritura en el texto para decidir si es posible adoptar técnicas similares.

En este momento solo nos enfocamos en la forma de citar y en los datos necesarios para hacerlo, aprovechando para explicar cuáles son las citas directas y cuáles las indirectas. Así como los datos necesarios para hacer una bibliografía.

Así que llegó el momento de solicitar el primer ensayo, hasta ese día ya habíamos analizado cuatro lecturas del programa de la asignatura, sería un texto donde incorporaran la voz de los autores leídos.

Antes de la entrega hubo una breve charla sobre el tipo de texto que iban a escribir y sus características, se platicó desde cosas tan simples como la necesidad de poner un buen título, hasta complejidades como la importancia de la argumentación.

Estábamos llegando al primer mes de clase, así que trajeron sus borradores, solo tres cuartillas, realizadas en equipo. Cuando las entregaron, les pedí que intercambiaran sus textos y les pedí que me apoyaran en revisar sus escritos.

Algunas se mostraron sorprendidas, incluso comentaron que ellas no sabían revisar, pues no sabían cómo. Así que fue necesario aclarar que ellas saben más de lo que creen y que yo les iría ayudando. También se destacó que las observaciones, que es como prefiero llamarlas, se le harían al texto, no a la persona y que estamos en un proceso de aprendizaje. Ya con el escrito en mano fuimos revisando juntas. Las indicaciones eran sencillas: ahora revisen si tiene título, si tiene una introducción o un cierre, revisen ortografía, ¿tiene citas? ¿están bien recuperadas? ¿Le ponen los datos adecuadamente?

Fui acercándome a cada equipo animándolas a revisar de manera más meticulosa. Al final se les pidió se reunieran con las creadoras del texto y les explicaran sobre las cosas a mejorar del texto. Con este escrito rayoneado es que se fueron a casa. Con la invitación de que tomen en cuenta lo que amablemente sus compañeras les indicaron, para rehacer el texto, recordándoles que la escritura es un proceso recursivo compuesto por etapas o subetapas donde las fases o eventos no se desarrollan de manera ordenada y coordinada, no existe un punto de partida o de término, se transita de la planificación a la textualización y a la revisión, en múltiples ocasiones, tantas como sea necesario (Correa, 2019).

En otra clase, se habla de los autores retomados para sus ensayos, de las ideas que plantean, de cómo entendieron sus ideas y sobre todo si sus compañeras los comprendieron de la misma manera y si así lo plasmaron en sus textos. Para mí es importante que no se pierda el contenido de la materia, pero también es importantes que aprendan a comunicarse de acuerdo con cada lugar o demanda de escritura, en este caso el contexto académico.

Considero que es una necesidad de la comunidad, pero no solo eso, que es algo que debe ser atendido, pues mis alumnas, podrán sentirse como parte de la profesión si aprenden las prácticas de LEO necesarias para hacerlo. Y huir de la herencia de no formar parte del club de los que leen y escriben como bien Smith (1994) indica.

La semana siguiente entregan la segunda versión, ahora se les invita a que vayan más allá de los elementos estructurales o de ortografía de los textos, se les pide que verifiquen las ideas, es por eso que desde el principio se les dice que no usen otras fuentes de información más que las leídas para la clase, pues en esta ocasión lo importante es que puedan comprender elementos básicos e integrarlos en un escrito breve, con características académicas. Leer los mismos textos le da a las estudiantes un conocimiento que pueden usar para la revisión de los otros e incluso usarlos como modelos para los suyos. Es interesante ver como en esta ocasión

traen los textos que sirvieron de base para su ensayo, aquellos subrayados y sus apuntes y van corroborando que en el texto que les tocó revisar las citas sean verídicas e incluso que las ideas sean claras y apegadas a los autores. Nuevamente devuelven las observaciones.

Aunque algunos colegas profesores podrían pensar que en qué momento se va realizando todo este trabajo extra sin sacrificar el contenido, yo diría que es un trabajo de integración del contenido, pues se puede promover la discusión de ideas y conceptos que quizá no quedan claros.

De esta manera, llega la tercera entrega, la ya definitiva. Es entonces que yo, como docente las leo y les entrego sus observaciones, les pido entreguen además las dos versiones anteriores con indicaciones para poder ver si lograron modificar sus textos o atienden a lo indicado. Les entrego su trabajo calificado, uno, dos o tres puntos como máximo, aunque saben que en esta ocasión todas obtuvieron 10.

La escritura es un proceso recursivo, es un ir y venir entre los párrafos, cosa que el estudiantado quizá no sabe y que hay que hacerlo visible, Así que estas actividades las realizamos con la intención que va más allá de comprobar si saben, es más bien, con la idea de apoyarles a que suplan una necesidad, la de sentirse parte de la comunidad. Si nos damos cuenta en estas sesiones, donde se tomó aproximadamente la cuarta parte de la clase para trabajar en su escrito fuimos y venimos juntas en el texto, también se fueron socializando las dificultades a las que se enfrentaron al hacer su texto y cómo podrían remediarlas.

En todo momento se les fue acompañando y dando ánimos, también recordándoles que un texto se le invierte mucho tiempo y que hasta los más expertos lo hacen, Humberto Eco en el libro *Cómo escribir una tesis*, menciona muy acertadamente, que escribir implica diez por ciento de inspiración y noventa por ciento de transpiración y así se les hace saber a las estudiantes.

Aunque en un primer momento se había planteado solicitar un segundo ensayo, al darme cuenta de las dificultades que tenían al hacer citas, se les solicitó que con base en un solo texto más largo y más especializado, que se abordó en varias sesiones, se realizara un texto, donde se resaltarán citas rescatadas del autor. Podían elegir el tema que quisieran para discutirlo de manera escrita, pero a partir de la lectura. Así que construyeron en dos hojas esas ideas, citaron de forma directa e indirecta y así entregaron su primer borrador.

Ya en este momento las estudiantes solicitaron tiempo en clase para realizar revisiones, algunas preguntaban preocupadas —¿Puede darnos tiempo para revisarnos maestra? —, esta solicitud vino a confirmar que habían reconocido la necesidad de revisión para mejorar sus textos. Aunque en esta ocasión solo se enfocaron en ver diversas formas de citar y de estructural una bibliografía, la mirada de sus compañeras fue indispensable.

Aunque en un primer momento solo fue con el propósito de ver si estaban bien introducidas las citas en relación con los datos y a nivel gramatical, poco a poco comprendieron que también las ideas son mejorables. Bereiter y Scardamalia (1992) señalan que el escritor que logra transformar su conocimiento se va acercando a un *escritor experto*.

Las estudiantes descubrieron que cuando alguien más las lee, es otra oportunidad de mirar lo que ellas no habían visto, pues el cerebro adivina las palabras, yo les pregunto - ¿les ha pasado que leen su texto y ya no le ven los errores? Pues esto sucede porque el cerebro recuerda y apela al principio de complementación, es decir rápidamente complementa lo escrito, aunque en realidad diga otra cosa.

En la siguiente entrega, se revisó la bibliografía, para ellos se les repartieron revistas donde hubiera artículos con referencias para que las analizaran. Se mencionaron cuestiones tan sencillas como el orden alfabético y los datos requeridos, así como la importancia de las fuentes de información y se habló del plagio. Hubo una charla amplia sobre noticias sobre casos de personajes públicos que han caído en esta falta, algunas incluso externaron que hasta ahora entendían a qué se refería.

Fue en la siguiente sesión que se entregó la nueva versión, ahora fui yo como docente quien les puso observaciones y les asignó una evaluación, misma que nuevamente fue solo para que observaran su avance y desempeño, pues esta ocasión tampoco contaría para la calificación.

En esta lapso de tiempo ya habíamos recorrido más de medio semestre , seguíamos avanzando en el programa, abordábamos el contenido y discutíamos y analizábamos los temas, a la vez que íbamos conociendo y ensayando cuestiones de escritura.

Al realizar este escrito de pronto me pregunto qué tienen que ver estas actividades en el compromiso social o en que se apoye a las necesidades de la sociedad e incluso si tendrá

que ver con la Animación Sociocultural de la Lengua. La primera pregunta es relativamente compleja, pues como maestros y maestras universitarias sabemos lo difícil que es que el estudiantado escriba textos académicos y sobre todo que se sientan seguro al hacerlo y que consideren que tienen algo valioso que decir. Integrar a los estudiantes a este club de alfabetizados, es una oportunidad de que se sientan motivadas para ser parte y además que se ayuden entre pares, que se den cuenta que los espacios universitarios no tienen porque vivirse en soledad, pues no están solas, estamos acompañadas de otros y otras que comparten nuestras mismas inquietudes.

Escribir de manera académica impone cánones disciplinares, entender que conocer el uso del aparato crítico es entender que no es una imposición, que de pronto pareciera ser muy colonialista, más bien su funcionalidad tendría que ser que otro lector en cualquier parte del mundo pueda entender la lógica de un texto. Hay estudiantes, incluso maestros que no están familiarizados con ello, incluso que no saben que hay muchas formas de aparato crítico y que todas son válidas dependiendo el uso y contexto del que emergen.

En cuanto a la relación que hay con la propuesta de ASCL podemos decir que si apelamos al término el lenguaje es sociocultural y que se aprende en contexto, además de que no sólo es el trabajo con la oralidad, la lectura o la escritura de forma aislada, sino es una inmersión en una cultura escrita, es decir todo lo que se hace alrededor de los escritos, se leen, se comparten, se discuten, incluso se reconstruyen, todo en una comunidad discursiva, como lo explican los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL).

La ASCL habla de acciones, pero sobre todo habla de animar, de trabajar en comunidad, y ¿qué acaso no es una comunidad un grupo de estudiantes que acaban de ingresar a la universidad, que necesitan aprender a leer y escribir como esa comunidad les requiere, lo que unos llamarían alfabetización o literacidad académicas? Sin embargo, yo creo que es ir más allá, esta forma de trabajo es una forma de vida, porque hay actividades que están desde un inicio consideradas, pero hay otras que uno como docente se va dando cuenta que los estudiantes requieren.

La lectura

El trabajo que se ha realizado donde la lectura es el centro de la actividad, podemos dividirlo en tres vertientes: la primera, es la que se realiza con la parte totalmente eferente de los textos, es decir, cuando “la atención se centra predominantemente en lo que se extrae y retiene luego del acto de la lectura” (Rosenblatt, 1983, p. 17), implica el uso que le damos a los textos para aprender y para poner conocimientos en común, donde la atención se centra en el contenido. No olvidemos que “No siempre el texto se entrega fácilmente al lector” (Freire, 2004, p. 52), por ello se realizan varias actividades, algunas ya tradicionales y comunes (cuadros, mapas, entre otras) y otras que tienen que ver con otros referentes y ejemplos, pues la lectura “en la medida misma en que es un desafío, puede estar más allá de su capacidad de respuesta” (Freire, 2004, p. 52).

Hay otro tipo de lectura que se promueve en clase, me refiero a la lectura literaria. Bajo el enfoque de la ASCL, la literatura, sobre todo la infantil y juvenil es indispensable, por lo que se incluyen este tipo de libros. A través de la ASCL nos hemos dado cuenta de que la literatura permite una reflexión diferente acerca de los acontecimientos del mundo. Permite además resaltar esa parte emocional que forma parte de lo humano y que es tan poco tocada en las escuelas.

En el caso de la literatura que se les acerca, no es una literatura con fines didácticos, es decir que se les enseñe algún tema o que sirva para hacer algo. Simplemente se les lleva un libro con poco texto y se les comparte en voz alta, permitiendo el espacio para disfrutar la historia y las imágenes. Esto no lleva más de diez minutos. Y no se da en todas las clases, en algunas ocasiones el tiempo ya no alcanza para el cuento y las chicas me recuerdan —Maestra la próxima clase nos cuenta dos historias—. Incluso, ha sucedido, que, como niñas pequeñas, se apuran a las otras actividades para que nos de tiempo de compartir nuestro cuento. ¿Qué sucede con estas lecturas? Algunas veces veo sus rostros, en un principio desinteresados y poco a poco el salón se torna silencioso y reflexivo. A veces el cuento narra historias de pérdidas o muerte (porque ya hay literatura infantil que aborda esos temas), y entonces ellas tímidamente dejan caer algunas lágrimas y comparten en pocas palabras que han perdido a alguien querido. Es grato mirar que al término de la clase ellas siguen charlando sobre sus experiencias o que publican fotos y

comentarios en sus redes sociales, donde el protagonista es el libro del día. Rosenblatt (1983) explica que, aunque en el proceso de lectura la parte eferente y la estética son un continuo, es importante abrir espacios donde lo estético esté por encima de lo eferente, es decir “se permita presteza a centrar la atención en las vivencias que afloran durante el acto de lectura” (p. 18).

Este tipo de lecturas se van acumulando durante el semestre; libros álbum y cuentos, se van sumando a su capital cultural, acervo tan importante en la formación, sobre todo de disciplinas dedicadas a la educación. Nunca se realiza un examen respecto a los contenidos de los libros, nunca una tarea, sin embargo, suele suceder, como en este semestre, que al compartirlas un libro y escuchar la historia, ellas quieren realizar una actividad derivada de esto, como fue el caso de *El diario de la caja de fósforos*, donde se narra la historia de un abuelo que le cuenta a su bisnieta, que cuando era niño no sabía escribir ni leer, entonces guardó pequeños objetos en cajitas y así armó su diario. A raíz de la historia ellas quisieron hacer sus propios diarios; yo lo vi como una oportunidad, ya que ellas muestran un gran interés por compartir de manera oral cuestiones emocionales que, no forman parte de los programas, pero que están presentes todo el tiempo en su desempeño escolar.

Entonces los minutos que se dedicaban a la lectura de cuentos, se sustituyó por la presentación de sus diarios. Así que, de ser una actividad de lectura, se convirtió en una de oralidad. Muchos sentimientos afloraron, supimos de sus gustos, de sus pérdidas, de su familia, incluso de amores y desamores. Como docente, cuando suceden estas cosas, se da uno cuenta de la necesidad que tenemos los humanos para decir lo que sentimos y de que son tan pocos los espacios donde podemos hacerlo.

La tercera ocasión para leer de la que se da cuenta, fue la lectura de un libro completo. Cada semestre se elige a un autor representativo de Pedagogía, en esta ocasión fue Paulo Freire, aprovechando la discusión sobre los contenidos de los libros de texto gratuitos y la mención de que en estos se citaba a este pedagogo brasileño. La consigna fue que lo tendrán que explicar a los y las compañeras de manera resumida, el contenido, lo que les llamó la atención y sus reflexiones, para ello se les sugirió tomar notas mientras lo fueran leyendo e ir pensando cómo lo explicarían a sus compañeras, que nada sabían de él. Esta actividad se conecta con el trabajo de la oralidad, que mencionaré a continuación.

La oralidad

Trabajar la oralidad en los espacios educativos, ha sido un tanto descuidado, quizá se debe a la idea de que se aprende a hablar de manera natural, planteamiento que es cierto, pero solo en parte, pues esa oralidad a veces no es suficiente, pues al igual que en los procesos de lectura y de escritura son prácticas sociales del lenguaje, es decir se aprende y se desarrolla en contexto.

Rojas Soriano (2011) habla de las grandes dificultades a las que se enfrentan los jóvenes para hablar en público, menciona que en su experiencia de más de treinta años como docente universitario ha encontrado que:

(...) la inseguridad de muchos sujetos inhibe su deseo de hablar en el momento oportuno. Finalmente desisten de exteriorizar sus dudas o pensamientos y ello les genera frustración. Encima, dicha conducta se traduce en una pobre participación en su formación académica hecho que redundo negativamente al ejercer la carrera. (pp. 17-18).

Así que, por eso motivo, trato de integrar estrategias relacionadas con este proceso. Dentro de las actividades que se realizan a leer los textos es la explicación del contenido de apartados específicos, a partir de la realización de mapas y esquemas se promueve que el estudiantado hable y comparta. Uno de los ejercicios más recurrente es que un equipo haga un mapa mental y otro equipo lo explique, usando el material creado por el otro equipo, de tal forma que tienen necesidad de explicar que significa y porque del contenido, haciendo una reorganización de la información.

En cuanto al libro de Paulo Freire, que se mencionó anteriormente, se les indicó desde la primera clase que ellas lo eligieran y que lo fueran leyendo, pues al llegar casi al final de semestre lo tendrían que explicar a sus compañeras, pues cada quien leería un texto diferente. Así que cada clase, de pronto se les preguntaba si ya habían leído, en qué iban, si les estaba gustando, por qué, entre otras cuestiones. Cuando llegó al momento de la exposición, se les permitió que hicieran pequeños equipos si coincidían en la misma lectura y se organizaran para compartir sus textos. La consigna fue que lo tenían que explicar lo más claramente posible, sin ser tan extensa su disertación. La finalidad fue que las compañeras que no lo leyeron entendieran y tuvieran idea de lo que se trataba (se compartieron 14 títulos distintos).

He de mencionar que en estas presentaciones no se les solicitó apuntes, ni ningún material en específico, tuvieron completa libertad de elegir la manera en que lo iban a compartir.

Hubo quien hizo grandes carátulas de su libro, otros dibujos representativos, presentaciones en power point e incluso hubo quien solo llevó sus notas para apoyarse. Sin embargo, se fueron atendiendo las indicaciones iniciales, pues trabajar la oralidad implica mencionarles que el contenido es muy importante, pero también la manera de transmitirlo.

Trabajar la oralidad es importante, ya sea para explicar algún contenido académico, una crítica o una emoción o suceso personal, porque permite compartir con los otros y reconstruir lo que sabemos y sentimos. Al respecto Rojas Soriano (2011) menciona que “para conquistar al público debemos primero conquistarnos a nosotros mismos” (p. 29), tener seguridad de que nuestra palabra es valiosa, así que es necesario que se anime al estudiantado a que comparta y sobre todo como docentes, proporcionar varias oportunidades para que lo haga.

Palabras para continuar

Enseñar LEO desde la Animación Sociocultural de la Lengua, es pues acercarse a las y los estudiantes atendiendo a sus necesidades como adultos jóvenes que recién se integran a la ES, espacio donde pareciera que ya no es necesario abordar estos procesos; que no forman parte de los programas y que la mayoría de las veces no se indica en el contenido.

Sin embargo, el trabajo desde la ASCL busca sensibilizar por medio de la palabra, ya sea oral, escrita o leída, entendiendo que como menciona Freire (1981) la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra. De acuerdo con nuestros insumos culturales podemos nombrar al mundo y eso es una necesidad humana.

Considero que trabajar bajo el enfoque de la ASCL y no solo de la alfabetización o literacidad académicas es más amplio, pues engloba herramientas académicas e insumos culturales necesarios para poder hablar, leer y escribir en la universidad, pero también para la vida. Recordemos que los significados se construyen a partir de las experiencias y la ASCL reconoce que no solo se aprende y se forma en las instituciones, también

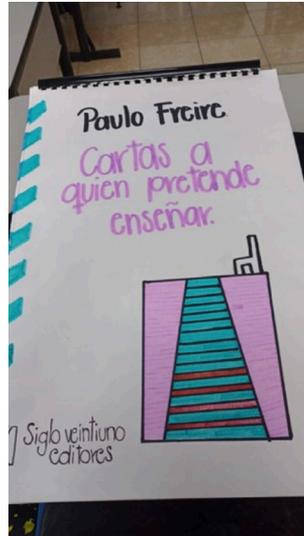
estamos inmersos en un contexto sociocultural, y si atendemos a lo que menciona Bazerman (2013), que estos procesos se desarrollan durante toda la vida, entonces atenderlos es prioritario.

Si apelamos a los verbos que describen el enfoque de la ASCL: animar, promover, trabajar, posicionar, planificar, movilizar, encontrar, emplear, generar, fomentar, evaluar alentar, motivar, provocar producir, utilizar, desarrollar, situar, crear, imaginar, transformar, mostrar, reflexionar e inspirar, podemos decir entonces que permite conocer, enriquecer y utilizar la lengua en nuestros entornos de una mejor manera.

Referencias

- Aguirre G; Moliner. y Trever, M. (2017). La Pedagogía Social, la Animación Sociocultural y la Educación No Formal en el tiempo libre y de ocio de la ciudadanía. En *Revista Infancia contemporánea* (17). Recuperado en: https://www.infanciacontemporanea.com/wpcontent/uploads/2017/03/paper_ic_n17_aguirreetal.pdf
- Bereiter, K. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de la composición escrita. En Revista digital. *Infancia y aprendizaje*. (58), 43-64.
- Bazerman, C. (2013). Comprendiendo un viaje que dura toda la vida. La evolución de la escritura. Charles Bazerman. *Infancia y Aprendizaje*, 36 (4), 421-442.
- Calvo, A. (2002). *La animación sociocultural. Una estrategia educativa para la participación*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. En *Revista Educere*, 6 (20) 409-420.
- Castillo, (2013). *Usted ya en la universidad y no sabe escribir*. Bogotá: CED.
- Correa, L. V. (2019). *Emociones implicadas en el proceso de composición escrita de estudiantes de posgrado*. Tesis de doctorado. México: UNAM.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (nov 1981). La importancia del acto de leer. Trabajo presentado en la apertura del *Congreso Brasileño de Lectura*, realizado en Campinas, Sao Paulo.

- Freeman, (2013). *Como Ler Um Escritor*. Brasil: Grupo objetiva.
- Hernández, G. (2016). *Literacidad académica*. México: UAM
- Jimenez, A. (Coord.). (2019). *Aulas para la imaginación. La formación desde la animación sociocultural de la lengua*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Kolmans, E. (2008). *La educación popular, los enfoques educativos modernos y la metodología CAC*. México: Instituto de transparencia, acceso a la información pública, protección de datos personales y rendición de cuentas INFODF.
- Pasillas, M. (2004). Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas. En Revista *Ethos Educativo. Revista de ciencias de la Educación*. (31). Recuperado de <https://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/31-7.pdf>
- Rojas Soriano, R. (2011). *El arte de hablar y escribir*. Experiencias y recomendaciones. México: Plaza y Valdés.
- Rosenblatt, L. (1983). *El modelo transaccional. La teoría transaccional de lectura y de escritura*. Nueva York: Universidad de Nueva York.
- Smith, F. (1994). El club de los que leen y escriben. En *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. España: AIQUE
- Úcar, X. (1992). *La animación sociocultural*. Barcelona: CEAC.
- Universidad Pedagógica Nacional. (1999). *Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía*. México: UPN.



3. Material para explicar el libro que leyeron.

Sobre los autores

Andrea Olmos Roa

Posdoctorado en el Programa Interdisciplinar en Derechos Humanos. Universidad Federal de Goiás, Brasil. Doctorado en Comunicación Cultura y Educación. Facultad de Estudios Sociales por la Universidad de Salamanca, España. Maestría en Psicología Educativa y Licenciatura en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de Carrera Titular "C", T.C. Tutora y docente del Posgrado de Pedagogía y de Psicología de la UNAM. Directora de tesis y miembro de Comité Tutoral de Doctorado, Maestría, así como de Licenciatura en los Programas de Pedagogía y Psicología en la UNAM. Publicaciones de libros arbitrados, (como Coordinadora principal y co- coordinadora y como autora y coautora capítulos de libros, nacionales e internacionales). Autora y coautora de artículos científicos en revistas indexadas tanto nacionales como internacional. Responsable Académico de Proyectos de Investigación con financiados PAPITT, PAPIME. Responsable Institucional por la UNAM, del Proyecto del Programa Alfa para la Formación de Investigadores en la Perspectiva Sociocultural: hacia un currículum global para el desarrollo, la cultura, la educación formal y los medios de comunicación como agentes de cambio, con Universidades Europeas y Latinoamericanas, REDECC, Espacio Científico Común Europa- Latinoamérica. Co-responsable de investigación del Proyecto *El Aula del Futuro* del Macroproyecto Tecnologías para la Universidad. Programa Transdisciplinario en Investigación y Desarrollo. Universidad Nacional Autónoma de México. Estancias de Investigación y sabáticas en Universidades extranjeras (Universidad Federal de Goiás, Universidad de Buenos Aires, U. Barcelona, U. Salamanca). Miembro del Consejo Editorial de la Revista Cultura y Educación, Salamanca, España. Evaluadora de la Revista Internacional de Educación para la justicia social y Revista científica multidisciplinaria de prospectiva, de la Revista Voces y Silencios. Revista Internacional de Educación entre otras. Dictaminadora de libros, artículos, proyectos de investigación. He dictado Cursos extracurriculares y Ponencias tanto dentro como fuera de la UNAM, nacionales e internacionales. Coordinadora del programa de Maestría en Psicología, con orientación en Educación Especial. Miembro de: Comisión Dictaminadora; Comité de Investigación, Consejo Interno del Posgrado, Miembro del Comité Académico del Programa de Maestría y Doctorado de Pedagogía.

Antonio Carrillo Avelar

Pos-doctor en educación por la Universidad de Sao Paulo, Brasil; Pos doctor en Derechos humanos e Interculturalidad de la Universidad Federal de Goiás, Brasil; Doctor en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana; Maestro en Educación, Dominio currículum e innovación pedagógica. Maestro en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana. Especialidad en Lengua y Cultura por la Universidad Autónoma Metropolitana. Licenciado en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; Profesor e Investigador del Programa de Posgrado la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad Nacional Autónoma de México; Publicaciones recientes: Olmos, A., Moreira, R., Macêdo, M. y Carrillo, A. (2020). Narrativa y alteridad en educación. Caminos posibles de encuentro y reconocimiento. Voces y silencios. Rev. Latinoamericana de Educación 11(2), 30-48; Olmos, A y Carrillo, A. (2019/20). Jóvenes, narrativa e interculturalidad. Un sendero para decolonizar el ser y la cultura universitaria. Fragmentos de Cultura, 29 (3) 327-338; Carrillo, A; Olmos, A. y Campos, I. (2019). Articulações entre educação intercultural e práticas de internacionalização entre o México e o Brasil. Rev. Iberoamericana Estudos em Educação, 14 (3), 1182-1204. libros recientes: Olmos, A; Carrillo, A y Arias, L. (2021/2022). Pensamiento crítico, narrativa y cambio en educación. Haciendo camino en el andar decolonial. México: UNAM, FESZ. Experiencia en el extranjero: Profesor invitado en la Maestría en Enseñanza Superior, de la Universidad Eloy Alfaro de Manta Ecuador, (Convenio UNAMUEA de E.); Investigador invitado en el Departamento de Humanidades de la Universidad Mayor de San Andrés, de la Paz Bolivia; Profesor invitado en el programa de Gestión educativa y Políticas Públicas, de la Universidad “Austral” de Chile; profesor invitado en el Programa de Posgrado en Derechos Humanos de la Universidad Federal de Goiás, Brasil; Profesor invitado en el Centro Regional.

Laura María del Carmen Arias Vera

Doctorado en Alta Dirección por el Centro de Estudios Posgrado del Estado de México, (2020); Maestría en Enseñanza Superior por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM (2010); Licenciada en la carrera de Cirujano Dentista por la Facultad de Odontología, UNAM (1976); Profesor fundador de la FES Zaragoza, UNAM (1976); Profesor de Carrera de tiempo completo en la carrera de Cirujano Dentista, FESZ (vigente); Coordinación

del proceso de acreditación de la carrera CD, 2016. Co-responsabilidad en Proyectos PAPIIME (desde 2014 a 2024) y de Proyectos PAPIIT (2019-2020); Integrante del Comité Académicos y Comité de Mejora Continua; Dirección y asesoría de tesis de licenciatura; Organizadora, Ponente y presentación de libros de eventos institucionales, nacionales e internacionales con temas odontológicos; educativos, sociales; Colaboradora del proyecto interinstitucional “Comunidades de escritura académica. Experiencias pedagógicas para fomentar la literacidad crítica en la Universidad (2019-2021); Autoría, Publicación de capítulos “La investigación biográfica-narrativa, diálogo crítico y revitalización docente: Una experiencia de transformación conjunta” en el contexto de los 40 años de la UPN (2019), Autora de capítulo y coordinación del libro Pensamiento crítico, narrativa y cambio en educación (2022).

Javier Gutiérrez Ortiz

Profesor Asignatura “B” definitivo en el posgrado de Estomatología en Atención Primaria. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza-UNAM; Licenciatura: Cirujano Dentista, Facultad de Odontología, UNAM; Posgrado: Especialidad en Estomatología en Atención Primaria. Facultad de Estudios Superiores-Zaragoza, UNAM; Cursos: Actualización en diversas temáticas en odontología, social, narrativa, literacidades y comprensión de textos académicos, entre otros; Participación en Congresos y publicaciones: Congresos de Investigación de la FES-Z, UNAM, en la modalidad de carteles en los años 2014-2018, con temáticas alusivas a la epidemiología bucal, cronología de la erupción dentaria, índices de masa corporal y su relación con antropometría; Participación con dos capítulos de libros editados por la UNAM. FES-Z: Reflexiones y transformaciones docentes, narrativa de experiencias pedagógicas universitarias. Viviendo la narrativa a partir de una experiencia en la docencia y el aprendizaje FES-Z, UNAM. 2016 y en un capítulo del libro: Pensamiento Crítico, Narrativa y Cambio en Educación. UNAM, FESZ (2021/2022). Impartición de conferencias a diversas Instituciones de Salud y Educativas con temáticas a promoción de la salud; Asesor en proyectos de promoción de la salud: En diversas organizaciones no gubernamentales, Movimientos sociales como: La casa de la mujer. Cappas. Movimiento 18 de marzo. Frente zapatista de Liberación Nacional. Consejo Supremo Otomí. Organización de Médicos Indígenas Totonaco. Frente Nacional de Pueblos Indígenas y Comunidades Marginadas. Asesor en los proyectos “Más sonrisas en Iztapalapa y Programa Salud Barrial;

Colaborador en proyectos de investigación sobre promoción de la salud, perteneciente a la Línea de Investigación del Programa de posgrado; Integrante de la Comisión Asesora del área de posgrado, FES-Z, UNAM; Miembro del Comité Académico de la Especialización en Estomatología en Atención Primaria.

Iker Omar López Olmos

Estudiante de la Licenciatura en Antropología FCP y S, UNAM. Profesor Adjunto 2024 en la asignatura Métodos y Técnicas Socioantropológicas, impartido por el Dr. Adrián Yllescas. FCPY S. UNAM. Reconocimiento: “Etnógrafo emergente” en el laboratorio de etnografía del CIMSUR-UNAM, San Cristóbal de las Casas, por el trabajo titulado “Aproximación etnográfica a discursos protestantes en los Altos de Chiapas”. López, I. O (2024). Breves reflexiones postpandemia. Revista Voces Disonantes del Centro de Estudios Antropológicos. López, I. O. 2022; Ponente en el V Congreso de la Red FEIAL. *Derechos y diversidad cultural desde una perspectiva transformadora en el Sur global*, con la ponencia: “Debate sobre la apropiación cultural y el atropello a los derechos humanos de los pueblos indígenas” realizado de modo remoto durante los días 10 al 14 de octubre del año 2022. López, I. (2023). Ponente en el Coloquio Renovación pedagógica en Educación Superior, con la ponencia: Narrativas alternas y compromiso social frente a la violencia en Latinoamérica. UNAM, FES Zaragoza. 24 noviembre. López, I. (2023). Ponencia: Educación mexicano-japonesa: Caminos hacia la interculturalidad. En el marco del Seminario Permanente Red OIPAC, 30 septiembre, 2023.

Elsa González Paredes

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Fungió como Jefa de la División de Innovación Académica de la Dirección de Educación Superior del IPN. Pertenece al SNII Nivel 1. Es miembro de Miembro de la Asociación de estudios sociales de la Ciencia y la Tecnología; la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, la junta de la Revista de Investigación Educativa. Práctica Docente; la

Sociedad Mexicana de Historia Ciencia y Tecnología; la Sociedad Mexicana de Computación en la Educación. Evaluadora académica en revistas internacionales y autora de ocho libros especializados sobre educación, historia, temas sociales y políticos sociales. También es autora de numerosos artículos de investigación y capítulos de libro escritos en revistas nacionales e internacionales. Ha hecho trabajo de diseño curricular como autora del modelo educativo de la UAM Lerma, así como de programas educativos del nivel bachillerato, donde se ha desempeñado como gerente editorial.

Actualmente se desempeña como docente en el nivel licenciatura del IPN y posgrado en la UNAM, niveles donde ha desarrollado una serie de proyectos de investigación y titulado a un número importante de ingenieros, maestros y doctores en estas instituciones y otras particulares de importante prestigio como la Universidad Anáhuac.

María Silvia Hernández Zavala

Maestra en Antropología Social por el CIESAS (Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social Campus Cd. De México) 2007. Especialización en Terapéutica Homeopática, Instituto Politécnico Nacional 1992. Cirujana Dentista por la UNAM 1985. Profesor de Posgrado en la Especialización en Estomatología en Atención Primaria, EAP, División de Estudios de Posgrado FES Zaragoza UNAM desde 1991 a la fecha, en el Módulo de Trabajo comunitario, impartido por el sistema SUA de la UNAM. Dirección y sinodalias de Tesis de Posgrado en la FES Zaragoza UNAM. Participación en el diseño y elaboración de materiales didácticos para las Aulas Virtuales para los estudiantes del posgrado EAP. Participación en la línea de Investigación del Programa de la Especialización, EAP. Participación en trabajos diversos (ponencias, carteles) en Congresos de Investigación afines, dentro y fuera de la UNAM. Impartición de conferencias dentro y fuera de la UNAM sobre Temáticas afines. Impartición de cursos de educación continua sobre temáticas afines, dentro y fuera de la UNAM Participación como coautor en dos libros para el programa de Posgrado, EAP en la UNAM. Participación como coautor en cuatro artículos de investigación, en revistas afines. Participación en tres libros producto de Proyectos PAPIIME, con un capítulo en cada uno, FES Zaragoza UNAM Participación en el dictamen de dos libros para la FES Zaragoza UNAM.

Fabiola Hernández Aguirre

Licenciada en Sociología, Maestría en Enseñanza Superior y Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, FES Aragón. donde también es docente y tutora del Posgrado en Pedagogía. Coordinadora de Departamento, tutora y Asesora en Maestría y Doctorado en el Posgrado de la Escuela Normal de Ecatepec. Asesora en las licenciaturas de Educación Primaria y Educación Física en la misma institución Cuenta con numerosas publicaciones de formación para la investigación, formación docente, Filosofía de la educación e interculturalidad crítica para la paz. Miembro del Cuerpo Académico en formación (CAEF) ENECAT-CA-2 *Educación intercultural: diálogos de saberes*. Integrante y fundadora del Consejo de Transformación Educativa. Integrante del Comité de Fomento Editorial de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en la Ciudad de México (DGENAM) y participa en el Comité Editorial de la revista Construyendo Paz Latinoamericana (CoPaLa). Últimas Publicaciones: Hernández Aguirre, F. (2022) El otro como transgresión del yo: Experiencia formativa decolonial en la MIPCE, en Olmos Roa, A. Carrillo Avelar, A. y Arias Vera, L, *Pensamiento crítico, narrativa y cambio en educación. Haciendo camino al andar decolonial*, UNAM FES Zaragoza. Hernández Aguirre F. (Coordinadora) (2023) Realidades Interculturales. Voces y cuerpos en la escuela III. AMAPSI Editorial. Hernández Aguirre, F. (2023) Lo pedagógico como proyecto y sentido: el encuentro para encontrarnos, en Torres García. F., Olvera Reyes, E y Osorio, B.A (coordinadores) *La formación de los profesionales de la educación: complejidad y los retos ante la ¿post-pandemia*, Paidepráxico Editores. Hernández Aguirre F. y Zarate Moreno L. (Coordinadoras) (2023) *Significaciones en diálogo desde la experiencia docente: tensiones entre el estatismo y la metamorfosis*, AMAPSI Editorial.

María del Socorro Oropeza Amador

Doctorado en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Aragón. Maestría en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Aragón. Licenciada en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Docente – Tutora del Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM y del Programa de Posgrado

Maestría en Interculturalidad para la Paz y Conflictos Escolares, en la Escuela Normal de Ecatepec. Coordinadora del Doctorado en Pedagogía en la Escuela Normal de Ecatepec. Publicaciones recientes: Gutiérrez, S. y Oropeza, A. (Coord.) (2020) *La investigación narrativa en educación: Espacio de encuentro con la diversidad cultural*. CRIM-UNAM. Hernández, A. y Oropeza, A. (Coord.). (2020) *Nodos de formación docente interculturalidad para la paz integral*. SEP-DGESuM. Valdez, R. y Oropeza, A. "Paradojas, cosmovisiones ancestrales y el sentir con nuestra Madre Tierra: La voz de estudiantes normalistas", en Hernández, A. (2020) *Realidades interculturales: Voces y cuerpos en la escuela*. Amapsi Realidades, México. Complejidad del contexto problematizador en la Investigación Educativa: reconstruir(nos) cultura (2023) , en Martínez H. (Cord.) *Narrativa como dispositivo de formación para la investigación: educadores co-productores*. Dirección General de Educación Normal.

Gerardo Ortiz Moncada

Profesor de tiempo completo, titular "C" de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco y profesor y tutor del Programa de Maestría en Psicología con Residencia en Neuropsicología clínica de la Facultad de Psicología de la UNAM. Es Doctor en Pedagogía con orientación en educación y diversidad cultural por la UNAM, Maestro en diagnóstico y rehabilitación neuropsicológica por la BUAP y Licenciado en Psicología por la UNAM. Cuenta con perfil deseable PRODEP y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Ha impartido clases a nivel licenciatura, maestría y doctorado en diversas universidades como: UPN, UNAM, Universidad Iberoamericana, entre otras. Sus líneas de investigación actuales son: Interculturalidad y diversidad en contextos educativos; Formación de profesionales de la educación en escenarios interculturales e inclusivos; Narrativa y narratividad en educación; Neuropsicología del desarrollo. Dentro de sus publicaciones más recientes se encuentran: Mendoza, J. y colaboradores (2023) *Aprender durante la pandemia: Percepciones, actitudes y representaciones sociales*, México: Itaca-UPN; Ortiz, G., Cruz, F. y Chávez, S. (2021) *Documentación narrativa de experiencias educativas en contextos de diversidad funcional*, en Olmos, A. et al (coords) *Pensamiento crítico, narrativa y cambio en educación*. México: FESZ-UNAM.; Malagón, J. y Ortiz, G. (2021) *Construcción de sentidos y significados de la personalidad a través de la alfabetización de adultos*. *Revista de didáctica en psicología pedagógica* Obutchénie. *Contacto: gortizm@g.upn.mx*

Jorge Mendoza García

Profesor Titular “C” Tiempo Completo de la Universidad Pedagógica Nacional, México. Licenciado en psicología y maestro en Psicología Social por la Facultad de Psicología, de la Universidad Nacional Autónoma de México; doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (Nivel 1). Ha impartido clases a nivel licenciatura, maestría y doctorado en diversas universidades como: UPN, UAM, Universidad Iberoamericana, entre otras. Sus líneas de investigación recientes son: Memoria colectiva y olvido social; y Construcción social del conocimiento. Sus más recientes publicaciones son: Mendoza, J. y colaboradores (2023) Aprender durante la pandemia: Percepciones, actitudes y representaciones sociales, México: Itaca-UPN; 10 de junio no se olvida. Organización estudiantil, narraciones y memorias del halconazo de 1971. (coord.) (2022), ed: Universidad Iberoamericana; Memorias del CGH: a 20 años de la huelga en la UNAM (coord.) (2022), ed. CNDH; Construyendo y compartiendo el conocimiento. Una perspectiva discursiva en el aula (2021), ed: UPN; El 68 mexicano. Medio siglo de voces y memorias (coord.) (2021). *Correo: jorgeuk@unam.mx*

Silvia Chávez Venegas

Profesora de medio tiempo de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, además es Maestra de educación especial en la Secretaría de Educación Pública en CDMX. Es Licenciada en Psicología por la UdeG, Maestra en Psicología con residencia en neuropsicología clínica por la Facultad de Psicología de la UNAM y Doctora en Pedagogía con orientación en construcción de saberes pedagógicos por la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha impartido clases a nivel licenciatura y maestría en la UPN, Universidad Panamericana, Universidad Intercontinental, entre otras, además ha sido terapeuta en la atención de pacientes neuropsicológicos. Sus líneas de investigación son: Actividad lúdica y juego, Educación inclusiva en educación básica y Atención a los trastornos del neurodesarrollo. Dentro de sus publicaciones más recientes se encuentran: Mendoza, J. y colaboradores (2023) Aprender durante la pandemia: Percepciones, actitudes y representaciones sociales, México: Itaca-UPN; Ortiz, G., Cruz, F. y Chávez, S. (2021) Documentación narrativa de experiencias educativas en contextos de diversidad funcional, en Olmos, A. et al (coords)

Pensamiento crítico, narrativa y cambio en educación. México: FESZ, UNAM; Chávez, S. (2023) Proyectos formativos: La experiencia de la radio escolar. Publicación de Experiencias de éxito de la Dirección de Educación Especial, México: SEP; Chávez, S. y Mar. P. (2017) El juego en la construcción de un nosotros, en Sánchez, J. Mendoza, J. y Ortiz, G. (coords) Psicología, Cultura y Educación. México: Universidad Pedagógica Nacional. *Contacto: silvia.chavezv@aefcm.gob.mx*

Alfonso Díaz Tovar

Profesor de Tiempo Completo en la Universidad Pedagógica Nacional - Unidad Ajusco. Es Candidato del Sistema Nacional de Investigadores. Psicólogo social y antropólogo visual por la UNAM dedicado al estudio de procesos educativos y problemáticas sociales como la memoria colectiva, los movimientos sociales y estudiantiles, la desaparición forzada o la narcoviolencia en México. Sus publicaciones más recientes son Mendoza, J. y colaboradores (2023) Aprender durante la pandemia: Percepciones, actitudes y representaciones sociales, México: Itaca-UPN; el libro en coautoría titulado Paisajes en Transición (2020) y el capítulo Archivos de la memoria de 1971: la reconstrucción desde el mimeógrafo en el libro colectivo intitulado 10 de Junio no se olvida (2021). *Contacto: atovar@upn.mx*

Clara Haydee Solís Ponce

Licenciada en Psicología por la UNAM, Maestría en Orientación Educativa y Familiar y un Master en Terapia Breve Estratégica, Candidata a Doctora en Educación. Durante diez años viajó al Mental Research Institute (MRI) para formarse como terapeuta breve de la mano de los terapeutas originales del modelo como Karin Schlanger, Carol Erickson, John Frykman, Arthur Bodin, entre otros. Docente de tiempo completo asociado “C” en la Licenciatura en Psicología, es tutora y supervisora clínica en Residencia de Terapia Familiar del programa único de posgrado la UNAM, coordina el Programa de Atención Psicológica para la Comunidad de la FES Zaragoza, coordina el programa de servicio social “Atención Psicológica Breve” en la CUAS Tamaulipas de la FES Zaragoza desde hace diez años. Publicaciones en español e inglés sobre terapia breve de resolución de problemas

y sus diversas aplicaciones. Ha dirigido tesis, tesinas y reportes de servicio social como opción a titulación en la licenciatura en Psicología. Ha impartido clases, cursos, talleres y conferencias sobre terapia breve de resolución de problemas como profesora invitada en Argentina, Chile, Brasil, Paraguay, Perú, España y Estados Unidos. En México ha visitado profesionalmente universidades y centros educativos de Matamoros, Mexicali, Pachuca, Zacatecas, Guadalajara, Morelos, Tulum y en el Estado de México para una colaboración con la Policía de la Unidad de Género. En temas de educación, está familiarizada con las Tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la enseñanza. Es estudiosa de la historia de la Teoría Histórico Cultural y ha propuesto genealogías científicas que se derivan de la influencia de Lev Semionovich Vygotsky en la psicología en Rusia. Enseña lógica de enunciados a psicólogos y gusta de leer, viajar, visitar zonas arqueológicas y comunidades originales para escuchar historias sobre los males del alma y su cura.

Angélica Jiménez Robles

Profesora de educación primaria por la ENM. Licenciada en Letras UAM. Maestra en Letras y Doctora en Pedagogía por la UNAM, con estancia posdoctoral en la UPN. **Reconocimientos:** Premio Nacional de Cuento Tinta Nueva 2018. Sistema Nacional de investigadores Nivel 1, Perfil Prodep. **Líneas de investigación:** Cultura escrita, Literatura infantil, Alfabetización académica, Narrativa. **Últimas publicaciones:** *La prisa por alfabetizar en preescolar.* (2021). México: UPN; “La corrección de textos académicos en estudiantes de posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional de México” (2021) *Revista Educarnos. No. 42*; *Escribir en la universidad: un bordado fino.* (coord.). (2022). México: UPN. *A contracorriente: La formación de las educadoras.* (2023) TESEO/UPN; *Entre hadas y brujas.* (2023) TESEO/UPN; *Los secretos de la escritura académica.* (2023) UPN. *Peripeteia: Relatos de mujeres docentes durante el COVID 19.* (2023). (coord.) UPN. *Libros prohibidos (2023) ¿Se pueden leer en educación básica?*

Reyna María Nieves Valencia

Doctorado en Educación PhD. en la Universidad de Baja California, Campus Colima. Título en proceso de liberación. Estudios de Maestría en Psicología con Orientación en Educación Especial UNAM FES Zaragoza. Licenciatura En Psicología UNAM FES Zaragoza. Diplomado en Formación Pedagógica, UNAM, FESZ. Certificación en Constelaciones Familiares Basado en la Terapia Familiar Sistémica Avalado por el Centro de Constelaciones Familiares Sowelu, A.C. Especialidad en Configuraciones de Pareja, avalado por Centro de Constelaciones Familiares Sowelu, A.C. Psicóloga Clínica Especializada, en la Consulta Externa del Hospital Psiquiátrico “Dr. Samuel Ramírez Moreno” de la SSA. 32 años de Servicio. Docente en FES Zaragoza, Licenciatura en Psicología. 27 años de experiencia. Autora del capítulo *“Relatos de estudiantes universitarias sobre Colonialidad y Decolonialidad del Ser”* en el libro *Pensamiento crítico, narrativa y cambio en educación.* (2021) UNAM FES Z. Primera Autora del capítulo *“La transformación del psicólogo en formación, a través del relato escrito de sus experiencias”* en el libro *La escritura como proyecto en la sociedad del conocimiento.* (2022). UPN Psicóloga Clínica Especializada, en la Consulta Externa del Hospital Psiquiátrico “Dr. Samuel Ramírez Moreno” de la SSA. 32 años de Servicio.

Magdalena Cristina Hernández Rodríguez

Lic. en Psicología por la UNAM, FES Zaragoza y docente en la misma Facultad, Maestría en Desarrollo Educativo por la Universidad de Puebla, Doctorado en Educación por la Universidad de Excelencia Educativa México, Maestra de apoyo de Educación Especial en el Estado de México.

Ponente en diversos eventos académicos, foros y congresos nacionales e internacionales. Ha impartido cursos de capacitación dirigidos a docentes. Ha fungido como directora y asesora en tesis de licenciatura también como sinodal en exámenes de titulación en la carrera de Psicología. Fue cofundadora y miembro activo de la Academia de Desarrollo Psicológico y Educación Escolar, ha participado en diferentes actividades académicas y de apoyo institucional, así como participación en la construcción del Programa de Estudios de

Psicología Educativa. Laboró como psicóloga en Centro Psicopedagógico y catedrática en el Instituto Politécnico Nacional Santo Tomás y universidades particulares. Coordinadora, autora y coautora de capítulos en diversos libros y revistas.

Ha recibido reconocimientos por su labor profesional y atención a la diversidad como el Primer lugar en la categoría de maestros y maestras de educación Básica del Noveno Concurso Nacional de *Experiencias Exitosas de Integración Educativa*. Así también por brindar Apoyo pedagógico, colaboración y actitud incluyente para minimizar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto escolar, áulico y sociofamiliar.

Linda Vanessa Correa Nava

Licenciada, maestra y doctora en Pedagogía por la UNAM. Medalla Alfonso Caso 2019. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Candidata). Perfil PRODEP. Docente de Tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 095, impartiendo asignaturas en Licenciatura y Maestría. Responsable de la Maestría en Educación Básica con Especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua. Líneas de investigación: Animación sociocultural de la Lengua, cultura escrita, proceso de lectura y escritura académicas, literatura infantil en la formación docente. He participado en más de diez publicaciones entre capítulos de libros, artículos y libros. Coordinadora de “Alas para la imaginación: libros que vuelan fuera de casa”, espacio de formación para maestros de Educación Básica y de divulgación de literatura infantil y juvenil.

CONSTRUCCIÓN COLECTIVA Y PRAXIS DECOLONIAL: ELEMENTOS PARA REPENSAR EL COMPROMISO SOCIAL UNIVERSITARIO

Andrea Olmos Roa • Antonio Carrillo Avelar
Laura María del Carmen Arias Vera • Javier Gutiérrez Ortiz

En este libro, el lector encontrará un conjunto compuesto por experiencias y propuestas pedagógicas presentadas por profesores universitarios de la UNAM, la UPN y la UFG, donde se plasman reflexiones, resignificaciones conceptuales y posicionamientos políticos asumidos para reformular y revitalizar el Compromiso Social Universitario.

La intención del colectivo ha sido favorecer una mayor pertinencia social y la integración de las distintas funciones sustantivas de las universidades, tradicionalmente fragmentadas, para formar profesionales con visión crítica, compromiso social, sentido de solidaridad y enfoque decolonial. Esto les permitirá articular distintos ámbitos del conocimiento mediante la práctica co-participativa con la comunidad. Así, contribuimos a construir un mundo más justo y humano.

Nos hemos centrado en el vínculo y la colaboración fundamental entre la universidad y la sociedad de la que forma parte, ya que en América Latina este contacto se ha ido desdibujando gradualmente durante mucho tiempo.

Nos valemos de las perspectivas teóricas sobre aprendizaje experiencial, la narrativa y las teorías críticas y decoloniales. En ellas, se exponen diversos procesos de aprendizaje e identidad, que definen los modelos formativos críticos, como la reflexión a partir de la experiencia, la transformación de la identidad a través de la alteridad, la agencia como conciencia social y, finalmente, la implicación en la comunidad.



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 Ciudad de México.
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>

