

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES



El humanismo desde la formación artística:
una propuesta epistemológica

T E S I S

Para obtener el grado de

Doctor en Estudios Sociales

Presenta

Carlos Federico Rosales Guerrero

Director de Tesis

Dr. Óscar Bernardo Rivera García

MEXICALI, BAJA CALIFORNIA; MARZO DE 2023

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

Declaro que la tesis que se presenta contiene material original que no ha sido presentado para la obtención de un grado académico o diploma en esta u otra institución de educación superior. Asimismo, declaro que hasta donde yo sé no contiene material previamente publicado o escrito por otra persona excepto donde se reconoce como tal a través de las citas.

Mexicali, Baja California; marzo de 2023

Carlos Federico Rosales Guerrero

Agradecimientos

A Gloria, Raúl, Victoria Eugenia y Roberto por hacer posible mi existencia. Al montón de hijos que se les ocurrió tener, sobre todo los que hasta hoy mandan whatsapp. A los docentes del doctorado, en particular los involucrados e interesados en mi proyecto, y sobre todo a mi director de tesis, Dr. Óscar Bernardo Rivera García, por sus conocimientos y su extraordinaria habilidad para domar al salvaje que llegó echando gritos y lograr explotar y potencializar mis nimias cualidades.

Quiero agradecer la participación de alumnos, egresados para la recopilación de información y de manera especial a los compañeros y amigos docentes que sin su conocimiento y experiencia hubiera sido casi imposible identificar y desarrollar las categorías aquí propuestas. Gracias a los directivos de la Facultad de Artes por las facilidades y el incondicional apoyo.

De manera especial quiero agradecer los comentarios de la Dra. Paola Carmina Gutiérrez Cuéllar, la Dra. Lidia Alejandra Suárez Sánchez, el Dr. Raúl Fernando Linares Borboa y el Dr. César Enrique Jiménez Yañez.

A Eduardo quien ha sido mi Espartaco, a San Carlos y a la pandilla que se le ha ido sumando en todo el mundo, a Santana por estar siempre, y a Esel y Montse por ser inigualables Second.

Índice

INTRODUCCIÓN	3
Problema de Investigación	6
Modelo Educativo de la UABC	18
Antecedentes Generales del Tema	21
Objetivos	24
Objetivo General	25
Objetivos Específicos	25
Justificación	26
Capítulo I	31
Los Modelos Educativos y la Educación Superior en América Latina	31
El Concepto de Modelo Educativo en la Educación Superior	34
El Modelo Pedagógico Tradicional	36
Modelo de Pedagogía Activa	37
Conductismo	39
Pedagogía Personalizada	41
Constructivismo	43
El Modelo por Competencias	45
Capítulo II	48
¿Por qué una propuesta epistemológica?	48
Más Allá del Dominio Epistémico	57
El Pensamiento Crítico como Praxis Crítica Emancipadora	63
La Epistemología del Sur como Paradigma Emergente	70
Los Límites de la Representación	73
Capítulo III	81
Metodología	81
Creación de la Facultad de Artes de la UABC	81
Creación y Modificación del Programa Educativo de Licenciatura en Artes Plásticas ...	83
Propuesta Metodológica	89

Ruta Metodológica	93
Capítulo IV	102
Hallazgos sustantivos	102
Codificación Axial 1: Categorías Preliminares	103
Codificación Axial 2: Categorías Refinadas.....	113
Codificación Axial 3: Categorías Centrales	125
<i>Entrevista A</i>	125
<i>Entrevista B</i>	136
Reflexiones Finales	145
Tamiz de Validación de los Límites de la Representación	145
La línea Narrativa	146
<i>La Relevancia del Constructivismo</i>	148
<i>La Ilusión de la Formación</i>	152
<i>Una Formación de Grado Fino por una de Grado Grosero</i>	154
<i>El Epistemicidio Constructivista</i>	157
Bibliografía.....	164

Índice de figuras

Figura 1 Matrícula total de estudiantes de licenciaturas universitarias y técnico superior en Baja California 2011-2021 (por campo disciplinar)	27
Figura 2 Mapa curricular de la Licenciatura en Artes Plásticas	86
Figura 3 Ruta metodológica	94
Figura 4 Adecuación a la ruta metodológica	95
Figura 5 Línea narrativa	146

Índice de tablas

Tabla 1 Listado de competencias genéricas acordadas para América Latina	11
Tabla 2 Asignaturas LAP	87
Tabla 3 Codificación axial 1: categorías preliminares.....	111
Tabla 4 Codificación axial 2: categorías refinadas	124

INTRODUCCIÓN

El presente documento no solo constituye el cumplimiento de un requisito para obtener un grado académico, sino también se trata de una apuesta, un compromiso, una postura ante la vida; la convicción de que siempre es necesario defender e impulsar la lucha por todo tipo de injusticias, el pensamiento crítico, los derechos humanos, la democracia, el compromiso social. Ante la vida se impone un sistema económico sin límite que prescribe el destino de millones de personas a la pobreza, la violencia, la frustración o la muerte. Este orden basado fundamentalmente en la posesión material, le apuesta a la total mercantilización de la vida aplastando consistentemente sueños, convicciones e impulsos de quienes creen que otras formas de relacionarse con los demás y con la naturaleza son posibles.

Por principio, esta tesis intenta fomentar la comprensión de los diversos mecanismos y estrategias de ideologización que el sistema utiliza para conservar su funcionamiento. Esta necesidad responde a la urgencia de evitar hasta donde sea posible la reproducción de estos mecanismos. En este sentido, nuestra tarea se concentra en la educación pública superior a partir de años de experiencia en procesos de formación académica de generaciones. La propuesta se centra en atreverse a pensar diferente, atreverse a construir saberes que posibiliten combinar la herencia del conocimiento científico con formas de saber no reconocidas generada por grupos, sectores o movimientos que luchan y resisten contra toda forma de injusticia social. Prácticas que posibiliten formas de resistencia para esas voces que buscan soluciones a sus demandas; estas formas de resistencia activa y cognitiva solo serán posibles en la medida que se comprendan las mecánicas que originan los conflictos de índole social y sirvan de impulso para asumir mayor compromiso.

La estructura de este documento está dividida en un primer apartado, cuatro capítulos y las reflexiones finales. En el primer apartado, se desarrolla el problema de investigación a partir de un análisis descriptivo del modelo educativo así como de algunos antecedentes generales sobre la formación profesional; también aparecen los objetivos (general y específicos), la pregunta general de investigación y la justificación. En el Capítulo I, se hace un recorrido por los modelos educativos de mayor influencia en la educación superior en América Latina. Se abordan desde el mismo modelo educativo de educación superior, el modelo de pedagogía activa, el conductismo, la pedagogía personaliza, el constructivismo y el modelo por competencias.

En el Capítulo II se divide en cinco temas. En el primero se expone la justificación de la propuesta epistemológica, es decir, aquella que permita reinventar la teoría crítica con el fin de que se atiendan las necesidades sociales que ayuden a resolver problemáticas que afectan a grandes sectores poblacionales, sobre todo latinoamericanos: violencia sexual contra las mujeres, prostitución, hambre, niños en la calle, explotación. En el segundo tema se explica la manera en que la razón cultural occidental se impuso sobre las grandes civilizaciones asiáticas, África, América y Oceanía en solo cuatro siglos. En el tema tres se definen las dos grandes tendencias mediante las cuales ha sido abordado el pensamiento crítico y cuál de ellas es la que se propone como praxis de acción que posibilite la realización plena de los sujetos; en el cuarto tema se explica el objetivo del anclaje teórico de la tesis, es decir, las epistemologías del Sur. En el quinto y último tema aborda el tamiz de validación utilizado por las epistemologías del Sur para establecer límites a las epistemologías dominantes.

Dentro del capítulo III, se aborda la propuesta metodológica desde la Teoría Fundamentada y la ruta metodológica de codificación axial en sus respectivos momentos, así como una descripción general del espacio de investigación y las técnicas de investigación que se aplicaron a

los actores clave. Ya en el capítulo IV se exponen los hallazgos sustantivos que fueron identificados con la información empírica a partir de la codificación axial. Finalmente, en las reflexiones finales se desarrolla la aplicación del tamiz de validación de los límites de la representación a las competencias genéricas y a las categorías centrales obtenidas. De la aplicación del tamiz de validación surgieron cinco temáticas: la línea narrativa, la relevancia del constructivismo, la ilusión de la formación, la formación de grado fino por una de grado grosero, y el epistemicidio constructivista.

Problema de investigación

La educación superior pública en América Latina experimentó una expansión no regulada de su matrícula a partir de la década de 1980. En una suma de 19 países, se registraba en esa década a 4,622,364 estudiantes, cifra que pasó a 15,932,105 en 2005. En los mismos años de referencia, México contabilizaba una matrícula de 935,789 estudiantes en 1980, llegando a 2,458,892 en 2005 (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC], 2006). En 35 años esta expansión provocó que se avanzara de una cobertura de apenas 7,03% en 1970 a 31,77% en 2005 medida sobre la población de 20 a 24 años, es decir, se pasó de 1,6 millones a 15,9 millones de estudiantes. Como se verá, este sostenido crecimiento fue provocado por diversos factores.

Entre estos factores destaca el acelerado crecimiento que experimentó el capitalismo al fin la segunda guerra mundial. Este incremento nunca antes alcanzado en los sistemas productivos y en los mercados de trabajo de todo el mundo, promovió una nueva estructura política y social con el crecimiento de la clase media. Según Rama (2009), fue precisamente esta clase media robustecida la que impulsó en la década de 1980 la masificación de la educación superior en América Latina. Argumenta que esta ampliación, no solo respondía a la demanda de una masa de bachilleres recién egresados y tampoco al mejoramiento del ingreso familiar, sino en gran medida, a que los procesos productivos y los mercados de trabajo demandaban más profesionales y técnicos superiores como lo requería la lógica capitalista.

Así, en esta etapa de expansión, las instituciones de educación superior se vieron forzadas a implementar políticas de modernización educativa a partir de la década de los 90 (Rama, 2009). El gobierno y otros actores desplegaron una serie de iniciativas para asentar el desarrollo de la educación superior sobre nuevas bases institucionales (Moreno, 2017). Es a partir de este momento

que se empieza a hablar de modelos educativos en las universidades (Fresán et al., 2017). Para Tünnermann (2008), un modelo educativo se puede definir como la concreción de los paradigmas educativos que una institución profesa, los cuales deben estar sustentados en la historia, valores, visión, misión, filosofía, objetivos y finalidades de la misma institución.

Para Bañuelos (2015) los modelos educativos han variado de acuerdo con el periodo histórico porque su vigencia depende del contexto en el que se desarrollaron. Por ejemplo, el modelo tradicional, que funcionó muy bien en los tiempos de la Revolución Industrial ya que se requería la estandarización del conocimiento, era academista repetitivo y verbalista; los estudiantes recibían el conocimiento bajo un régimen de disciplina donde predomina una pedagogía autoritaria dictatorial (Breña, 2014). La misión del maestro era enseñar, fijar normas, vigilar, controlar, evaluar, señalar tareas y obligaciones a los alumnos; se repetía lo dicho por el maestro quien tenía un papel fundamental (Bañuelos, 2015). Al modelo tradicional le siguió el modelo de pedagogía activa o reformista que surgió en los siglos XIX y XX.

Tal vez el máximo representante de la pedagogía activa sea John Dewey influenciado por el pragmatismo estadounidense, movimiento que a finales del siglo XIX se encontraba dominado por el idealismo alemán. En este modelo, dice Bañuelos (2010), lo importante no era aprender, sino aprender a aprender; la educación es individualizada y el docente actúa como orientador y estimulador del aprendizaje. La relación maestro-alumno y alumno-alumno es dialógica (Breña, 2014). Ya en pleno siglo XX, aparece el conductismo basado principalmente en las teorías de John B. Watson y B.F. Skinner; fue una escuela psicológica dominante en el periodo entre guerras. A este modelo también se le conoce como pedagogía por objetivos porque la motivación para el estudio era externa al estudiante y porque privilegia el desarrollo de la memoria (Breña, 2014). A mediados del siglo XX toma gran auge el modelo de pedagogía personalizada que tuvo su origen

en el constructivismo de Pierre Faure. Este modelo, según Breña (2010), busca mejorar el desarrollo de habilidades y estrategias de trabajo intelectual; jerarquiza conocimientos, desarrolla habilidades y destrezas para adquirir y producir ideas nuevas continuamente. Este modelo sería posteriormente adoptado por María Montessori y Jean Piaget.

En términos pedagógicos, dice Lafrancesco (2004), se podría dividir al siglo XX en períodos de 25 años. Por ejemplo, entre 1903 y 1925 la función de la educación fue la de instruir; en el siguiente periodo fue la de explicar y la del alumno la de entender; pasados los años 50 los maestros debían demostrar el conocimiento empíricamente y para 1975 la función de los estudiantes era la de aprender mediante un proceso de construcción del conocimiento acompañado por el docente. Para el año 2000, dice Lafrancesco, surge un modelo en el que el educador cumple el rol de mediador en el proceso de formación que busca en el estudiante un agente de transformación en la sociedad. Es entonces cuando a mediados de los 90 surge el tema de las competencias en el ámbito de la educación.

Según Ramírez y Medina (2008), las competencias son una alternativa para mejorar los procesos de formación académica tanto a nivel básico como profesional. En este momento, dice Cejas (2003), la educación se transformó porque, se le abren al docente, un sinfín de alternativas para enseñar; las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) se convierten en el principal instrumento de innovación estratégica para la aplicación y transmisión de información y conocimiento propios de los cambios que trajo consigo la globalización. Sin embargo, dice Bañuelos (2015), para que este modelo pudiera tener éxito, era necesario la implementación de nuevas políticas de desarrollo y formación de docentes quienes debían contar con un nuevo perfil de enseñanza de calidad de acuerdo con los nuevos estándares.

Así pues, al inicio del siglo XXI, el modelo por competencias se empieza a implementar en diversas universidades del país. En 2017 la Universidad Autónoma Metropolitana Cuajimalpa publicó un ejercicio de revisión de modelos educativos de seis universidades mexicanas: Universidad Autónoma de Baja California (UABC), Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco (UAMX) y Universidad Autónoma Metropolitana Cuajimalpa (UAMC). El trabajo evidenció que los distintos modelos educativos implementados en estas universidades corresponden al modelo por competencias profesionales justificados a partir de diversos niveles discursivos: flexibilidad curricular, constructivismos y humanismos. En el caso de la UABC, el modelo se basa en la flexibilidad curricular, la movilidad, el emprendedurismo y el fuerte uso de la tecnología (UABC, 2006). La UACM, en la flexibilidad curricular y el constructivismo (UACM, 2007); la BUAP combina el humanismo crítico con el espíritu emprendedor a partir del constructivismo sociocultural (BUAP, 2006); la UAMX se apoya en el constructivismo social vygotskiano y el sistema modular de enseñanza-aprendizaje (UAMX, 1973), y la UAMC se basa en los cuatro pilares del aprendizaje: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser* (UAMC, 2013), que como se verá más adelante privilegian el aprendizaje instruccional.

Por su parte Edna Luna, investigadora de la UABC, publicó una evaluación sobre el modelo educativo de la propia institución (Luna, 2019). El estudio tuvo por objetivo hacer una evaluación sobre el funcionamiento del modelo educativo con el objetivo de implementar acciones para mejorar la enseñanza en tres niveles: macro, en el contexto nacional e internacional; meso, con base en sus políticas institucionales, y micro, en la práctica docente, infraestructura y

equipamiento. Es decir, no se trató de un análisis sobre la congruencia del modelo, entre lo que estipula y su aplicación con base en los contenidos de las unidades de aprendizaje.

En palabras de Agís (2008), lo que se busca predominantemente en la universidad profesional hoy, es un título que habilite al individuo profesionalmente y lo coloque cuanto antes en el mercado laboral. El mercado necesita de una fuerza laboral constante de profesionales y eso exige una duración breve de las carreras y los estudios universitarios; cada facultad universitaria es un universo independiente y la universidad se convierte en una empresa, es decir, una fábrica que produce profesionales y especialistas para un mercado en constante crecimiento y bajo las órdenes de un patrón que controla las universidades públicas en América Latina.

Los modelos educativos de finales de los años noventa que guían la educación superior en la región, se rigen por el establecimiento de perfiles profesionales. La idea, dice Aboites (2009), es implementar un estándar único de valor académico para cada título profesional, es decir, un parámetro único de referencia a lo que debía aprenderse a nivel superior igual que en Europa. La iniciativa de este proceso se materializa con el Proyecto *Tuning* resultado de un llamado por parte de la Conferencia de Ministros Responsables de Educación Superior realizada en 2005 en Berlín a los gobiernos e instituciones de educación superior europeas, conocido como el Proceso de Bolonia, el cual tiene como objetivo principal crear un espacio europeo de educación superior para el año 2010. A este llamado acudieron 175 instituciones y 29 gobiernos.

Según Aboites (2009), el Proyecto *Tuning* no solo tiene el propósito de establecer un parámetro de homogeneidad, sino de determinar cuáles deben ser las habilidades y valores que los estudiantes deben adquirir en forma de “competencias”. Se trata de un modelo europeo avalado por la Comisión Europea con sede en Bruselas e integrado por representantes de universidades europeas y latinoamericanas que consiste en adoptar el modelo, pero bajo el nombre de Proyecto

Tuning-América Latina, este nombre fue el resultado de los trabajos del proyecto Alfa Tuning América Latina que culminaron su primera fase en 2008 en Córdoba, España. Para el proyecto se copió el listado europeo de competencias:

Tabla 1 Listado de competencias genéricas acordadas para América Latina

Núm.	Competencia
1	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
2	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
3	Capacidad para organizar y planificar el tiempo
4	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
5	Responsabilidad social y compromiso ciudadano
6	Capacidad de comunicación oral y escrita
7	Capacidad de comunicación en un segundo idioma
8	Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y comunicación
9	Capacidad de investigación
10	Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
11	Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
12	Capacidad crítica y autocrítica
13	Capacidad para actuar en nuevas situaciones
14	Capacidad creativa
15	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
16	Capacidad para tomar decisiones
17	Capacidad de trabajo en equipo
18	Habilidades interpersonales
19	Capacidad para motivar y conducir hacia metas comunes
20	Compromiso con la preservación del medio ambiente
21	Compromiso con su medio socio-cultural
22	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
23	Habilidad para trabajar en contextos internacionales
24	Habilidad para trabajar en forma autónoma
25	Capacidad para formular y gestionar proyectos
26	Compromiso ético
27	Compromiso con la calidad

Fuente: Informe Final –Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007

De esas 27 competencias, 22 son iguales a las que conforman el listado del proyecto europeo, pero para la consulta latinoamericana se agregaron tres competencias nuevas:

responsabilidad social y compromiso ciudadano, compromiso con la preservación del medio ambiente, y compromiso con su medio sociocultural. Estas tres nuevas competencias, observa Aboites (2009), fueron incluidas de acuerdo con las características particulares de las diversas problemáticas propias de América Latina, como si con ello se pudieran disminuir. Uno de los principales problemas a los que se enfrentaron las universidades mexicanas desde los años 90, dice Aboites (2009), fue la implementación de procesos de acreditación con instrumentos de medición idénticos a los de EUA que entraron en vigencia con la firma del TLCAN en 1992. Esto provocó movimientos de resistencia contra la evaluación estandarizada moderna en la admisión de estudiantes, y contra los sistemas de pago para el reconocimiento de maestros y académicos entre 1994 y 1998; la huelga de estudiantes de la Universidad Nacional y la huelga de maestros y trabajadores universitarios contra el nuevo orden educativo en 2008.

La implicación que tiene el Proceso de Bolonia en América Latina, insiste Aboites (2009), es la orientación preponderantemente empresarial y mercantilizadora en los modelos educativos. Según él, responden directamente a los intereses de los centros económicos europeos para establecer estándares comunes de calidad; al igual que las instrucciones en una caja de cereal, es posible crear el perfil de los estudiantes, ya que cada competencia está debidamente descrita, evaluada y calificada. Esto hace posible que los empleadores puedan sugerir con toda precisión los cambios que deben hacerse al listado de las competencias y a las competencias mismas; esto viola la autonomía de las universidades y la de las comunidades académicas responsables de determinar los conocimientos específicos de la comunidad. Así, habilidades, valores, evaluación y créditos equivalentes pueden funcionar para cualquier región de América Latina.

El enfoque por competencias profesionales, afirma Aboites (2009), reduce al mínimo el pensamiento crítico social como herramienta para analizar la realidad de un país. Se trata de una

formación esencialmente fragmentada sin posibilidades de comprender la totalidad, abstrayendo del conocimiento toda relación entre los cambios sociales y los orígenes de su conflicto. Es así que competencias como la responsabilidad social del Proyecto Tuning América Latina, se convierten en cápsulas desvinculadas con el resto de conocimientos, y por lo tanto, incapaces de explicar las causas de fenómenos sociales complejos como la desigualdad y la pobreza.

En resumen, en la visión fragmentada y eminentemente reduccionista del modelo por competencias, dice Aboites (2009), se fomenta en el estudiante la “responsabilidad social” pero solo para que demuestre interés por el bien común; se promueve que participe en actividades deportivas y culturales lo cual muchas veces se reduce a que asista a un partido de fútbol o a una exposición en alguna galería o museo. Desde una visión que debilita la capacidad para pensar su entorno, el alumno ya no encuentra en la teoría y en la historia un vínculo para la comprensión de su actualidad.

Otra mirada crítica sobre lo que sucede en la educación superior es la de Boaventura de Sousa Santos. Desde hace más de veinte años, dice De Sousa Santos (2007), las universidades públicas vienen enfrentando tres tipos de crisis. A la primera la denomina crisis de hegemonía que la identifica en la contradicción entre las funciones tradicionales de la universidad y las que le han venido siendo impuestas. Es decir, funciones como la enseñanza de conocimientos científicos y humanistas o el fomento del pensamiento crítico, han sido sustituidas por la producción de conocimientos instrumentales útiles para la formación de mano de obra barata calificada exigida por la lógica capitalista. Esto además provocó, dice De Sousa Santos (2007), que el Estado y organismos privados dejaran de confiar en la universidad como el centro de investigación y producción de conocimiento por excelencia.

La segunda, continua De Sousa Santos (2007), la denomina crisis de legitimidad por el hecho de haber dejado de ser una institución consensual por dos factores: el primero, debido a la contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados mediante procesos de certificación, y el segundo, por la falta de democratización del conocimiento mediante el cual se reivindica la igualdad de oportunidades para estudiantes pertenecientes a sectores populares. En México, por ejemplo, dice Aboites (2012), con la creación del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) en 1994, aparecieron los primeros indicadores de discriminación de acceso a la educación hacia mujeres, indígenas y clases populares; sistemáticamente empezaron a aparecer como menos “talentosos”; el mismo Ceneval reconoció que “se observa en términos generales que, a mayores ingresos familiares, se obtiene un mayor porcentaje de aciertos (Ceneval, 1997, p. 29). Finalmente, la tercera la denomina crisis institucional la cual es producto de la contradicción entre la autonomía y la creciente presión externa por someter los programas de estudio a criterios de eficiencia y productividad empresarial.

En los últimos treinta años, afirma De Sousa Santos (2007), en la mayoría de los países la crisis institucional de las universidades ha sido provocada por su abandono al compromiso como bien público y por su desfinanciamiento, el cual repercutió en la pérdida de prioridad por las políticas sociales (educación, salud, seguridad social), y esto a raíz de la implementación del modelo económico neoliberal. La política neoliberal mercantilizó la educación pública superior en dos fases: la primera de 1980 hasta mediados de la década de 1990, y la segunda cuando emerge con gran fuerza el mercado transnacional de la educación superior con la entrada del Banco Mundial, la Organización Mundial del Comercio y la UNESCO.

Más allá de la adopción de un modelo mercantilizado, dice De Sousa Santos (2007), algo más profundo ocurrió con la universidad lo cual tiene su origen en la relación entre el conocimiento

y la sociedad. Esta relación tuvo tal fisura, que su comprensión se transformó en una profunda incomprensión, así, la comercialización del conocimiento pasó a ser el lado más visible de esta alteración, se trata solo de la punta del iceberg de múltiples transformaciones con sentido contradictorio, que incluso responden a una naturaleza epistemológica. Esto se abordará con mayor amplitud en el Capítulo II donde se amplía sobre el paradigma emergente propuesto por el sociólogo portugués, es decir, un cuerpo de conocimientos que representen un contrapeso a las fuerzas de la globalización hegemónica; una epistemología más abierta, menos rígida y solidaria con los grupos más vulnerables: mujeres, migrantes, comunidades de clase trabajadora.

Lanz (2008) por su parte, afirma que los problemas que enfrenta la universidad son derivados de los modelos epistemológicos heredados. La inviabilidad de los modelos educativos ya no corresponde más a las expectativas de nuevos actores que han aparecido en escena, como las nuevas condiciones de la “sociedad de la información”, las nuevas exigencias de una mundialización velozmente expansiva y arrolladora con respecto a las prácticas y discursos tradicionales e incluso a la misma crisis del paradigma dominante occidental a la que se refiere De Sousa Santos. Estos problemas, dice Lanz (2008), no son parte de la agenda por atender, por el contrario, permanecen en la opacidad temas tan relevantes como la implementación de mapas epistémicos que puedan guiar el análisis y las interpretaciones de todo género. El núcleo más sensible de la crisis universitaria a escala mundial, afirma, es precisamente el que proviene de la crisis del paradigma dominante tradicional, de tal forma que constituyen dos polos de un mismo fenómeno que debe ser analizado para tratar de comprender la naturaleza de la situación actual de los modelos educativos. Solo a través de esta comprensión, se podrá encarar el colapso de la universidad tradicional.

Para De Sousa Santos (2007), es necesario emprender una reforma creativa, democrática y emancipadora de la universidad pública, por ello propone una globalización alternativa, contrahegemónica, es decir, que responda positivamente a las demandas sociales para la democratización radical de la universidad poniendo fin a una historia de exclusión de grupos sociales y de sus saberes; recuperar el papel de la universidad pública inmersa en un sistema que destruye los proyectos nacionales. En el afán de materializar sus propuestas, De Sousa Santos (2007) propone una nueva epistemología con base en cinco áreas de acción: acceso, extensión, investigación-acción, ecología de saberes, universidad y escuela pública. Para los intereses de este estudio se propone retomar tres de ellas, la extensión, la investigación-acción y la ecología de saberes.

El acceso, advierte De Sousa Santos (2007), tiene que ver con dos aspectos, el primero hace referencia a los mecanismos de discriminación que pueden identificarse desde los primeros niveles de formación y que principalmente son de índole racial y económico. Estos mecanismos se despliegan desde las políticas educativas que involucra tanto a instancias gubernamentales como educativas a través de lo que De Sousa Santos denomina transnacionalización de los servicios de educación, es decir, la preferencia por estudiantes egresados de colegios o de las mejores universidades nacionales. El segundo aspecto expone el papel protagónico que dejó de tener la universidad en su defensa por la educación pública viéndose desplazada por institutos privados, organizaciones no gubernamentales y organismos internacionales. En este mismo sentido, la última área de acción referente a la universidad y escuela pública habla sobre la estandarización en los contenidos producidos por estos institutos privados una vez instalados; temas como la eficiencia o la competencia ganaron protagonismo en la agenda educativa con financiamiento de organismos internacionales y fundaciones privadas. Por lo tanto, aunque estas áreas de acción no

estén directamente vinculadas con la preocupación central del presente estudio, sí podría abonar a la argumentación y la defensa de la universidad pública desde la elaboración de una defensa epistemológica aquí propuesta.

La extensión es la oportunidad de potencializar la participación activa de estudiantes y docentes en la construcción de la cohesión social, la democracia, la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y la defensa de la diversidad cultural, o sea, acciones contra los mecanismos que reducen a la universidad a un papel instruccional. Esta tarea, dice De Sousa Santos (2007), puede lograrse con la participación conjunta de grupos sociales populares, organizaciones, movimientos sociales, comunidades locales y regionales.

La investigación-acción debe consistir en la definición y ejecución participativa de proyectos de investigación que involucren a las comunidades y a organizaciones sociales populares para resolver problemas reales, es decir, problemáticas cotidianas a los que se enfrentan diferentes grupos sociales. Los intereses sociales deberán estar articulados con los intereses científicos de los investigadores y la producción del conocimiento científico estrechamente ligada a la satisfacción de necesidades de los grupos sociales que no tienen poder para poner el conocimiento técnico y especializado a su servicio. La investigación acción no ha sido en general una prioridad en la universidad, sin embargo, tiene una larga tradición en América Latina, sobre todo en los años 1960 y 1970 (De Sousa Santos, 2007).

La ecología de saberes consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, indígenas que circulan en la sociedad. Al especializarse en el conocimiento científico y al considerarlo la única forma de conocimiento válido, afirma De Sousa Santos (2007), la universidad contribuyó a la descalificación, e incluso a la destrucción, de mucho

conocimiento no científico y con ello marginalizó a grupos sociales que solamente disponían de esas formas de conocimiento como el de los pueblos originarios latinoamericanos. En concreto, la injusticia social contiene en su seno una injusticia cognitiva; los países periféricos ricos en saberes no científicos y pobres en conocimiento científico, recurren a él destruyendo a la vez sus formas de sociabilidad, sus economías, sus comunidades y su medio ambiente.

Tal como se ha revisado, el modelo educativo bajo el enfoque por competencias profesionales ha sido identificado en diversas universidades de México bajo diversos niveles discursivos: flexibilidad curricular, constructivismos y humanismos. En el caso de la UABC, se identifica en su fundamentación pedagógica, flexibilidad curricular, promoción de la movilidad, el emprendedurismo y el fuerte uso de la tecnología (UABC, 2006). En resumen, un problema de conocimiento que persigue este proyecto de investigación es evidenciar si la fundamentación pedagógica y la fundamentación filosófica anunciada en el modelo educativo de la UABC, operan para una formación humanista encaminada hacia el compromiso social del estudiante.

A continuación, se exponen algunas características del modelo educativo de la UABC que permita ir precisando la problemática que inspira y justifica el desarrollo del presente estudio.

Modelo educativo de la UABC

El modelo educativo de la UABC concibe a la educación como un proceso que propone “la realización del ser humano como persona, ciudadano y profesional que interactúa con el contexto social; un individuo que busque la excelencia de manera permanente; que en su práctica profesional fortalezca los valores universales; que demuestre una actitud emprendedora, creativa e innovadora y actúe como agente de cambio” (UABC, 2018, p. 39). Para lograr este ideal de ser

humano, el modelo se sustenta filosóficamente en un enfoque humanista que tiene como base la declaración final de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO de 1998.

El modelo educativo de la UABC busca desarrollar en el estudiante una serie de principios basados en el humanismo: ser creativo, libre, consciente, responsable y transformador, etc. Sin embargo, entre todos los principios anunciados, se enmarcan cinco por estar estrechamente vinculados con las áreas de acción propuestas por el anclaje teórico de esta investigación, a saber: 1) luchar contra la discriminación, el fanatismo, la violencia y la explotación, 2) impulsar la recomposición de las fuerzas sociales, y 3) fomentar el compromiso con las necesidades de la sociedad; estos tres principios son abordados desde el área de acción *extensión* (De Sousa Santos, 2007). El cuarto principio que está estrechamente vinculado con el área de acción *investigación-acción* (De Sousa Santos, 2007) es el de la relación entre el pensamiento crítico y el desarrollo moral. Finalmente, el quinto principio vinculado con el área de acción *ecología de saberes* es el de promover el compromiso solidario, sobre todo, con los más desfavorecidos.

Por medio de la formación integral es como la universidad dice poner en práctica los principios basados en el enfoque humanista. Mediante este atributo del modelo educativo, se promueve en los alumnos formas de vivir en sociedad orientadas por los valores de justicia, libertad, solidaridad, convivencia y respeto. Para lograr dicho fin, la formación integral se apoya en cuatro acciones: a) cursos y actividades de inducción, b) sistema de tutorías, c) fomento a actividades deportivas y artístico-culturales, y d) desarrollo de capacidades y competencias genéricas. Como complemento de estas cinco acciones se ofrecen las denominadas modalidades de aprendizaje y obtención en créditos: servicio social, actividades culturales, artísticas y deportivas, y actividades para la formación de valores.

Aunado a ello, uno de los principios que más interesa identificar es la manera en cómo la universidad fomenta en los estudiantes el pensamiento crítico y su compromiso con los sectores más desfavorecidos; este principio dice lograrlo mediante desarrollo de capacidades y competencias genéricas, también conocidas como los cuatro pilares de la educación establecidos por la UNESCO: *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a vivir juntos* y *aprender a ser* (UABC, 2018). Estas capacidades genéricas se articulan muy bien con las áreas de acción que propone De Sousa Santos, sobre todo dos de ellas, *aprender a conocer* y *aprender a ser*. Según el modelo educativo a través del aprender a conocer se propicia en los alumnos la lectura, el desarrollo de habilidades de pensamiento y el sentido crítico; fomenta el desarrollo de metodologías y lenguajes que le permiten aprender a pensar, así como aprender a aprender en un contexto de educación intercultural donde las emociones y percepciones juegan un papel tan importante como los conocimientos meramente cognitivos (UABC, 2018).

A través del aprender a ser se fomenta en los estudiantes una formación humanista encaminada a desarrollar el sentido ético, la responsabilidad personal, el pensamiento autónomo y crítico, etc. Aquí, lo que primordialmente se fomenta es una educación integral que configure la personalidad y con ello la posibilidad de actuar con mayor autonomía y responsabilidad personal; “personas con una sólida formación humanista con las competencias necesarias para coadyuvar a la solución de problemas, asumiendo la responsabilidad social que le confiere la calidad de ciudadano responsable dotado de las herramientas para un aprendizaje a lo largo de la vida.” (UABC, 2018, pp. 48).

Los otros dos pilares (aprender a hacer y aprender a vivir juntos) están más alejados de los intereses de este trabajo. El aprender a hacer enfoca sus esfuerzos en desarrollar en el estudiante un conjunto de competencias específicas que requiere el empleador: comportamiento social,

actitud para trabajar en equipo, capacidad de iniciativa y capacidad para asumir riesgos. Por su parte el aprender a vivir juntos centra su atención en fomentar en los jóvenes proyectos cooperativos en actividades deportivas, culturales y sociales (UABC, 2018).

Antecedentes generales del tema

El modelo educativo es el documento que dirige las actividades correspondientes a la formación de más de 66,000 alumnos que se forman en 32 unidades académicas distribuidas en Ensenada, Mexicali, Tecate y Tijuana. Este modelo parte de la misión de la UABC que concibe las funciones de docencia, investigación, vinculación, extensión de la cultura y los servicios como medios para desarrollar las capacidades de los que participan en la formación de los alumnos. La función de la extensión sufre cambios con la reforma universitaria de 2002 para dar origen a la Escuela de Artes la cual absorbe la tarea de organizar los eventos artísticos de la institución, prestar asesoría y apoyo a las vicerrectorías así como a las unidades académicas en materia de eventos artísticos y de difusión cultural.

En 2003 el Consejo Universitario de la UABC aprueba la creación de la entonces Escuela de Artes, y con ella, el primer programa educativo en artes a nivel licenciatura. A partir de agosto de ese año se ofrece en los municipios de Ensenada, Mexicali y Tijuana la Licenciatura en Artes Plásticas (LAP), respondiendo así a la exigencia de la comunidad artística de la entidad de contar con opciones para la profesionalización de su actividad. En el ejercicio de su operación y con base en la experiencia de otros programas educativos en el país, se detectan deficiencias en el plan de

estudios que serán atendidas en 2009 a raíz de la visita de los evaluadores de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

Después de evaluar del programa educativo y su plan de estudios, el Comité de Arte de los CIEES, identificó diversas áreas de oportunidad y con base en ellas elaboró algunas recomendaciones tendientes a mejorar la calidad en los procesos educativos. Estas recomendaciones fueron sintetizadas en cinco puntos: 1) Reestructurar el plan de estudios para mantener congruencia con el modelo educativo de la UABC, y reforzar la continuidad en la formación práctica de la etapa disciplinaria, 2) Reformular el perfil de egreso acorde a conocimientos previos de acuerdo con el objetivo del plan de estudios, 3) Adecuar el perfil de egreso con base en las necesidades regionales y expectativas laborales, 4) Incrementar las opciones de unidades de aprendizaje optativas, y 5) Resolver problemas de infraestructura para la adecuación de espacios para talleres.

Para atender estas recomendaciones, la Escuela de Artes llevó a cabo una evaluación diagnóstica que consistió en identificar fortalezas y debilidades del plan de estudios de la Licenciatura en Artes Plásticas con base en la percepción de docentes, alumnos, egresados y empleadores, así como la realización de un análisis de los planes de estudio en las artes de algunas de las universidades más representativas en este campo en el ámbito nacional e internacional. Los resultados de esta evaluación diagnóstica se publicaron en la *Propuesta de modificación de la Licenciatura en Artes Plásticas* en 2011; según este documento se resolvieron las recomendaciones de los CIEES tales como la modificación del perfil de egreso, la creación de unidades de aprendizaje optativas, la adquisición de hardware y software para algunas unidades de aprendizaje, y mejora en la infraestructura encaminada a la creación de mayores espacios para talleres.

La *Propuesta de modificación de la Licenciatura en Artes Plásticas* se compone de diez apartados de los cuales tres son lo que interesan en este estudio: 1) la filosofía educativa, por estar vinculada al humanismo, 2) la descripción de la propuesta, porque representa el objetivo de la LAP, y 3) la descripción genérica de las unidades de aprendizaje, porque representa la radiografía de las unidades de aprendizaje, es decir, el mapa curricular. De esta manera la filosofía educativa describe algunas características del modelo educativo de la UABC tales como las competencias profesionales, la formación integral y las competencias genéricas; se incorpora la misión institucional y se habla de la flexibilidad curricular como atributo de las competencias profesionales. La descripción de la propuesta expone los resultados de la evaluación diagnóstica, describe las etapas de formación, así como las modalidades de aprendizaje y obtención de créditos. Y finalmente la descripción genérica de las unidades de aprendizaje describen las competencias de cada una de las asignaturas que conforman el programa educativo en su conjunto.

Para resolver la primera recomendación de los CIEES, reestructurar el plan de estudios para ser congruente con el modelo educativo de la UABC, se modificó la redacción del objetivo general del plan de estudios: el “objetivo del PE Licenciatura en Artes Plásticas es formar un profesional de las artes autónomo, crítico y propositivo, con conocimientos y habilidades para desarrollar proyectos de producción en las artes visuales y desempeñar actividades de crítica, docencia y gestión con sentido ético y de responsabilidad social y con el entorno” (Escuela de Artes, 2011, pp. 76). Como se ha dicho, la crítica y la responsabilidad social son principios que emanan de una formación con enfoque humanista, y que la Facultad de Artes alineada al modelo educativo de la UABC, dice promover y fomentar a través de la formación integral.

Otra vía para fomentar en los estudiantes de la LAP los principios del enfoque humanista, es a través del área de conocimiento historia y teoría del arte. De acuerdo con el perfil de egreso,

la licenciatura se divide en cuatro áreas de conocimiento: 1) producción de obra, 2) docencia, 3) historia y teoría del arte, y 4) gestión cultural. Para reforzar el área de producción se cuenta con 41 asignaturas (51.25%), para el área de historia y teoría del arte 23 (28.75%), para la docencia 10 (12.50%) y para la gestión solo 6 asignaturas (7.50%). Como se observa, el área de historia y teoría del arte se ubica en segundo lugar de acuerdo al número de asignaturas con las que cuenta y tiene por objetivo “producir discursos críticos acerca de las artes visuales a través de textos fundamentados en la teoría e historia del arte para divulgar el conocimiento y fomentar la apreciación de la producción artística en la comunidad, con actitud ética.” (Escuela de Artes, 2011, pp. 88).

Con lo expuesto, la Facultad de Artes dice promover en los alumnos una formación humanista desde el plan de estudios de la LAP sustentado en el modelo educativo de la UABC. Con estos elementos, el objetivo del presente estudio se anuncia de la siguiente manera.

Objetivos

Al considerar que, con base en su modelo educativo, la UABC dice promover un perfil de personas que luchan contra la discriminación, el fanatismo, la violencia y la explotación; impulsan la recomposición de las fuerzas sociales, se comprometen con las necesidades de la sociedad, desarrollan un pensamiento crítico y se comprometen con los sectores más desfavorecidos, surge por lo tanto la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo operan la extensión, la investigación-acción y la ecología de saberes con el desarrollo de competencias genéricas (aprender a conocer y aprender a ser), en la formación

de profesionales autónomos, críticos y con responsabilidad social en la Licenciatura de Artes Plásticas Mexicali?

Objetivo general:

Valorar el plan de estudios de la Licenciatura en Artes Plásticas Mexicali, para identificar cómo operan la extensión, la investigación-acción y la ecología de saberes con las competencias genéricas (aprender a conocer y aprender a ser) hacia la formación de profesionales autónomos críticos y con responsabilidad social.

Objetivos específicos

- Mostrar si los valores del modelo educativo que guía el plan de estudios de la Licenciatura en Artes Plásticas, promueven las tres áreas de acción: la extensión, la investigación-acción y la ecología de saberes.
- Evaluar cómo se aplica la extensión, la investigación-acción y la ecología de saberes en el plan de estudios de la LAP.
- Determinar de qué manera desde la descripción genérica de las unidades de aprendizaje se promueven las tres áreas de acción del modelo propuesto.

Justificación

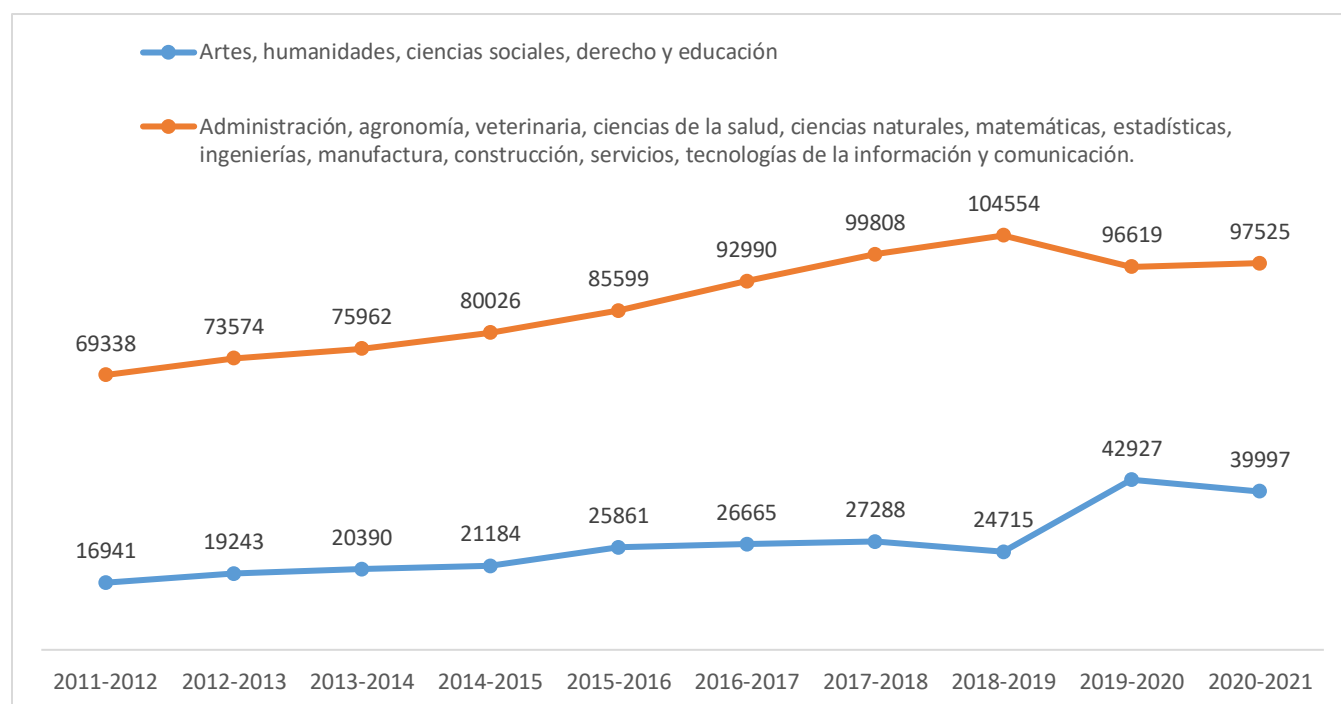
Desde hace varios años y sobre todo en los últimos dos, ha surgido un interés nacional sobre la necesidad de revisar, analizar, investigar o cuestionar la formación profesional en México. Existe una polémica actual en donde se afirma que, en las universidades públicas, sobre todo la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se habían convertido en individualistas, en defensoras de los proyectos neoliberales y con ello habían perdido su esencia de servir al pueblo. Esta polémica de interés nacional sobre las universidades surge al argumentar que las políticas neoliberales habían penetrado en el país no solo en el orden político y económico, sino también ideológico, convenciendo a generaciones de que la lógica privada era superior a la pública¹. Este argumento, entre otros, se suma como incentivo para realizar una revisión epistémica de un plan de estudios en el campo de las artes que se encuentra guiado por un modelo educativo sustentado filosóficamente en el humanismo. Valorar el plan de estudios de la Licenciatura en Artes Plásticas Mexicali, implica identificar de qué manera las tres áreas de acción (extensión, la investigación-acción y ecología de saberes) (De Sousa Santos, 2009) y el modelo epistemológico desde el humanismo operan con las competencias genéricas (aprender a conocer y aprender a ser) a la formación de profesional con responsabilidad social.

En los últimos veinte años las carreras en el campo de las humanidades en el estado de Baja California, México, no han gozado de buena aceptación. Con base en la clasificación de disciplinas y las estadísticas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación

¹ Para más información, revisar: <https://www.jornada.com.mx/2021/10/22/politica/003n1pol>

Superior (ANUIES) se puede observar cómo en la oferta de educación superior en Baja California han tenido preferencia las carreras pertenecientes a campos como la administración, ingenierías, matemáticas, tecnologías de la información y la comunicación, etc., es decir, directamente vinculadas al campo productivo (CP), en comparación con aquellas que se ubican en las artes, humanidades, ciencias sociales, derecho o educación, del campo de las humanidades (CH). La Figura 1 muestra que en el periodo comprendido entre 2011 a 2021, el crecimiento de la matrícula entre estos campos disciplinares ha sido muy dispar:

Figura 1 Matrícula total de estudiantes de licenciaturas universitarias y técnico superior en Baja California 2011-2021 (por campo disciplinar)



Fuente: elaboración propia con información de los Anuarios Estadísticos de la Educación Superior de ANUIES

Como se puede observar, mientras que en el periodo 2011-2012 la matrícula en el CP (69,338) con respecto al CH (16,941) muestra un crecimiento del 24%, diez años después, esta proporción incrementó en un 41%.

La Licenciatura en Artes Plástica no solo es parte del campo de las Humanidades, sino que además, opera bajo el sustento filosófico que anuncia el modelo educativo de la UABC, que es el humanismo. Como ya se mencionó, este humanismo toma como base la declaración final de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO en 1998, la cual recomienda fomentar en el estudiante los valores de la libertad y la democracia, el mejoramiento de la vida, la lucha contra la discriminación, el fanatismo, la violencia y la explotación e impulsar la recomposición de las fuerzas sociales. El presente estudio ponderará que este sustento filosófico basado en competencias genéricas como *aprender a conocer* y *aprender a ser* no ha logrado formar estudiantes en estos valores.

La implicación práctica del estudio se deriva en la posibilidad de ser aplicado en el plan de estudios del programa educativo de Licenciatura en Artes Plásticas, y de ser posible, servir como referente a otras unidades académicas interesadas en revisar si sus programas son congruentes con el sustento filosófico que anuncia el modelo educativo de la UABC. Vale recordar que atender los principios del sustento filosófico, forma parte de los requerimientos que los organismos acreditadores observan de los programas de licenciatura. Para lograr este fin, se utilizó la Teoría Fundamentada (TF) por tratarse de una metodología efectiva que permite identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, su comportamiento y manifestaciones (Martínez, 2004). A través de la TF se recopila información de los actores directamente involucrados en la formación del estudiante, desde el nivel directivo, pasando por los

coordinadores de área hasta los docentes quienes son los que finalmente imparten los contenidos y conocen de cerca el desarrollo del alumno.

El perfil teórico de este trabajo se vincula con la propuesta de Boaventura de Sousa Santos quien anuncia un paradigma emergente a partir de lo que él denomina epistemologías del Sur. Esta propuesta explora nuevas formas epistémicas que posibiliten una respuesta activa contra las fuerzas de la globalización hegemónica; lo que se requiere, dice De Sousa Santos (2021), es un pensamiento que promueva un diálogo con otros tipos de conocimiento que posibiliten sistemas más abiertos, organizados de forma menos rígida y jerárquica; la cooperación y la dependiente solidaridad entre investigadores y sindicatos, ONG, movimientos sociales, grupos sociales particularmente vulnerables (mujeres, inmigrantes ilegales, desempleados, personas con enfermedades crónicas, ancianos, comunidades de clase trabajadora, etc.). Una universidad que promueva la libertad académica y la autonomía universitaria. Para este sociólogo portugués el capitalismo experimenta hoy uno de los momentos más destructivos en su historia reciente. Hay nuevas formas de acumulación por desposesión, nuevas formas de acaparamiento colonial, desde tierras hasta el robo de salarios y rescates bancarios; desplazamiento de millones de campesinos pobres y pueblos indígenas, devastación ambiental y desastres ecológicos; apropiación y violencia sobre recursos considerados como infinitos y sobre personas consideradas inferiores e incluso no humanas (De Sousa Santos, 2021). Si en la universidad no existen espacios para la discusión, el análisis y la generación de propuestas hacia la resolución de estas y otras problemáticas, consideramos que está muy lejos de lo que su propio sustento filosófico anuncia.

Por su parte, se puede afirmar que la utilidad metodológica de la presente investigación se sustenta en el creciente papel que ha tenido la Teoría Fundamentada en las ciencias sociales. El origen de la TF se registra en el campo de las ciencias de la salud debido a su interés por

comprender la experiencia humana desde la perspectiva de los participantes (Robson, 2002). En enfermería, por ejemplo, ha tenido gran relevancia como herramienta para desarrollar teorías sobre procesos psicosociales relevantes, por ejemplo, el sufrimiento de las personas con una enfermedad crónica, la experiencia de pacientes ancianos con cáncer, personas con enfermedades mentales o con madres prematuras (Vivar et al., 2010). En las ciencias sociales la TF cuenta con un poder explicativo en relación a las diferentes conductas humanas dentro de un determinado campo de estudio. Para Strauss y Corbin (1990) la TF favorece el desarrollo de respuestas a fenómenos sociales respecto a lo que está sucediendo y por qué.

Según Cuñat (2007), la TF permite construir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes; la teoría generada se desarrolla inductivamente a partir de un conjunto de datos, y si se desarrollada adecuadamente, cuadrará al final con la realidad del objeto de estudio. El objeto de la TF es por tanto el descubrimiento de una teoría explicativa comprensiva a cerca de un fenómeno particular. Es deductiva e inductiva; deductiva porque comienza con la identificación de un área de interés a explorar, e inductiva, porque la misión del investigador es construir su propia teoría desde la base.

Capítulo I

Los modelos educativos y la educación superior en América Latina

El presente capítulo aborda los siguientes temas: el concepto de modelo educativo en la educación superior; el modelo pedagógico tradicional; modelo de pedagogía activa; conductismo; pedagogía personalizada; constructivismo, y el modelo por competencias.

Antes de emprender una revisión crítica de lo que De Sousa Santos (2021) denomina el paradigma dominante y que se revisará con más detalle en el Capítulo II, se hará un breve recorrido por epistemologías que influenciaron en el campo de la enseñanza y el aprendizaje. Hay que advertir que, antes de que la enseñanza se constituyera en un campo como tal, la construcción de los primeros modelos y estrategias para la enseñanza derivaron de la filosofía, principalmente del positivismo del siglo XIX impulsado por Augusto Comte y John Stuart Mill (Fonseca, 2011). Como bien señala De Sousa Santos (2021), los movimientos europeos (la Ilustración del siglo XVIII y el positivismo del XIX) irían configurando la ciencia moderna o el paradigma dominante que ya había iniciado con el racionalismo cartesiano y el empirismo baconiano del siglo XVII. Para el positivismo, el verdadero conocimiento surge de las disciplinas formales que tienen como base el pensamiento lógico y las matemáticas, y de las ciencias empíricas que siguen el modelo mecanicista de las ciencias sociales lo cual paulatinamente se iría constituyendo, junto con el proceso colonizador, como el conocimiento universalmente válido (De Sousa Santos, 2021). Esta universalidad cognitiva no será ajena a los modelos de enseñanza-aprendizaje.

El conductismo, por ejemplo, fue un típico caso de cómo el positivismo tuvo una fuerte influencia en los sistemas de enseñanza. Comenta Fonseca (2011), que el estadounidense John B.

Watson transformó la psicología en una ciencia empírica asegurando que podía utilizar los mismos métodos de investigación que las ciencias naturales: la observación y la experimentación. Esta perspectiva influiría en la teoría psicológica conductista del aprendizaje desde la cual se derivarían modelos educativos basados en el modelo instruccional. Con el desarrollo del presente capítulo se podrá observar que los contenidos de los diversos modelos educativos surgidos a través de los años, incorporaron teorías del aprendizaje desarrolladas e implementadas fundamentalmente en los países hegemónicos y los cuales fueron rápidamente expandidos hacia la periferia gracias al surgimiento de las universidades.

En el seno de las civilizaciones siempre existió la preocupación por transmitir el conocimiento acumulado a las siguientes generaciones. En cuanto más sofisticada era la organización de los pueblos, dice Mignolo (2018), más instituciones se requerían para educar a la nueva generación en todas las áreas del conocimiento con el fin de facilitar su supervivencia; paulatinamente estas instituciones se convirtieron en el instrumento para gestionar y controlar el conocimiento, y también para la comprensión de otras civilizaciones. Este fenómeno inició alrededor de 1500; los aztecas, por ejemplo, contaban con dos entidades centrales: el Calmecac y el Telpochcalli, el primero para educar a los hijos de la nobleza y el segundo para el pueblo; los incas el Yachaywasi semejante al Calmecac, y en el islam el Madrasa (Mignolo, 2018).

El cristianismo medieval creó su propia institución: la universidad. Esta entidad pronto llegó a controlar el conocimiento para después imponerse en diversas regiones del Nuevo Mundo, lo cual a su vez sucedería con otros modelos educativos y pedagógicos que iban apareciendo continuamente. Cabe aclarar, dice Tünnermann (1996), que de las potencias coloniales, fue la española la única que le otorgó importancia a la fundación de universidades fuera de Europa, no fue así el caso de Portugal o Inglaterra que instauraron sus imperios independientemente de esta

labor doctrinaria y pedagógica. Giraldo (2011) por su parte señala que las primeras universidades latinoamericanas heredaron algunas características de las primeras universidades europeas, fundamentalmente la necesidad de evangelizar a la población a partir de la teología escolástica, la teología moral, las leyes, la medicina, etc., como fue el caso de las universidades fundadas en Guatemala, Santo Domingo, Lima y México.

Las universidades latinoamericanas adoptaron uno de los dos modelos predominantes en España: Salamanca y Alcalá de Henares. La operación de estos modelos, sobre todo el de Salamanca, afirma Tünnermann (1996), se prolongó hasta que aparecieron dos fenómenos: primero, la sustitución del modelo colonial por el napoleónico derivado del proceso de independencia de las colonias europeas que estuvo inspirado por las ideas de la Ilustración, y segundo, la sustitución del modelo francés (napoleónico) por el modelo social inspirado por la denominada Reforma de Córdoba de 1918. En el modelo napoleónico, el pensamiento ilustrado se impuso al aristotélico-tomista, desplazando al pensamiento teológico e inaugurando uno dirigido a la ciencia. De esta forma las universidades coloniales vivían al margen de su propia realidad, es decir, más preocupadas por sus asuntos internos que por el bienestar de todos los miembros de la sociedad lo cual conformó una tradición clasista.

Con la aparición del orden republicano en América Latina, continúa Tünnermann (1996), las universidades no representaban un contrapeso a los intereses de las clases dominantes dueñas del poder político y económico, hasta que aparece una clase media emergente que utilizó la educación superior como instrumento de ascenso político y social, fenómeno que finalmente estalló en la ciudad de Córdoba, Argentina². Las universidades encasilladas en el molde profesionalista napoleónico, estaban lejos de responder a lo que América Latina necesitaba a partir

² Hecho precursor de la democratización de la educación por la apertura de los claustros a la clase media. Se da la ampliación de la cobertura de los niveles educativos en 1918.

de los cambios aparecidos en la composición social de inicios del siglo XX. Algunos de los postulados reformistas eran la autonomía universitaria, la elección de sus cuerpos directivos, la docencia libre, la vinculación con el sistema educativo nacional, la extensión universitaria y el reforzamiento de la función social de la universidad, entre otros.

Después de la segunda posguerra, en los años 50, se establecieron en América Latina un conjunto de políticas económicas que buscaban la industrialización con base en la sustitución de importaciones, acompañada de innovación tecnológica como elemento primordial para lograr el desarrollo (Hurtado, 1997). En este contexto, la Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL) propuso una serie de políticas encaminadas a fortalecer la economía interna de los países de la región, basadas en el proteccionismo industrial, la explotación de recursos naturales y el endeudamiento externo; estas políticas desarrollistas, apuntan Giraldo y Pereira (2011), le otorgaron un papel protagónico a las universidades como impulsoras de la promoción del desarrollo económico y social, como mecanismo de transformación social e impulso para atender aspectos sociales importantes. Las políticas cepalinas serían paulatinamente modificadas a través de los planes de flexibilidad curricular iniciados en la década de los 90, hasta que aparece la implementación del modelo por competencias en muchas universidades latinoamericanas a inicios del siglo XXI.

El concepto de modelo educativo en la educación superior

En el campo de la pedagogía se pueden encontrar diferentes definiciones del concepto de modelo educativo, sin embargo, la mayoría de los teóricos concuerdan que se trata de una guía que orienta las actividades académicas cotidianas, que directa o indirectamente, repercuten en la formación

del estudiante de educación superior. Estas actividades, según Tünnermann (2008), deben fomentar e implementar las habilidades que propone la UNESCO con base en la Declaración Mundial sobre educación para el siglo XXI, como el aprendizaje permanente, el desarrollo autónomo, el trabajo en equipo, la creatividad, la innovación en la producción de conocimiento y el desarrollo de tecnología, la sensibilidad social y la comprensión de diversas culturas, etc. (Universidad Veracruzana [UV], 1999).

Contar con un modelo educativo, dice Fresán et al. (2017), significa que la institución de educación superior tiene un sentido y unidad en sus funciones sustantivas (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), lo cual permite identificar valores y principios que orientan su labor educativa. Para Castro (2013), el modelo educativo identifica a una institución, le da personalidad, lo cual proyecta en su comunidad estudiantil un sentimiento de pertenencia; también sirve de guía a profesores y alumnos para operar el proceso de enseñanza-aprendizaje lo cual orienta la misión y visión institucionales; delinea los perfiles de egreso y estructura el diseño de la oferta educativa. En resumen, la estructura organizativa de las instituciones educativas tiene un impacto muy importante en la operación del modelo.

Ahora bien, dice Rojas (2017), debe tenerse en cuenta que ciertos conceptos como: modelo educativo, universidad (como espacio que busca que el individuo alcance su independencia intelectual y descubra su vocación personal), incluso las recomendaciones de la UNESCO sobre la educación para el siglo XXI, son cosmovisiones importadas de Europa. Así, de la cristiandad medieval, la universidad se trasplantó en los virreinos, sobrevivió al Renacimiento y a partir de 1500, el pensamiento occidental invadió de forma consistente las culturas y las civilizaciones no occidentales, con formas de vivir, conocer y hacer, ajenas a ella (Mignolo, 2018).

Una vez hecho este breve recorrido histórico sobre la forma en que se institucionalizó el conocimiento en América Latina, enseguida se hará un repaso por aquellos modelos educativos que han tenido mayor influencia en la educación superior.

El modelo pedagógico tradicional

Junto al nacimiento de la universidad europea, explica Agís (2008), aparece el modelo pedagógico tradicional. En el siglo XIII el conocimiento estaba monopolizado por las universidades europeas recién aparecidas, las cuales se encontraban auspiciadas por la Iglesia, como las viejas escuelas catedralicias o monacales, por lo que el conocimiento era predominantemente teológico. No fue hasta que su control y gobierno pasa a manos de civiles, que se empieza a prestar atención al estudio de las ciencias naturales, la lingüística, la dialéctica y la oratoria. Fue hasta el siglo XVIII, argumenta Rovira (2018), que se produjo la primera revolución educativa; John Amos Comenius, filósofo, pedagogo y teólogo de origen checo creó una nueva forma educativa que tardó en expandirse por toda Europa, surgiendo así diversos sistemas y métodos de enseñanza; el movimiento monitorial o mutuo creado por Joseph Lancaster fue uno de estos primeros sistemas.

Sin embargo, afirma Rovira (2018), fue la urgencia de contar con una mano de obra calificada que requería la Revolución Industrial, la que impulsó a los gobiernos a crear centros educativos que facilitaran una educación universal; la posibilidad de ofrecer educación a gran parte de la población convirtió al modelo de educación tradicional en el mejor sistema de referencia. Esto lo llevó a su estandarización y aplicación en la mayoría de las escuelas; esta fue la gran oportunidad para transmitir, tanto la instrucción como los valores que consideraban adecuados, a un gran número de personas al mismo tiempo. Esta estandarización aparecida a finales del siglo

XIX, aún puede ser observada en la formación de ingenierías primordialmente orientadas al sector de la industria de la transformación.

La principal característica del modelo pedagógico tradicional, dice Rovira (2018), se reduce a la invariable fórmula de transmisión de un conocimiento por parte de un elemento activo, y la recepción del mismo por parte de un elemento pasivo; la transmisión de la educación recae principalmente en la figura del profesor, el cual debe generar sus propias estrategias de enseñanza para exponer sus conocimientos. El alumno recibe esta información e intenta comprenderla y memorizarla, de modo que la principal herramienta para la adquisición del aprendizaje es la memoria; así, el conocimiento se reafirma mediante la práctica y la repetición. La autodisciplina es el principal requisito del alumno, y el sistema de evaluación es el único mecanismo que le permite al profesor verificar que el estudiante ha adquirido el conocimiento.

Modelo de pedagogía activa

Si el modelo tradicional nace en el siglo XVIII, dice López (2007), el modelo de pedagogía activa o reformista nace en los siglos XIX y XX siendo sus principales representantes Jean-Jacques Rousseau, Johann Friedrich Herbart, Óvide Decroly, Édouard Claparède, María Montessori, John Dewey y Jean Piaget, entre otros. Este modelo llega a América Latina gracias a las traducciones que Lorenzo Luzuriaga del movimiento enseñanza libre de España realizara en la primera mitad del siglo XX, y se vio interrumpida por la guerra civil de ese país. Esta pedagogía reformista formó un perfil de maestro intelectual, ensayista, escritor, etc., es decir, a un especialista en un campo del

saber y con formas didácticas desarrolladas, como seminarios y talleres a la manera de Dewey (López, 2007). Para este modelo, dice Bañuelos (2015), lo importante no es aprender, sino aprender a aprender; la educación es individualizada y el docente actúa como orientador y estimulador del aprendizaje; aquí la relación maestro-alumno y alumno-alumno es dialógica (Breña, 2014).

Comenta López (2007), que, a ojos del catolicismo latinoamericano, el modelo de pedagogía activa representaba una amenaza porque creían que ponía en riesgo la integridad social y cierta identidad nacional tradicional. Para los criollos, por su parte, se trataba de una pedagogía foránea, por lo que no se debía aprender de pensadores extranjeros. La escuela activa se alimenta de varias perspectivas filosóficas: el empirismo, el positivismo y el racionalismo lo que le permite proponer abordajes racionales de análisis y síntesis; vincula la educación con instancias sociales, retoma la ética del bienestar y fomenta la calidad de vida para el mayor número de personas. La filosofía pragmática de Dewey se sustenta en la formación ciudadana para desarrollar el concepto de democracia, retomando los principios de la Ilustración, hacia el fomento de la defensa de la igualdad, la libertad, el equilibrio de poderes y los derechos del ciudadano.

Es importante recordar, subraya González (2001), que a Dewey se le ubica dentro del pragmatismo, movimiento filosófico que se convirtió en una alternativa al dominante pensamiento alemán de corte hegeliano. Lo que Dewey proponía era una forma activa de autonomía o de autogobierno, como capacidad para dirigir los propios comportamientos y la autodisciplina, pero fundamentalmente centrado en la libertad como independencia de criterio; critica la visión dualista de la dialéctica hegeliana y propone la conexión entre diferentes categorías priorizando la función social de la educación (López, 2007). Bajo estos principios, funda la escuela experimental en 1896 donde se centra en los intereses o necesidades características de cada edad; su perspectiva será

retomada por María Montessori mediante el estudio de niños con discapacidad psicomotriz donde descubre que podía aplicar esta enseñanza a menores de edad, por lo cual dedujo que los niños aprenden más por acción que por el pensamiento. De esta manera Dewey, Montessori y Decroly demostraron que el aprendizaje basado en los intereses y actividad particulares prepara el pensamiento, idea que resultó ser el germen de la psicología biológica.

Conductismo

Según Breña (2014), el conductismo fue una escuela dominante aparecida en el siglo XX basada principalmente en las teorías de los psicólogos John B. Watson y B.F. Skinner, también conocida como pedagogía por objetivos. Este modelo se centra en el estudio del contexto del estudiante y por lo general privilegia el desarrollo de la memoria. La perspectiva conductual, dice Díaz Barriga (2006), estaba estrechamente ligada con el campo de las competencias laborales y con la pedagogía estadounidense de principios del siglo XX. En este momento surge la estructura curricular moderna, planteada como teoría por objetivos comportamentales desde el análisis de las tareas. Esta perspectiva propone que un objetivo se formule con un verbo, una conducta o desempeño, así como con las condiciones de ejecución que permitan su evidencia.

Figuroa et al. (2017) afirma, que a los conductistas no les interesa lo que sucede internamente en el sujeto al procesar un nuevo conocimiento, sino los cambios observables, la conducta. Por lo tanto, sitúa el principio motor de la conducta fuera del organismo debido a que son en las condiciones externas, en las que se puede controlar las condiciones de estímulo y respuesta. Ya desde el conductismo en teoría psicológica aplicada a la educación, continúa Figuroa et al. (2017), Skinner creía que la enseñanza requería cierta conducción a través de la

instrucción, y afirmaba que los docentes debían planificar su material con base en metas cortas, a partir de las cuales los aprendices respondieran de forma activa, para que el docente a su vez retroalimentara al alumno inmediatamente y de forma constante. De esta manera, el estudiante aprendería a su propio ritmo.

El conductismo recibió diversas críticas. Los cognitivistas por ejemplo, cuestionan el condicionamiento ya que ignora los procesos y esquemas mentales que generan el aprendizaje. Argumentan que el estímulo y el reforzamiento, solo puede explicar parcialmente la manera en que se produce el aprendizaje, y sobre todo, en los casos donde se trata de aprendizajes complejos que involucran pensamientos, creencias e incluso sentimientos (Schunk, 2012). Leiva (2005) por su parte, señala otra crítica del conductismo basada en el papel pasivo del sujeto, en el entendido de que, si el individuo solo responde a estímulos, su proceso de aprendizaje se mecaniza; sin embargo, no es pasivo del todo, sino que la crítica hace referencia al hecho de que el sujeto en realidad no es propositivo o creativo.

Por su parte, Woolfolk y McCune (citados en Aranciba, Herrera y Strasser, 2009), subrayan otra crítica importante respecto a los efectos adversos que pueden generar los mecanismos de estímulo-respuesta. En primer lugar, argumentan, existe una alta probabilidad de que el estudiante solamente muestre interés con base en el estímulo y no por el hecho mismo de aprender, pero sobre todo, este mecanismo puede generar en el sujeto un efecto adverso con relación a otros, es decir, puede generar sentimientos de “celos o envidia” hacia el otro que sí recibe el estímulo o refuerzo. En suma, la teoría conductista aplicada a la enseñanza, es cuestionada en general, debido a que sus métodos no resultan efectivos para el aprendizaje, por lo cual éste no puede realizarse plenamente sino con base a un estímulo o refuerzo. Sin embargo, Bandura (citado en Aranciba, Herrera y

Strasser, 2009), asegura que la simple retroalimentación verbal, como por ejemplo “lo estás haciendo bien” puede propiciar un buen desempeño.

Pedagogía personalizada

El modelo de pedagogía personalizada nace del constructivismo y tiene como principal impulsor al jesuita francés Pierre Faure. Este modelo, señala Breña (2014), busca mejorar el desarrollo de habilidades y estrategias de trabajo intelectual, así como en los criterios de selección; jerarquiza los conocimientos, desarrolla habilidades y destrezas para adquirir y producir ideas nuevas continuamente. Este modelo sería posteriormente adoptado por María Montessori y Jean Piaget. Bajo una formación en ciencias latinas, matemáticas y química, Faure ingresa en 1921 a la compañía de Jesús y realiza su servicio militar en Siria. Al regresar a Francia estudia teología y filosofía hasta que es ordenado sacerdote en 1935 para dirigir, un año después, el Centro de Estudios Pedagógicos en París.

En 1940, continúa Breña (2014), Faure organiza cursos y sesiones pedagógicas para la formación del profesorado con el apoyo de Helene de Lenval, que se interesa en la lingüística aplicada a niños desde la cual propone un método que posibilita el aprendizaje simultáneo de la lectura, la escritura y la ortografía de forma activa y personal. Este método se multiplica rápidamente por toda Francia hasta fundar en 1949 el Centro de Formación Pedagógica, activo hasta la fecha. Faure (1976) critica la escuela existente, cuestiona su misión y trata de recrearla centrando su trabajo en la educación activa; afirma que, cuando una persona no toma conciencia de sí misma, no es posible que encuentre el camino para desarrollarse, y eso es justo lo que

proporciona una enseñanza personalizada, constituye una verdadera transformación difícilmente constatada en otro tipo de enseñanza.

Desde una perspectiva puramente humanista, Faure (1976) creía que más allá de aprender y conocer los textos, el esfuerzo por comprenderlos permitía adoptarlos, familiarizarse con ellos a tal grado, que permitía constituir un sólido ejercicio literario personal, única vía para formar buenos alumnos, individuos con capacidad para hacerse cargo de su trabajo, habituados al esfuerzo personal, por muy arduo que sea y capaces de expresarse, aptos para comunicarse. Explica Gálvez (2017) que el método de educación personalizada propuesto por Faure se basaba en gran parte en una visión integral del ser humano, y en la necesidad de educar su cerebro o de “aprender a aprender”; con ello, demostró el carácter rupturista y original de su nuevo método a través de tres principios: principio de singularidad, principio de autonomía y principio de apertura.

El principio de singularidad reconoce la individualidad de cada ser humano, así como las particularidades y ritmos de aprendizaje de cada persona; ningún ser humano es idéntico a otro, la educación es perfeccionamiento de la persona, por lo tanto, si solo llega a una parte de ella y no llega a su totalidad, se trata entonces de una educación parcial. Desde el principio de autonomía se considera que el ser humano no solamente es libre, sino que esa libertad le proporciona la capacidad de comprometerse con lo que elija; así, la educación personalizada implica ejercer la libertad, y el individuo que se percibe y siente esa llamada interior, es capaz de comprometerse con su misión hacia el mundo. Finalmente desde el principio de apertura, Faure consideraba que la escuela debía educar la dimensión social o comunicativa desde un clima alegre, donde cada niño se sintiera invitado a participar y expresarse libremente (Gálvez, 1992).

Constructivismo

El constructivismo surge de una crítica directa a la escuela tradicional con base en el conductismo. Carreño (2002), plantea que quizá el movimiento de la Nueva Escuela al final del siglo XIX, fue la que por primera vez pone de manifiesto de forma clara y evidente su crítica al funcionamiento de la escuela tradicional. Este modelo cuestiona fundamentalmente el papel pasivo que el alumno tiene en el proceso de aprendizaje del modelo tradicional. Anterior al movimiento de la Nueva Escuela, Dewey (1995) ya había cuestionado la inexistente conexión entre escuela y sociedad; también se había cuestionado, dice Colmenar (2002), el autoritarismo escolar y las críticas en las relaciones de poder existentes en los centros educativos con base en la dominación y sumisión a la autoridad, mediante la violencia simbólica y arbitrariedad cultural según estudios de Bourdieu y Passeron (1985).

Para el modelo constructivista, afirma Breña (2014), el eje central del aprendizaje es la construcción de los conocimientos por el mismo alumno; el estudiante elabora nuevos conocimientos a partir de la revisión de conocimientos previamente aprendidos. Opinan Giroux y McLaren (1998) que otras perspectivas priorizan el “ideal diálogo” en las prácticas educativas como la base para la construcción de un espacio contrahegemónico hacia una profunda y verdadera democracia. Freire y Macedo (1989) por ejemplo, visualizan al sujeto como posibilidad transformadora de la realidad social y educativa, a partir de prácticas pedagógicas basadas en un diálogo emancipador, es decir, a sujetos que se construyen a sí mismos y a la sociedad en la que habitan.

El sujeto como “constructor” de su propio aprendizaje es, digamos, el ideal del modelo constructivista, sin embargo, dice García (2011), este modelo es incorporado en las instituciones

de educación superior bajo el discurso de la re-adaptación a las nuevas condiciones educativas surgidas bajo la aparición de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las cuales generan mayores posibilidades y condiciones de igualdad, y no solo eso, sino con la capacidad de reestablecer el rezago y la subordinación que las sociedades latinoamericanas enfrentan hoy ante el mundo industrializado. Es recomendable que estas TIC, sigue García (2011), sean incorporadas a la práctica docente para aprovechar los aportes de las ciencias, la tecnología y la humanística al conocimiento en general, y a su vez, reconocer, respetar y atender la diversidad en el aula, afirman Alonso y Gallego (2010), lo cual impulsa una democracia participativa al respetar la diversidad y la individualidad.

En términos filosóficos, dice Lucero (2014), aunque el constructivismo es una respuesta al positivismo, tiene sus raíces en el idealismo de Berkeley de principios del siglo XIX. Este pensamiento postula que la realidad no es más que la construcción de aquello que se cree se ha descubierto o investigado, y que cada persona construye internamente su propia comprensión del mundo, lo que genera sus propias reglas y modelos mentales que utiliza para darle sentido a su experiencia (Funderstanding, 2011). De esta manera, dice Bunge (2007), el constructivismo niega la existencia de la verdad objetiva, y por eso, la gran diferencia con el positivismo, es que mediante el constructivismo se niega la objetividad, la racionalidad y la verificabilidad.

En las instituciones de educación superior, argumenta Lucero (2014), se han incorporado dos grandes corrientes de pensamiento constructivistas: el constructivismo radical o personal de Piaget, y el constructivismo realista o social de Vygotsky. Estas dos perspectivas comparten la crítica a la teoría conductista que reduce al educando al papel de un recipiente de ideas asimiladas mecánicamente sin ninguna participación, pero sobre todo advierte Piaget, Ausubel, Von Glasersfeld y otros, que el conocimiento no es una entidad autosuficiente, y por lo tanto, no puede

ser transmitido de persona a persona, sino que debe ser construido o descubierto individual e idiosincráticamente (Hua-Liu y Matthews, 2005). Vygotsky, por su parte, promueve el ambiente social en el aprendizaje ya que el estudiante es culturalizado en un contexto determinado. Así, la combinación de estas dos perspectivas, conduce a lo que se conoce como relativismo epistemológico, en donde no existen las verdades absolutas y cualquier verdad es tan buena como cualquier otra (Hua-Liu y Matthews, 2005).

El modelo por competencias

A mediados de la década de 1990 surge el enfoque por competencias en el ámbito de la educación. Se presenta como una opción alternativa para mejorar los procesos de formación académica tanto a nivel básico como profesional (Ramírez y Medina, 2008). Según Díaz Barriga (2006) el empleo del término competencias en la educación provienen de dos campos, el lingüístico y el laboral; el concepto “competencia lingüística” fue creado por Noam Chomsky en 1964, y con él sentó las bases para poder desarrollar futuras líneas de estudio de esa disciplina. A partir de la formulación chomskiana, dice Bustamante (1996), se empezó a generalizar el término competencias aplicado a diversos ámbitos o campos: competencia ideológica, competencia comunicativa, enciclopédica, discursiva, etc.

En el mundo del trabajo, el término competencia lleva un sentido utilitario ya que se le concibe como una estrategia para la planeación de tareas que se desarrollan por etapas, y con las cuales, se forma a un técnico medio, por ejemplo, a un mecánico automotriz o un tornero, etc.; se trata de adquirir las habilidades y destrezas que le permitan un eficiente desempeño. Aquí, la novedad de la competencia, radica en una puntualización minuciosa de los aspectos con los cuales

se debe concentrar el “entrenamiento” o “la enseñanza”. Finalmente, dice Díaz Barriga (2006), el término incursiona en el ámbito educativo mexicano con la coyuntura de los procesos de reforma de los planes de estudio a finales de la década de los 90.

El enfoque por competencias tiene impacto en la educación superior en cuanto a su propósito de formar profesionistas en disciplinas como la medicina, el derecho o la contaduría, a partir de competencias, es decir, de habilidades instrumentales claramente identificables justo como las requiere este ámbito. Esto genera que las propuestas curriculares bajo este enfoque adquieran elementos contradictorios; por un lado, se cuenta con capacidades de alta integración, incuestionables, y por el otro, competencias menores, genéricas, que derivan en propuestas curriculares fragmentadas. De manera general, argumenta Díaz Barriga (2006), en ocasiones no existe mucha claridad en la manera en que el enfoque por competencias se aplica a los modelos educativos de nivel superior debido a que no puede materializarse en acciones específicas.

Más allá de la claridad a la que se refiere Díaz Barriga, lo que en realidad busca el enfoque por competencias; aquí vale la pena resaltar la visión de Agís (2008), cuando dice que al individuo hay que colocarlo cuanto antes en el mercado laboral. Lo que busca el mercado es una fuerza laboral constante de profesionales y para ello se requiere que los programas de licenciatura sean breves. Esto convierte a cada facultad en un universo independiente y la universidad se transforma en una empresa, es decir, una fábrica que produce profesionales y especialistas para un mercado en constante crecimiento.

A finales de los años 90, los modelos educativos que guían la educación superior en América Latina se rigen por el establecimiento de perfiles profesionales. La idea, dice Aboites (2009), era implementar un estándar único de valor académico para cada título profesional, es decir, un parámetro único de referencia a lo que debía aprenderse a nivel superior igual que en

Europa. La iniciativa de este proceso se materializa con el Proyecto *Tuning* resultado del llamado por parte de la Comisión Europea a los gobiernos e instituciones de educación superior europeas, conocido como el Proceso de Bolonia, el cual tenía como objetivo principal el imponer un modelo europeo de educación superior para el año 2010. El Proyecto *Tuning* no solo tiene el propósito de establecer un parámetro de homogeneidad, sino determinar cuáles deben ser las habilidades y valores que los estudiantes deben adquirir en forma de “competencias”.

Una vez examinados diferentes modelos educativos, en el siguiente capítulo se desarrollará la perspectiva teórica seleccionada, es decir, las epistemologías del Sur, propuesta por Boaventura De Sousa Santos. Se definirá también, la tendencia teórica del pensamiento crítico, concepto clave para el presente estudio, que junto con la Teoría Fundamentada (Capítulo III), servirá para interpretar la información obtenida en las técnicas metodológicas utilizadas.

Capítulo II

Hacia una propuesta epistemológica

El presente capítulo aborda los siguientes temas: ¿Por qué una propuesta epistemológica?; más allá del dominio epistémico; el pensamiento crítico como praxis crítica emancipatoria; la epistemología del Sur como paradigma emergente, y los límites de la representación.

¿Por qué una propuesta epistemológica?

Como se mencionó en el Capítulo I este estudio se inspira en las epistemologías del Sur propuesta de Boaventura de Sousa Santos. Este sociólogo portugués formula un paradigma emergente que explore nuevas posibilidades que puedan representar un contrapeso a las fuerzas de la globalización hegemónica. Su propuesta epistemológica pretende estimular un diálogo con otro tipo de conocimientos estructurados por sistemas más abiertos, organizados de forma menos rígida y jerárquica encaminados hacia la cooperación y la dependiente solidaridad entre distintos grupos: investigadores, sindicatos, ONG, movimientos sociales y, sobre todo, grupos sociales vulnerables (mujeres, inmigrantes ilegales, desempleados, personas con enfermedades crónicas, ancianos, comunidades de clase trabajadora).

Para De Sousa Santos vivimos una crisis del paradigma dominante —discusión central del siguiente apartado— que no solo se manifiesta en el ámbito político o cultural, sino que también

conciérne al campo del conocimiento. Para superar lo que él denomina el pensamiento abismal³, que lo entiende como las distinciones que estructuran la vida social y que dividen a la humanidad en dos, la humana por una parte y la subhumana por la otra; el mundo civilizado de un lado de la línea y la completa incivilidad del otro lado, De Sousa Santos propone la construcción de otro tipo de racionalidad, un cuerpo epistémico que permita reinventar la teoría crítica que atienda las necesidades de cada contexto más allá de lo empíricamente dado; alternativas que sean capaces de superar problemáticas que afectan a grandes sectores poblacionales sobre todo latinoamericanos: violencia sexual contra las mujeres, prostitución, hambre, niños en la calle, explotación.

Para iniciar el capítulo es importante argumentar la razón por la cual esta tesis basa su propuesta teórica-metodológica en una concepción epistemológica. Para ello es útil ubicar primeramente el origen del término epistemología y la evolución que ha experimentado a través de los años. Según la Real Academia Española el término tiene su origen en el griego *episteme* que significa conocimiento y *logía* estudio; pero la epistemología, como bien señala Rolando García (2006) no solo estudia el conocimiento, sino el conocimiento científico. Según este epistemólogo fue en los debates del pensamiento alemán de la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX (Husserl, Heidegger) —que ya habían iniciado con Kant, Hegel y Marx— donde se sustituye el término teoría del conocimiento (*erkenntniss theorie*) por teoría de la ciencia (*wissenschaft leherer*); simplemente se le antepuso *wissenschaft* (ciencia).

Fue el filósofo inglés Bertrand Russell, señala García (2006), quien recupera la discusión alemana y publica en 1897 su *Ensayo sobre los fundamentos de la geometría* y usa el vocablo

³ El pensamiento occidental moderno es un pensamiento abismal. Éste consiste en un sistema de distinciones visibles e invisibles, las invisibles constituyen el fundamento de las visibles. Las distinciones invisibles son establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, el universo de “este lado de la línea” y el universo del “otro lado de la línea”. La división es tal que “el otro lado de la línea” desaparece como realidad, se convierte en no existente, y de hecho es producido como no-existente (De Sousa, 2010, p. 14).

epistemology como traducción o como equivalente al *wissenschaft lehrer* de los alemanes. Cuatro años después se traduce el libro de Russell al francés y aparece el término *epistemologie* que marca el punto de partida del uso de la palabra epistemología como distinta a la de teoría general del conocimiento. Ya para los años treinta del siglo XX el término pasa al español como epistemología gracias a *Identidad y realidad* obra publicada en 1929 por el epistemólogo francés Emil Meyerson (García, 2006). La importancia histórica de la epistemología como teoría de la ciencia es que replantea lo que se había establecido como verdad durante más de setecientos años, desde el dominio del pensamiento escolástico en el siglo XI, hasta la aparición de la ley de gravitación universal en el siglo XVII.

Según García (2006), surge un primer momento de ruptura entre la filosofía y la ciencia que derivará en las grandes corrientes epistemológicas del siglo XIX (positivismo, materialismo dialéctico, empirismo lógico, realismo, racionalismo). Esta primera ruptura inicia con las discusiones en torno a la doble verdad defendida por los averroístas; para liberar a la ciencia de las trabas de la religión, Averroes creía que en filosofía existen verdades inexplicables en teología y viceversa, dividiendo al universo en dos dominios: más allá de la luna era el dominio de la teología, antes de la luna, era el hombre quien podía llegar a establecer algunas “verdades relativas” a través de la observación y la experimentación. La segunda fase la establece Newton aniquilando a la dictadura de la teología y superado la doctrina de la “doble verdad” con base en la ley de gravitación universal, ley que dominará la ciencia el resto del siglo XVII, todo el XVIII y parte del XIX.

Newton demuestra que las leyes que rigen el movimiento en el sistema solar son las mismas que rigen en nuestro planeta, acabando con ello con el dominio absoluto de la teología como único tribunal autorizado a opinar cómo eran los fenómenos más allá de la luna. En los tiempos de

Newton, dice García (2006), se empieza a hablar por primera vez de leyes naturales que años antes solo aplicaban a las normas morales o jurídicas; es con *Philosophical transactions* obra publicada en 1665 por la Real Sociedad de Londres, que aparece por primera vez el término “ley natural”. En este momento surge un cambio epistémico que consiste en afirmar que el mundo está creado por Dios, pero que Dios había establecido leyes que rigen el mundo físico las cuales debían ser interpretadas, codificadas, descubiertas por los hombres de ciencia (como Newton) para que las explicaran al resto de la humanidad. Por lo tanto, el mundo regido por las leyes naturales descubiertas por Newton, se traslada el orden económico y lo naturaliza, fenómeno que utilizará y aprovechará el capitalismo para su expansión.

En un contexto de efervescencia científica, donde se había logrado encontrar explicaciones a todo tipo de fenómenos naturales, renace también la filosofía. García (2006) lo plantea de la siguiente manera: la ciencia se ocupará de explicar al resto de la humanidad las leyes naturales, y la filosofía explicará al científico qué es lo que sus teorías quieren decir. Aparece Descartes, el primer filósofo moderno y con él los sistemas filosóficos, (racionalismo, empirismo, positivismo, etc.) que culminan con el criticismo de Kant⁴. Es Kant quien establece con toda claridad que la construcción del conocimiento se sustenta en la relación sujeto/objeto; explica el espacio, el tiempo y la causalidad; la geometría desde los *Elementos* de Euclides, la lógica desde el silogismo aristotélico y la matemática desde el cálculo infinitesimal. El pensamiento de Kant representa el momento cumbre de la filosofía especulativa, sin embargo 20 años después de su muerte, dice García (2006), las matemáticas tendrán un vuelco extraordinario. Aparecen las geometrías no euclidianas, se demostrará que la silogística de Aristóteles solo es un pequeño capítulo de la lógica,

⁴ Con su criticismo, Kant fue el primer filósofo occidental que cuestionó las posibilidades y la forma de crear conocimiento lo cual ocupa gran parte de la argumentación de sus tres críticas: crítica de la razón pura, crítica de la razón práctica y crítica del juicio.

Weirstrass revolucionará el cálculo resolviendo el problema de los infinitésimos, etc. Con esta tercera fase el siglo finaliza con una matemática distinta sin que quede nada de los problemas de Kant e inicia el siglo XX con la teoría de la relatividad y los avances en la mecánica cuántica. Es el derrumbe de la filosofía especulativa y el nacimiento de la filosofía analítica.

Después de un dominio absoluto, el mundo de los fundamentos, de las razones, de los arquetipos; el mundo de las certidumbres, de la totalidad, de la realidad absoluta; el mundo de la verdad, empieza a resquebrajarse. Las perspectivas epistemológicas a través de las cuales se había interpretado y construido el mundo empiezan a ser debatidas. El cuestionamiento del principio de ley o causalidad, dice De Sousa Santos (2009), construyó una simplificación arbitraria de la realidad que nos confinó a un horizonte mínimo y que nos privó de otros conocimientos de la naturaleza probablemente más ricos; la ciencia moderna cerró las puertas a muchos otros saberes sobre el mundo; transformó la naturaleza en un autómatas. En este marco de cuestionamientos, aparece un segundo momento de ruptura con el sistema newtoniano, que De Sousa Santos (2009) denomina crisis del paradigma dominante. La primera fase de este segundo momento la realiza Einstein demostrando que la simultaneidad de acontecimientos distantes (astronómicos) no puede ser verificada, tan solo puede ser definida. Por lo tanto, no habiendo simultaneidad universal o leyes universales, la propuesta newtoniana queda obsoleta.

La segunda fase de la ruptura la representa el principio de incertidumbre de Heisenberg en el campo de la mecánica cuántica. Según este principio, dice De Sousa Santos (2009), no se puede medir simultáneamente la velocidad y la posición de las partículas debido a la interferencia del sujeto en el objeto observado. Por lo tanto, solo se puede aspirar a resultados aproximados, no exactos, y por ende las leyes de la física son tan solo probabilísticas. La tercera fase aparece en las matemáticas con el teorema de incompletud de Gödel. Este teorema se basa en la imposibilidad de

encontrar en un sistema formal, proposiciones que no se pueden demostrar ni refutar; a partir de este teorema se empezó a cuestionar el rigor de las matemáticas por basarse en criterios de selectividad, o de ciertas intuiciones (especialmente las relacionadas con las ideas del infinito) las cuales no pueden reducirse a intuiciones más elementales. Con ello, Gödel había demostrado que la pura deducción formal no puede ser la única fuente de certeza.

En esta misma fase llega la ruptura con el paradigma newtoniano con la teoría de las estructuras disipativas de Ilya Prigogine. Esta teoría establece que en sistemas abiertos (naturales) se desencadenan fluctuaciones de energía, nunca enteramente previsibles, reacciones que alteran el sistema más allá del límite máximo conduciéndolo a un nuevo estado macroscópico a partir de una lógica de autoorganización microscópica. Prigogine había demostrado que la irreversibilidad en sistemas estables son producto de su misma historia. Todas estas rupturas, dice De Sousa Santos (2009), dieron pie a repensar el papel de la materia y la naturaleza superando la concepción heredada por la física clásica; así, en lugar de pensar la eternidad, se pensó en términos de la historia, en lugar de pensar la reversibilidad, la irreversibilidad, en lugar del determinismo, la imprevisibilidad; del mecanicismo, la interpenetración, de la espontaneidad a la autoorganización, etc. Por lo tanto, al haber estado fundamentada en las matemáticas, la ciencia moderna cuantificó, y al cuantificar, objetivó los fenómenos, los objetualizó, degradó y caricaturizó; al final se reafirmaba la personalidad del científico y se destruía la personalidad de la naturaleza.

Para De Sousa Santos (2009), estas transformaciones paradigmáticas en la ciencia junto con las innovaciones teóricas, produjeron una profunda reflexión epistemológica sobre el conocimiento científico. Después de la euforia científica del siglo XIX y la ausencia de reflexión filosófica ensombrecida por el positivismo, se llegó al siglo XX con un interés más pronunciado hacia el conocimiento de nosotros mismos; los análisis sobre de las condiciones sociales o los

contextos culturales pasaron a ocupar un interés más relevante en la reflexión epistemológica. La irreversible crisis del paradigma dominante, afirma De Sousa Santos (2009), puede girar el timón hacia una nueva dirección, la ya anunciada al inicio de este capítulo, hacia un paradigma emergente que explore nuevas formas que representen un contrapeso de las fuerzas hegemónicas; la generación de conocimientos desde sistemas más abiertos, organizados de forma menos rígida y jerárquica hacia la cooperación y la solidaridad con los grupos sociales más vulnerables.

La propuesta epistemológica pues que aquí se presenta, y que va de la mano con el paradigma emergente (epistemología del Sur), se funda bajo otro criterio que obedece por principio a la reconstrucción del humanismo, a un mayor autoconocimiento del sujeto en estrecho vínculo con la naturaleza, a la superación de la dicotomía sujeto/objeto y sobre todo a un intento por terminar de estrechar, amalgamar, articular el vínculo entre el conocimiento académico y la resolución de problemáticas locales, inmediatas, cotidianas. Lo que se propone es contribuir a superar la rigurosidad académica y científica del uso del término epistemología, bajarlo de su arrogante pedestal positivista y lejos de atavismos objetivistas y excluyentes, empezarlo a utilizar como herramienta para nuevas formas de inclusión y transmisión del conocimiento. Si la misma sociedad se ha visto revolucionada por la ciencia, dice De Sousa Santos (2009), un paradigma emergente no solo tiene que ser un paradigma científico, de conocimiento prudente, sino también debe ser un paradigma social, un paradigma de vida decente.

En aras de reforzar y aplicar con mayores posibilidades esta propuesta epistemológica en la formación académica, es necesario orientarse por lo menos por cuatro recomendaciones. En primer lugar, dice De Sousa Santos (2009), habría que abandonar las distinciones dicotómicas establecidas por la ciencia moderna: objeto/sujeto, orgánico/inorgánico, vivo/inanimado, naturaleza/cultura, natural/artificial, subjetivo/objetivo, colectivo/individual, etc. Desde los

recientes avances de la física y la biología se ha puesto en entredicho estas diferencias a partir del descubrimiento de formas de autoorganización y autoreproducción en sistemas precelulares de moléculas que antes solo eran considerados en los seres vivos. También se redujo la distinción cuerpo/alma en el momento en que la mecánica cuántica consideró a la conciencia en el acto de conocer, es decir, empezó a reconocerse la dimensión psíquica en la naturaleza. El físico estadounidense Geoffrey Chew afirma que la conciencia en la naturaleza existe como elemento necesario para comprender su autoconciencia. Desde esta perspectiva cabría pensar en el arte o el proceso creativo como forma para aplicarse en la economía o en la organización social de las regiones, tal como lo hace Peter Allen (discípulo de Prigogine) con la teoría de las estructuras disipativas. El humanismo tradicional que colocó al sujeto en el centro del conocimiento, dice De Sousa (2009), ahora es necesario incorporarle categorías que eliminen las fronteras con las que la ciencia moderna dividió y encerró a la realidad.

En segundo lugar, hay que apostarle a la pluralidad metodológica o a la transgresión metodológica como la denomina De Sousa Santos (2009). Comenta que en la fase de revolución científica por la que hoy se atraviesa, hay cada vez una mayor presencia de una fusión de estilos que han dejado atrás la excesiva parcialización y disciplinarización del conocimiento que hizo al científico un ignorante especializado. En esta nueva propuesta epistemológica todo conocimiento local (especializado) también puede ser conocimiento total (transicional) como ha sucedido por ejemplo en el campo del derecho al echar mano de la filosofía o la sociología para mejorar la práctica jurídica, o la incursión del análisis sociológico y psicológico al identificar formas de poder en la economía. En la academia puede recuperarse el ejercicio de la transdisciplinariedad pero con discursos no académicos. En la práctica, el conocimiento local puede aplicarse en la resolución de problemáticas que afectan a sectores sociales concretos donde la solución tiene la posibilidad de

emplearse en otros escenarios; un problema específico puede transformarse en conocimiento susceptible de ser aprovechado y utilizado fuera de su contexto de origen.

La tercera recomendación de la propuesta epistémica del Sur es promover más el autoconocimiento, es decir, ir más allá del entendimiento y explicación de los fenómenos para establecer una relación simbiótica con el mundo como vía para conocernos a nosotros mismos. De Sousa Santos (2009) argumenta que en la ciencia moderna el conocimiento objetivo no toleraba la intervención de la subjetividad humana; la distinción sujeto/objeto era muy evidente por ejemplo en la antropología, donde se encontraba al sujeto europeo civilizado estudiando al objeto: el pueblo primitivo o salvaje. Esta distinción empezó a cambiar al final de los años sesenta por la influencia de los avances en la microfísica, la astrofísica y la biología al rescatar ciertas propiedades de la naturaleza que la ciencia moderna había arrinconado: en lugar de cuidar una relación armónica con la naturaleza el desarrollo tecnológico se sirvió de ella, lo que devino en la unidimensional relación sujeto/objeto. La ciencia moderna, afirma De Sousa Santos (2009), no tendría que ser la única explicación posible de la realidad y tampoco debería considerarse superior a explicaciones alternativas propuestas por la metafísica, la astrología, la religión, el arte o la poesía; privilegiar una sola forma de conocimiento basada en el control de los fenómenos, no tiene nada de científico. Efectivamente, la ciencia moderna permitió extender las perspectivas de sobrevivencia, sin embargo, hoy no se trata tanto de sobrevivir, sino de saber vivir.

La cuarta recomendación está dirigida a fomentar la articulación entre el conocimiento académico y la resolución de problemáticas locales, inmediatas, cotidianas. Esta tarea puede lograrse apelando al sentido común; la ciencia moderna, dice De Sousa Santos (2009), se construyó contra el sentido común, el conocimiento vulgar y práctico por considerarlo superficial, ilusorio y falso. Es desde el sentido común desde donde se puede desconfiar del misterio del conocimiento

científico, es pragmático, liberador y fomenta la creatividad y responsabilidad individuales; nace de las experiencias y trayectorias de un grupo social dado y por ello es transparente y evidente; se reproduce espontáneamente en la cotidianidad, privilegia la acción y no enseña, persuade.

Entonces, ¿por qué una propuesta epistemológica desde el Sur? Lo que propone aquí De Sousa Santos (2009) es invertir la ruptura epistemológica, mientras la ciencia moderna representaba el salto cualitativo del conocimiento del sentido común al conocimiento científico, ahora se trata de pasar del conocimiento científico al conocimiento común como vía para lograr el autoconocimiento, en sabiduría de vida.

Más allá del dominio epistémico

Tal como se expuso en el apartado anterior, una de las recomendaciones de la nueva propuesta epistemológica es el fomento a la pluralidad metodológica. En este sentido, lo que se propone aquí es incorporar otras epistemologías no analizadas por De Sousa Santos, y que desde nuestra perspectiva han contribuido en el mismo nivel de importancia al predominio del paradigma dominante. Hay que subrayar que para Boaventura de Sousa Santos el paradigma dominante representa la nueva racionalidad científica o revolución científica europea que enterró al pensamiento teológico entre los siglos XVI y XIX. Esta revolución científica tuvo un impulso inicial por los descubrimientos en la física y la astronomía a partir de la teoría heliocéntrica de Copérnico, la ley del movimiento de los planetas de Kepler, las leyes sobre el movimiento (rotación y traslación) de Galileo y la ley de la gravitación universal de Newton. Este primer impulso fue reforzado simultáneamente por la filosofía moderna inaugurada por Bacon y Descartes; todo lo que se necesitaba saber sobre las leyes de la naturaleza y el comportamiento

humano, se fundaban en estos presupuestos epistemológicos y reglas metodológicas. Sin embargo, la imposición de esta nueva lógica como principio articulador del conocimiento del mundo y de sus etapas evolutivas, dice Roitman (2003), solo fue el punto de inicio de la concepción de la historia como moderna (eurocentrista), universal y positiva.

En cuatro siglos, argumenta Roitman (2003), Occidente se impone, Oriente y las grandes civilizaciones asiáticas son absorbidas en el proceso hegemónico de la razón cultural occidental; África y América, tiempo después Oceanía, son completamente dominados sin ser considerados culturas dignas, sino tipificados como pueblos primitivos sin historia. Este proceso colonizador consolida al capitalismo con su red de relaciones de poder social, político, cultural y económico, es decir, en cuatrocientos años la construcción de un nuevo mundo se consolida e impone sus principios, valores y creencias. Después de la formación de estados absolutistas y el dominio de los mares en la etapa mercantilista, el mundo y la cultura occidental se constituye como el resultado lógico de la evolución civilizatoria; todas las historias se incorporaron en un proyecto de historia universal del capitalismo nacido en Europa.

A partir de este momento surge el hombre como dominador del mundo; aparece entonces una nueva etapa histórica que requiere de un saber destinado a explicar dicha condición social; una ciencia social especializada en el estudio pormenorizado de la nueva sociedad burguesa en el seno del sistema industrial del siglo XIX. Aparece la sociología, ciencia social positiva, dice Roitman (2003), que construye su método con base en los paradigmas prevalecientes, racionalismo cartesiano y análisis de la realidad social a partir del dualismo sujeto/objeto. A finales del siglo XIX esta ciencia alcanza un grado de reconocimiento y objetividad por su metodología al analizar los comportamientos colectivos de los individuos en su medio “natural”: la sociedad. Sin embargo, el comportamiento colectivo y el orden responden a la única razón cultural que es la razón del

emergente capitalismo, por lo tanto, los científicos sociales evitan enfrentar el problema e intentan ocultar el carácter histórico de la sociedad para terminar como una técnica del control del conflicto social y el mantenimiento del orden establecido.

Aparecen entonces, dice Roitman (2003), corrientes de pensamiento (estructuralismo, funcionalismo, conductismo, empirismo, sistémica) y escuelas ligadas al pensamiento de autor: Marx, Weber, Adorno y Horkheimer (escuela de Fráncfort), Habermas, Luhmann, entre otros. Marković (1995) identifica algunas corrientes de pensamiento bajo una orientación civil de la sociología que ha tenido como objetivo el estudio de las leyes relativas a la estabilidad social, es decir, se trata de teorías conservadoras que en su nacimiento estuvieron influenciadas por los descubrimientos y dominio en el campo de las ciencias naturales; la autora argumenta que la sociedad evolucionaba según las mismas leyes que rigen al movimiento de la naturaleza inorgánica. Así, por ejemplo, identifica teorías mecanicistas, en las que Vilfredo Pareto, uno de sus más importantes representantes, planteaba que la desigualdad socioeconómica era inevitable por lo que la población debía ser gobernada por una selecta minoría con la capacidad de emplear la violencia. Con su visión, afirma Marković (1995), Pareto se convirtió en el precursor del fascismo italiano.

Como teóricos biólogos la autora ubica a Herbert Spencer y a Ludwig Gumplowicz; Spencer pensaba que igual que en la ley de la evolución de Darwin, las sociedades triunfadoras son en donde existe el mayor número de individuos para adaptarse al trabajo industrial, y Gumplowicz argumentaba que por naturaleza, unas razas son superiores a otras, así, el Estado debía ser gobernado por la raza superior; incluso algunos partidarios de Gumplowicz llegaron a afirmar que los rasgos físicos de la raza superior es rubia y alta, y los de la inferior morena y de cabeza redonda. Finalmente identifica a John Stuart Mill, Mack Dugal, Sigmund Freud y a Emile

Durkheim como teóricos psicologistas, porque destacan a la conciencia y la psique, es decir la conciencia individual, como factor esencial de los cambios en la sociedad.

Ya en el siglo XX el pensamiento sistémico de Niklas Luhmann propone una teoría sistémica de lo social; según este teórico alemán la sociología debe dedicarse al estudio racional del sistema, no de la acción social intersubjetiva, es decir, los hechos sociales, la realidad y la sociedad, deben comprenderse desde una racionalidad sistémica, no humana. Los lenguajes provenientes de la cibernética, la informática, la robótica, la teoría de juegos desarrolladas durante la segunda guerra mundial, argumenta Roitman (2003), se convierten en el origen de la teoría de los sistemas que aparecen en los años setenta del siglo XX.

Bertalanffy (1980) identifica diferentes y novedosas propuestas destinadas a alimentar todo un armazón de la teoría general de sistemas: la cibernética basada en el principio de líneas causales circulares que generan mecanismos para la persecución de metas y el comportamiento autocontrolado; la teoría de la información, que introduce el concepto de información como magnitud medible; la teoría de juegos que propone la competencia racional entre dos o más antagonistas en pos de la ganancia máxima y pérdida mínima; el análisis factorial, o el aislamiento por análisis matemático de factores multivariantes en psicología y otros campos, la teoría general de los sistemas que propone la definición general de “sistema” como complejo de componentes interactuantes para aplicarlos a fenómenos concretos.

En el plano político, la potente batalla ideológica entre capitalismo y socialismo a partir de la guerra fría y el orden bipolar, dio pie según Roitman (2003), para sentar las bases de un fuerte adoctrinamiento social que tendrá la misión de eliminar el interés por la política, estrategia que fue facilitando la construcción de una ciudadanía superficial, ajena a procesos de toma de decisiones, al interés por el bien común y al sentido ético de un ejercicio de ciudadanía política plena. La

evolución del pensamiento político durante la guerra fría giró en torno a argumentaciones para defender las libertades y la democracia en uno u otro orden (socialista o capitalista), por lo que, la existencia de estos dos regímenes políticos antagónicos, fueron definiendo la forma de pensar lo social.

En esta disputa política global, se sucedieron diversos acontecimientos de posguerra que fueron aprovechados para cuestionar el funcionamiento de ambas ideologías: el imperialismo estadounidense, la desintegración de la URSS, la revolución cubana, la guerra de Vietnam, la revolución sandinista, la caída del Sha de Irán, las dictaduras del cono sur de América Latina, el golpe militar en Chile, el movimiento del 68, la crisis energética del petróleo, etcétera. Roitman (2003) afirma que el creciente descontento provocado de estos acontecimientos, junto con el incremento del desempleo, la inflación y las protestas sociales, terminaron afectando el discurso de libertad y democracia del capitalismo; de tal forma que para impedir su derrumbe y evitar la expansión del comunismo, se profundizó un discurso anticomunista y se conformó un ataque central contra el estado de bienestar que había logrado estabilizar las economías entre los años 50 y 70. Entonces, al unificar la crítica hacia el comunismo y culpabilizar al intervencionismo estatal por la crisis energética de finales de los 70, ya no hubo necesidad de producir un golpe de estado como en Chile; EU y Gran Bretaña habían unido sus proyectos para refundar el orden mundial.

Al cierre del siglo XX, dice Roitman (2003), se proclamó la derrota definitiva del comunismo; la guerra y las acciones de la OTAN en el escenario europeo marcaron una nueva dimensión del tablero internacional; se validó la globalización; el comunismo subsistió nostálgicamente en China, Cuba y en otros países de “menor importancia” del tercer mundo; la academia se vio invadida por discursos *pos* y *neo* acompañados de novedosas temáticas: ciberespacio, aldea global, globalización, realidad virtual, inteligencia artificial, redes sociales,

etc., y se arrinconó el juicio crítico de la razón y la reflexión. Para las universidades, el pensar, la imaginación y el juicio crítico ya no forman parte de la condición humana; quienes se oponen o denuncian esta desarticulación son estigmatizados como enciclopédicos, inadaptados, acusados de alterar el sistema y condenados al ostracismo.

Se trata, reitera Roitman (2003), del paso de una ciudadanía política a una ciudadanía sistémica social-conformista concentrada en cuatro palpables transformaciones: 1) Pérdida de la centralidad de lo político, 2) Desarticulación de las formas de pensar, 3) Desconcierto teórico y 4) Desaliento de la conciencia crítica. Sin centralidad política, hay una desvinculación discursiva sin un interés común por la transformación social; la política se convierte en una actividad que solo busca garantizar la gobernabilidad y el funcionamiento de las instituciones. Sin referente ideológico, las organizaciones político-sociales se transforman en entes destinados a resolver problemas prácticos, solo lo que está en juego dentro del sistema; desarticuladas las formas de pensar, no existe memoria social y los referentes de las luchas históricas para la transformación social; el pensar, en cuanto a acto consciente de la realidad social, desaparece o se transforma en una actividad superflua o poco útil.

El desconcierto teórico, continúa Roitman (2003), se debe en gran medida al abandono de la razón crítica; produce confusión y se evade el juicio analítico; se va dificultando la capacidad de abstracción y la habilidad para estructurar un pensamiento coherente; sin esta claridad se pierde la esencia de los fenómenos y su representación concreta. Pensar se resume a pensar en cómo se resuelve la vida práctica, la cotidianidad; el estado de conciencia se abstrae de la condición humana y este pragmatismo se convierte en el único raciocinio. En la economía de mercado el sujeto desaparece convirtiéndose en un autómatas disciplinado que autoelimina su facultad de razonar por considerarse inútil.

El desaliento hacia una postura crítica, finaliza Roitman (2003), tiene como origen la escisión entre teoría y práctica, y esta escisión paraliza el acto crítico de la razón reflexiva y elimina al sujeto político y social capaz de transformar su realidad. La cosificación del pensamiento marxiano, por ejemplo, reduce al individuo a un ser que no tiene capacidad para modificar su entorno, a un mero producto del trabajo, a una vida incorporada a un orden de necesidades sociales que obedecen al sistema de producción desestimando así la noción de formación histórico social desarrollada por Marx. A un pensamiento profundo como el de Marx, se le arranca su humanismo y toda capacidad crítica basada en la relación entre los individuos y su impulso hacia la praxis social.

El pensamiento crítico como praxis crítica emancipadora

En el contexto educativo, Martínez y Guachetá (2020) identifican dos grandes tendencias en la enseñanza de lo que se define como pensamiento crítico, la primera la califican como una perspectiva psicologista/cognitivista y la segunda como una perspectiva social y política. Para ellos, la perspectiva psicologista se centra en el desarrollo de competencias basadas en habilidades y disposiciones cognitivas a partir de la lectura, y la social tiene por objeto buscar alternativas tendientes a la transformación social a partir de la disminución y/o eliminación de las injusticias sociales: pobreza, desigualdad, individualismo, clasismo, racismo, entre otras. En el presente apartado se evidenciará la forma en la que ha predominado el enfoque psicologista en los modelos de enseñanza por competencias, y a su vez se argumentará la importancia de impulsar la perspectiva social y política.

Antes de identificar la manera en que operan las dos perspectivas mediante las cuales se ha aplicado el pensamiento crítico, es necesario definir el término. Por principio, dicen Martínez y Guachetá (2020), el vocablo “crítico” o “crítica” tiene tres orígenes distintos: con la raíz etimológica (latina y griega), con el pensamiento alemán (Kant y Marx), y con las teorizaciones de Michel Foucault. Desde el latín *criticus* significa facultad de elegir o discernir; desde su raíz griega *Krinein* significa juzgar o discernir, lo cual implica, con la voz griega *crisis*, decisión, elección y juicio. Sin embargo, dice Ruiz (1988), “hacer crítica” denota un análisis racional de algún asunto para formular una conclusión, y en forma de adjetivo lleva implícito “asumir conciencia y compromiso” donde el sujeto se asume como crítico por estar dotado de conciencia crítica y compromiso con la acción; este adjetivo, insiste Ruiz (1988), también se relaciona al cambio social por requerir la participación de los sujetos en la toma de decisiones. También Brezinka (1988) opina que una actitud crítica involucra a los sujetos hacia la responsabilidad social, entendida como el proceso para orientarse en sociedad y contribuir a su transformación.

Desde el pensamiento alemán, continúan Martínez y Guachetá (2020), es Kant quien hace una revisión del término griego *krísis* el cual se refiere al acto de discernir, discriminar o decidir. A este término lo transformó en un examen minucioso de los límites de la razón, es decir, una discusión en torno a las posibilidades del conocimiento y su origen, inaugurando con ello el llamado criticismo en filosofía a partir de sus tres grandes críticas. Un siglo más tarde, Hegel y sus discípulos retoman las categorías kantianas para iniciar una crítica a la religión, hasta que uno de ellos, Marx, propone aterrizar esta crítica hacia las condiciones sociales, políticas y económicas a las que se enfrentan los sujetos; la crítica no solo debe limitarse al ámbito cognoscitivo, dice Marx, sino debe pasar a una acción emancipatoria del trabajo enajenado y la explotación que son las que realmente determinan la vida social de los individuos.

Respecto a las teorizaciones de Michel Foucault, Martínez y Guachetá (2020) comentan que el filósofo francés desarrolló el concepto de crítica relacionándolo con dos elementos: la virtud y la gubernamentalización. La crítica, dice Foucault (1995), aparece como un conocimiento que ordena la realidad como es la práctica de la virtud; en palabras de Butler (2008) la virtud no solamente es un atributo ético que se cumple a partir de la interiorización de las normas morales establecidas, sino se trata de una relación crítica respecto a esas normas; esta interpretación tiene similitud con el problema de la gubernamentalización o el arte de no ser gobernado, es decir, de no aceptar como verdadero lo que la autoridad dice que es verdad; oponerse a ciertas normas o leyes porque son injustas o ilegítimas. Así, el no ejercer la crítica como práctica de libertad y deliberación, es otorgarle validez y legitimidad a la autoridad; la distinción que hace Foucault entre gobierno y gubernamentalización, es que el primero condiciona a los sujetos (sus creencias, conocimientos y modos de ser), y el segundo es justamente el ejercicio de resistencia y reflexión para no ser gobernado: la crítica.

El término “pensamiento” dice Saladino (2012), es un sustantivo que proviene del latín *pensare* y conlleva una diversidad de significados; puede tratarse de una facultad intelectual, de la acción o efecto de pensar, de un conjunto de ideas propias de una persona o colectividad, de una idea discursiva, de la autoconciencia creadora, de una reflexión, intelecto, razón, idea o juicio. Ya unido “pensamiento crítico” puede conceptualizarse como un planteamiento intelectual producto del análisis, la interpretación o problematización acerca de la realidad, de fenómenos, situaciones o ideas para generar un cuestionamiento. Así, dice Saladino (2012), el pensamiento crítico puede conceptualizarse desde tres abordajes principales: 1) como un conocimiento científico, 2) como una interpretación filosófica o 3) como producto de la racionalidad o consenso humano que

promueva acciones para el mejoramiento, la persistencia o el desenvolvimiento de los individuos en la vida cotidiana.

De estas tres fuentes la que interesa desarrollar es la tercera por tratarse de una propuesta que lleva a la praxis. La historia registra diversos ejemplos de pensamiento crítico que invitaban a la transformación social como *Utopía* de Tomás Moro, el Manifiesto de los Iguales de Babeuf durante la Revolución francesa, las propuestas de los socialistas utópicos del siglo XIX, Owen, Saint-Simon, Fourier; también la identificamos con las ideas de los liberadores latinoamericanos Simón Bolívar, Esteban Echeverría, José Martí, etc. Sin embargo, Saladino (2012) afirma que fue gracias a las aportaciones de los intelectuales europeos del siglo XX, que el pensamiento crítico se sistematizó; inicia con las contribuciones de Carlos Marx y Federico Engels al dar cuerpo teórico a las ideas tendientes a transformar la realidad con base en la crítica del modo de producción capitalista señalándolo como causante de los males de la sociedad moderna.

El segundo momento, dice Saladino (2012), lo desarrollan los fundadores de la Escuela de Frankfurt: Theodor Adorno, Walter Benjamin, Erich Fromm, Max Horkheimer, Otto Kirchheimer, Leo Löwenthal, Herbert Marcuse, Franz Leopold Neumman quienes plantean desde la Teoría Crítica de la Sociedad (TCS) una revisión y renovación del marxismo. Y el tercer momento lo despliegan los discípulos de la Escuela de Frankfurt integrada por Karl-Otto Appel, Jürgen Habermas, Axel Honneth o Alfred Schmidt; en esta lista también se incluye a Samir Amín, Pierre Bourdieu, Noam Chomsky, Boaventura de Sousa Santos e Immanuel Wallerstein. En América Latina el pensamiento crítico se ha desarrollado a través de pensadores marxistas como José Carlos Mariátegui, Bolívar Echeverría, Ernesto *Che* Guevara, Fidel Castro, César Augusto Sandino, Eduardo Galeano, Enrique Dussel, Atilio Borón, Néstor Kohan, entre otros.

Como ya se mencionó, de estas perspectivas el enfoque psicologista/cognitivista ha sido el que ha predominado en los modelos de enseñanza, sobre todo en lo que respecta a la formación por competencias profesionales. A finales de los años noventa los modelos educativos que guían la educación superior en América Latina se rigen por el establecimiento de perfiles profesionales. La idea, dice Aboites (2009), era implementar un estándar único de valor académico para cada título profesional, es decir, un parámetro único de referencia a lo que debía aprenderse a nivel superior igual que en Europa. Tal como se argumentó en el Capítulo I, el *Proyecto Tuning* no solo tiene el propósito de establecer un parámetro de homogeneidad, sino de determinar cuáles deben ser las habilidades y valores que los estudiantes adquieren en forma de “competencias”. Ya que se trata de un modelo europeo, un pequeño grupo de representantes de universidades europeas y latinoamericanas del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) aprueba adoptar dicho modelo, pero bajo el nombre de *Proyecto Tuning-América Latina* copiando el listado europeo de competencias, las propuestas de enfoques para la enseñanza-aprendizaje y evaluación y la idea de unificar los créditos académicos.

Para Martínez y Guachetá (2020), el modelo por competencias se centra en el desarrollo de capacidades y habilidades cognitivas, es decir, el pensamiento crítico se reduce a una cuestión analítica de ideas y saberes enseñables; no incluye una preocupación de problemáticas sociales (explotación, exclusión, desigualdad, opresión, etc.) ni inspira a la transformación social. Lo que se busca es potenciar el análisis conceptual sobre cualquier tipo de información. Quizá el manual de mayor distribución en EU y en México sobre esta perspectiva sean los *Estándares de competencia para el pensamiento crítico* creado por la Fundación para el Pensamiento Crítico (FCT por sus siglas en inglés). Para esta fundación el pensamiento crítico es una herramienta esencial para el aprendizaje ya que provee de habilidades, aptitudes, competencias y disposiciones

que permiten al estudiante dominar los contenidos y el aprendizaje con profundidad y amplitud; “El pensamiento crítico presupone o demanda conocer las estructuras intelectuales más básicas del pensamiento (los elementos de pensar) además de los estándares intelectuales más básicos para el pensamiento (estándares intelectuales universales)” (Paul y Elder, 2003, pág. 7).

En el caso de la UABC el pensamiento crítico es mencionado dos veces en su *Modelo Educativo de la UABC 2018*, pero solo es desarrollado en el Capítulo 5⁵ titulado *Sustento filosófico y pedagógico del modelo educativo*, cuya base es el pensamiento del economista español Bricall (2003). Para este académico el pensamiento crítico debe ser entendido como un razonamiento moral que contribuya a mejorar el desarrollo personal y cognitivo:

Vinculado estrechamente al propósito institucional de contribuir al desarrollo de los alumnos como personas, se encuentran el de propiciar simultáneamente su desarrollo cognitivo; y es que en la actualidad no puede ignorarse la estrecha relación que existe entre el pensamiento crítico y el desarrollo moral, pues la razón dialógica es el instrumento para superar las posturas egocéntricas o relativistas y aspirar a una educación para la paz, los derechos humanos y un genuino desarrollo de los pueblos (Modelo Educativo de la UABC, 2018, p. 41).

En el fondo del debate sobre una formación por competencias, afirman Martínez y Guachetá (2020), se halla una concepción individualista del sujeto, una teoría cognitivista e instrumentalista del conocimiento y un pragmatismo utilitario, es decir, dice Niño (2007), remite a saberes, actitudes y habilidades individuales para el desempeño laboral y la competitividad en la organización mundial del trabajo. Habría que ser cautelosos, insisten Martínez y Guachetá (2020), con las retóricas empleadas en las propuestas educativas y no caer en la ingenuidad de que el

⁵ Para más información consultar:

<http://web.uabc.mx/formacionbasica/documentos/ModeloEducativodelaUABC2018.pdf>

pensamiento crítico está orientado a la eliminación de las injusticias, las desigualdades sociales o la pobreza; está suficientemente documentado, dicen, que dicho concepto pertenece al marco del liberalismo y el capitalismo.

En este contexto, la noción de pensamiento crítico que aquí se impulsa es la que deriva de la interpretación de Saladino (2012) como *Alternativa societaria*, o lo que es lo mismo, desde la teoría crítica que se origina con la Escuela de Frankfurt. Desde esta perspectiva el pensamiento crítico aplicado al campo educativo, lo que busca es develar el funcionamiento y las formas de dominio, explotación y exclusión que la economía capitalista genera, y que, por lo general, estas formas se encuentran ocultas o disimuladas desde diversas interpretaciones teóricas cuando en realidad se trata de relaciones sociales concretas. El eje fundamental de la teoría crítica es justamente hacer una crítica social para después implementar una praxis de acción que posibilite la autorrealización plena de los sujetos; o en palabras de Losada (2013), se convierte en una herramienta que muestra todo aquello que le impide al ser humano construir un proyecto de buena vida; desenmascara las ilusiones del libre mercado, muestra sus contradicciones internas y aterriza el carácter abstracto de sus principios a construcciones históricas para su transformación.

Es así que uno de los fundamentos del pensamiento crítico es que la realidad actual puede ser transformada, que es posible la construcción de alternativas para superar los hechos que resultan criticables los cuales han sido mencionados en diferentes momentos: explotación, discriminación, racismo, clasismo, guerras, prostitución infantil, etcétera. Es en este sentido, argumenta De Sousa Santos (2007), que es necesario construir otro tipo de racionalidad que permita reinventar la teoría crítica según nuestras necesidades y contexto. Para renovar la teoría crítica se deben enfrentar ciertos desafíos que son los que se analizarán en el siguiente apartado.

La epistemología del Sur como paradigma emergente

La epistemología del Sur propuesta por De Sousa Santos (2009), ve a la educación superior como su campo de aplicación. Según se argumentó en el apartado sobre el modelo pedagógico tradicional, un problema de las instituciones de educación superior en América Latina es que se vieron forzadas a implementar políticas de modernización educativa debido al gran crecimiento de su matrícula a partir de la década de los 90 (Rama, 2009). En ese momento se empieza a hablar de modelos educativos en las universidades (Fresán et al., 2017). Según Bañuelos (2015), los modelos educativos evolucionaron de acuerdo con el periodo histórico que vivían porque su vigencia dependía del contexto; con los cambios que trajo consigo la globalización, las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) se convirtieron en un instrumento de primer orden en las agendas educativas las cuales implementaron innovadoras estrategias de aplicación y transmisión de información y conocimiento.

Entonces el tema de las competencias se presenta como una opción alternativa para mejorar los procesos de formación académica desde el nivel básico al profesional (Ramírez y Medina, 2008). Sin embargo, para que este modelo pudiera tener éxito, dice Bañuelos (2015), era necesario implementar nuevas políticas de desarrollo y formación de docentes quienes debían contar con un nuevo perfil de enseñanza de calidad de acuerdo con los nuevos estándares. Así, los modelos educativos en América Latina empezaron a regirse por el establecimiento de perfiles profesionales; la idea, dice Aboites (2009), era implementar un estándar único de valor académico para cada título profesional, es decir, un parámetro único de referencia a lo que debía aprenderse a nivel superior igual que en Europa.

En el caso de las universidades mexicanas se empezaron a implementar procesos de acreditación con instrumentos de medición idénticos a los de Estados Unidos de América los cuales surgieron a partir de la firma del TLCAN en 1992. Esto provocó movimientos de resistencia contra la evaluación estandarizada moderna en la admisión de estudiantes y contra los sistemas de pago según el mérito para maestros y académicos entre 1994 y 1998. En resumen, dice Aboites (2009), la visión fragmentada y eminentemente reduccionista del modelo por competencias, fomenta en el estudiante la “responsabilidad social” pero solo para que demuestre interés por el bien común; promueve una visión que debilita la capacidad para pensar su entorno; ya no encuentra en la teoría y en la historia un vínculo para la comprensión de su actualidad, sino por el contrario, la inercia del conocimiento aislado lo lleva hacia un pantano de la más absurda superficialidad.

Por estas razones, dice De Sousa Santos (2010), es necesario renovar la teoría crítica para lograr superar lo que él denomina el pensamiento abismal o racionalidad monocultural. Como se revisó en el Capítulo I, el autor argumenta que el pensamiento abismal divide a la humanidad en dos universos diferentes, separan a lo humano de lo no humano; una civilidad legal y política, por un lado, y una incivilidad del otro lado; esta forma de negación ha sido producto de las prácticas hegemónicas desplegadas desde el mundo occidental; ha sido una distinción que nace en los tiempos del colonialismo, que sin embargo ha tenido profundas repercusiones epistemológicas. Entonces, para enfrentar esta racionalidad monocultural, dice De Sousa Santos (2007), es necesario construir otro tipo de racionalidad según nuestras necesidades y contexto, lo cual enfrenta varios desafíos.

El primer desafío, dice De Sousa Santos (2007), consiste en superar el sentimiento de resignación, la creencia de que no hay salidas viables hacia el conocimiento emancipatorio el cual logre superar las formas de silencio que el colonialismo impuso al destruir y silenciar prácticas y

conocimientos de las civilizaciones conquistadas. El contacto de la cultura occidental con otras civilizaciones fue de desprecio lo cual silenció y destruyó las prácticas de esas comunidades, por ello, uno de los desafíos de la educación es contribuir a recuperar la autonomía y liberación para no continuar reproduciendo las ausencias. El segundo, es tener bien identificados los mecanismos a través de los cuales se manifiestan las formas de poder y de dominación; para ello propone estudiar los seis espacios en los que se manifiestan estas formas: el patriarcado, la explotación, la desigualdad social, la cosificación humana y la personificación de los objetos, el clasismo, y el subdesarrollo.

El tercer desafío reside en crear una epistemología desde el Sur⁶; se trata de crear, según De Sousa Santos (2009), un Sur contrahegemónico y poscolonial a partir de la identificación de cinco lógicas en las que se produce la racionalidad cultural: la monocultura del saber que consiste en cuestionar los criterios únicos de verdad, es decir, los que derivan de la ciencia moderna como criterios únicos de verdad y de cualidad estética (De Sousa Santos, 2010); la monocultura del tiempo lineal el cual se refiere a un solo sentido y dirección de contar la historia (progreso, globalización, desarrollo, modernización). La tercera lógica es la de la clasificación social desde la cual se naturalizan las diferencias distribuyendo a las poblaciones con criterios raciales y sexuales (De Sousa Santos, 2010).

La cuarta lógica es la de la producción de inexistencias, es la escala dominante de la modernidad occidental, universalista y global. En esta lógica no tiene relevancia lo que se encuentra fuera de lo universal o lo global, lo universal está representado por la ciencia y la teoría científica, y lo global materializado en la globalización como proceso que permeó a escala mundial

⁶ El Sur es usado como una metáfora del sufrimiento humano sistemáticamente causado por el colonialismo, capitalismo y patriarcado. Es un Sur que también existe en el Norte global geográfico, el llamado Tercer Mundo interior de los países hegemónicos. También contiene las prácticas locales de complicidad con aquellos que detentan el poder económico, ideológico y patriarcal (De Sousa, 2009).

en varios ámbitos. Finalmente, la quinta lógica es la productivista basada en el sistema de producción capitalista en donde el crecimiento económico y el criterio de productividad son incuestionables; estos criterios se aplican a la naturaleza como elemento fértil para ser explotada y a la fuerza de trabajo como generador de riqueza bajo la lógica del capital.

Además de enfrentar estos tres desafíos, De Sousa Santos propone algunas ideas pedagógicas que pueden ser retomadas para aplicarse en procesos formativos. Una de estas propuestas está estrechamente relacionada con el campo del arte y la cultura, y por ende con la propuesta epistemológica con la que aquí se pretende contribuir. Se trata del desarrollo de epistemes sentipensantes, es decir, el desarrollo de prácticas con altas dosis de convivencialidad, imaginación, creatividad y coraje para superar frustraciones, curar tristezas y desesperanzas que se sufren a diario las cuales nos debilitan y enferman (Ghiso, 2017). Es necesario, comentan Martínez y Guachetá (2020), romper el miedo y los condicionamientos que permitan encuentros entre las personas; reconocer a otros sujetos marcados por la desigualdad, la diferencia, la pluralidad y la violencia, y esto puede ser posible “asumiendo una lectura crítica de la realidad política y económica del pensamiento único hegemónico para confrontarlo en todos los espacios y desde todas las formas de lucha” (2020, p. 156).

Los límites de la representación

Desde la perspectiva schopenhaueriana la representación es la cara exterior del mundo, es la cara desde la cual veo al mundo, tal como se me presenta. Sin embargo, dice Schopenhauer (2004), esa visión es limitada porque hay un mundo más allá del físico y no podríamos comprender la esencia

de las cosas si nos quedamos con esa visión limitada. De modo que si decimos “el mundo es mi representación” el filósofo agrega “el mundo es mi voluntad” debido a que:

Cada uno de los seres naturales, cada uno de sus impulsos, acciones y afecciones, representan la concreción individual de una voluntad de vivir absoluta e ilimitada. La afirmación de la vida, el afán por mantenerse en la existencia, constituye la esencia íntima de todos los seres y, por ello, un *prius* del intelecto ante el que no cabe plantear un porqué (Schopenhauer, 2004, p. 7).

La ciencia moderna monopolizó la representación del mundo durante siglos, pero a partir de las sucesivas rupturas (fin del sistema newtoniano, el principio de incertidumbre de Heisenberg, el teorema de incompletud de Gödel, teoría de las estructuras disipativas de Prigogine, etc.), emergió un deseo desesperado, dice De Sousa Santos (2009), por completar el conocimiento de las cosas a partir del conocimiento de nosotros mismos. El estudio por lo social y lo cultural pasó a tener un interés más relevante en la reflexión epistemológica, de tal manera que esta irreversible crisis paradigmática, afirma, puede girar el timón hacia una nueva dirección, hacia un paradigma emergente que explore nuevas formas que representen un contrapeso de las fuerzas hegemónicas.

Desde este contexto, lo que propone De Sousa Santos (2009) es un paradigma con una nueva postura epistemológica guiada por el optimismo trágico⁷, es decir, por un nuevo sentido común, menos mistificador y más emancipatorio; un sentido común que tenga como característica central la subjetividad del científico preocupado por depositar en la ciencia un conocimiento-emancipación a cambio de un conocimiento-regulación. Por ello, el sociólogo propone una revisión al método de la ciencia dominante a través de un tamiz que denomina *límites de la representación*. En tanto que la economía, las ciencias sociales en general y las metatecnologías,

⁷ Lo denomina optimismo trágico porque, a pesar de los retos y las dificultades que hay que enfrentar, se acepta la misión con la inquebrantable confianza en la capacidad humana para superarlos.

desarrollaron las alternativas menos adecuadas para promover la solidaridad como forma de saber, De Sousa Santos (2009), propone cuatro conceptos clave con los cuales establecer límites a las epistemologías dominantes: *escala*, *perspectiva*, *resolución* y *asignatura*. Estos conceptos clave dependen a su vez, de cuatro límites o determinaciones: 1) la determinación de la relevancia, 2) la determinación de la identificación, 3) la imposibilidad de la duración, y 4) la determinación de la interpretación y de la evaluación (De Sousa Santos, 2009).

El primer límite, la determinación de la relevancia, se pregunta, ¿qué es relevante? De Sousa Santos responde que de entrada es difícil establecer criterios de relevancia coherentes para llevar a buen término cualquier trabajo científico inteligible, pero la ciencia moderna lo hizo estableciendo jerarquías entre los objetos de estudio, creando con ello una simulación tornada creíble, y con la aplicación de la metodología correspondiente, devienen en proyectos de investigación. Para evitar esas simulaciones, De Sousa Santos (2009) propone los límites de *escala* y *perspectiva*, apoyándose de la cartografía para interpretarlos. Los mapas, afirma, distorsionan inevitablemente la realidad, sin embargo, esta distorsión se ajusta mediante la escala y esto permite que algunos fenómenos puedan ser representados en pequeña o gran escala, por lo tanto, la medida para seleccionar la escala ha estado determinada por criterios políticos. De esta forma, asegura De Sousa Santos (2009), los análisis que han prevalecido en campos determinantes de la actividad humana, son los de pequeña escala al minimizar sus efectos negativos tanto en los terrenos de las finanzas, el mercado y la política.

Una vez establecida la relevancia, una nueva pregunta se impone, ¿qué tan relevante es? Para De Sousa Santos (2009), el grado de relevancia lo ejemplifica comparando el uso de la perspectiva en la pintura renacentista con el método de la ciencia moderna. En el caso de la pintura, la perspectiva creó la certeza que requería el hombre para afirmarse en el mundo y para

comprenderlo; por lo tanto, la perspectiva renacentista representó una muestra de confianza del conocimiento humano. Sin embargo, la ilusión creada por la perspectiva depende de la mirada fija del espectador, si el espectador cambia de lugar, la ilusión de la realidad desaparece. Así, la ilusión de la realidad se desarrolló en conjunto con la realidad de la ilusión. En el campo de la ciencia, el científico no depende de otra mirada, se ve a sí mismo como espectador ideal, y no hay posibilidad para la generación de tal ilusión porque no hay otra mirada, así que la ilusión de la realidad pasó a ser la realidad de la realidad, la única realidad. El impacto negativo de esto, dice De Sousa Santos (2009), fue que esta realidad única se potenció una vez que la ciencia se convirtió en una fuerza productiva que estuvo acompañada de la presencia de un solo espectador, la del científico.

El punto puede ejemplificarse también desde la economía. Sin otra mirada, perspectiva, alternativa, juicio o espectador significativo, la representación quedó drásticamente reducida a un único espectador, a una sola perspectiva: la del empresario capitalista. La ilusión de la realidad se tornó en la realidad del empresario, a tal grado que los intereses, gustos, preferencias y limitaciones del empresario se convirtieron en privilegios epistemológicos. La consecuencia de ello, afirma De Sousa Santos (2009), es que el imperativo de la economía política pasó a convertirse en el imperativo epistemológico de la ciencia. “La eficacia de la orientación hecha posible por el análisis en pequeña escala fue reforzada por la apropiación monopolista de la perspectiva significativa” (2009, p. 71).

El segundo límite, la determinación de la identificación, se pregunta, ¿cómo identificar lo que es relevante? La identificación de los fenómenos relevantes, argumenta De Sousa Santos (2009), puede basarse en dos criterios principales: *detección* y *reconocimiento*. La detección se refiere a las características de un fenómeno dado y el reconocimiento a los parámetros que pueden clasificar a todo un sistema de interpretación; sin embargo, el procedimiento que subyace a estos

dos criterios lo denomina resolución. Entonces, es la resolución la que determina la calidad y los pormenores de un fenómeno dado el cual puede ser un fenómeno social o simplemente una imagen. Para ejemplificar el procedimiento de resolución, De Sousa Santos (2009), se apoya en la fotografía y en la arqueología; en el primer caso, es la fotografía la que tiene la capacidad de reproducir en una imagen los detalles de un espacio determinado, los puntos por pulgada (ppp) de una imagen es lo que determina su resolución, a mayor ppp, mayor calidad o resolución de la misma.

En el caso de la arqueología, la resolución se refiere a la homogeneidad de un evento y al comportamiento de su registro arqueológico, es decir, si un evento cuenta con un registro deficiente, esto se interpreta como una colección de grado grosero, y si por el contrario un evento tiene un registro preciso de lo ocurrido, se trata de una colección de grado fino. Pero ocurre que cuando en esta relación (grado grosero y fino) interviene más de un componente, la resolución final es determinada por el componente con la resolución más débil. En este sentido la crítica de De Sousa Santos (2009) es que, tanto la resolución como la escala y la perspectiva, han sido utilizados por la ciencia moderna en dos niveles, en el nivel metodológico y en el nivel teórico; como estos dos niveles (metodología y teoría) son elementos de la ciencia moderna, lo que ha sucedido es que los procesos metodológicos son los que han predominado en el proceso de detección y los procesos teóricos los que han ocupado el proceso de reconocimiento. En este sentido, es frecuente advertir que el desarrollo de los métodos de investigación han superado al desarrollo de las teorías, sobre todo en las ciencias sociales, por tal motivo, dice De Sousa Santos (2009), no es de extrañar que haya un constante retorno a los fundadores de la teoría sociológica (Comte, Marx, Durkheim, Weber, Simmel) de siglos pasados; esto significa que la capacidad de

detección ha superado la capacidad de reconocimiento, la clasificación (la técnica) ha superado a la interpretación (la teoría).

La pregunta del tercer límite se puede plantear de la siguiente manera: ¿quién determina la duración de lo relevante? Por principio, dice De Sousa Santos (2009), todos los objetos que existen ocupan un espacio y un tiempo, por lo tanto, su relevancia no puede ser determinada sin considerar la relación espacio-tiempo. Ahora, a la relación epistemológica sujeto-objeto le pueden ser aplicados los límites escala, perspectiva y resolución, sin embargo, esto se complica cuando se intenta aplicar estos mismos límites a la relación espacio-tiempo, porque tanto el sujeto como el objeto, están determinados por el tiempo y por el espacio. Para superar esta dificultad, dice De Sousa Santos (2009), lo que la ciencia moderna hizo fue compactar en una misma unidad a las dos lógicas, inmovilizando con ello al sujeto a un espacio perfectamente unificado. A este efecto lo denomina *falacia de la contemporaneidad* y consiste en los criterios de simultaneidad con los que supuestamente se perciben los fenómenos, lo cual es imposible debido a que las realidades son diferentes para los involucrados en un mismo evento, es decir, las perspectivas de los participantes de un mismo evento siempre serán diferentes.

La apropiación monopolística que es impuesta a un espectador significativo (la otra mirada) por un espectador dominante, dice De Sousa Santos (2009), tiende a dos efectos principales: *la hiperespacialización del tiempo pasado* y *las intervenciones de alta velocidad*. Por ejemplo, en la arqueología *la hiperespacialización del tiempo pasado* sucede de dos formas, a *modo de Pompeya* o a *modo de palimpsesto*; a *modo de Pompeya* cuando el registro de fechas de diferentes eventos y objetos es riguroso, y a *modo de palimpsesto*, cuando ocurre todo lo contrario, es decir, cuando objetos o residuos no son registrados rigurosamente. Es así como la *hiperespacialización del tiempo pasado* funciona como distorsión en la interpretación de conflictos

económicos a escala mundial, es decir, eventos verdaderamente significativos, quedan distorsionados (a modo de diversos palimpsestos) por el espectador quien solamente puede registrar lo residual, lo no verdaderamente significativo. Por su parte, *las intervenciones de alta velocidad* entran en acción cuando es necesario crear paliativos sociales, como en el caso de la aplicación de Evaluaciones Rurales Rápidas, instrumentos utilizados para evitar políticas de cambios profundos. En el campo del conocimiento, dice De Sousa Santos (2009), es lo que sucede con los rompimientos epistemológicos, la quiebra radical con conocimientos anteriores.

El último límite de la representación, la determinación de la interpretación y de la evaluación, se pregunta, ¿quién interpreta y evalúa lo relevante? Este límite, dice De Sousa Santos (2009), atañe más a los campos de la política y la cultura en la medida que las transformaciones sociales son garantizadas por la ciencia. La interpretación de las transformaciones dependerá de la *asignatura* de los agentes, es decir, del conocimiento de la autoría, de la inteligibilidad, o de las prácticas de su conocimiento, y de sus objetivos o proyectos. Aquí, la lógica es la siguiente: a menor escala del análisis del evento, mayor será el énfasis en su orientación y movimiento, y por lo regular, merece mayor atención donde se requiere orientación, o sea, en los *cuerpos dóciles* como De Sousa Santos los nombra. De tal forma que, cuanto menor sea la escala de interpretación, mayor será la docilidad de los cuerpos, y por consecuencia, es la perspectiva de una sola mirada la que termina dominando.

Una vez garantizada la inmovilidad de la mirada del espectador en el campo de la economía, por ejemplo, no solo se provoca una realidad ilusoria, sino que además se mantiene a los agentes fragmentados, desarticulados. Esta visión única es lo que ha caracterizado a la ciencia moderna y su ruptura epistemológica, por lo tanto, se genera una incapacidad para reconocer visiones alternativas. El conocimiento, dice De Sousa Santos (2009), solo será reconocido en la

medida que emule el conocimiento científico, de lo contrario será rechazado como forma de ignorancia, así el privilegio epistemológico del que goza la ciencia moderna es el de haber destruido cualquier forma de conocimientos alternativo como instrumento para cuestionar o poner en tela de juicio ese privilegio. En otras palabras, afirma De Sousa Santos, el privilegio epistemológico de la ciencia moderna es un *epistemicidio*.

Por último, la acción social o el conjunto de los proyectos de los agentes, tendrá mayor fuerza en la medida en que la asignatura científica de la realidad sea más deficiente. Los proyectos de los agentes, dice De Sousa Santos (2009), son importantes porque es como un anticiparse a la realidad, y esa anticipación forma otros puentes a los de la falacia de la contemporaneidad que tiende a destruirlos, transformando así, la aspiración en conformismo, y el deseo, en deseo de conformismo. Los límites a la asignatura, sea de autoría, inteligibilidad u objetivo, deben ser drásticos para que su interpretación y su evaluación no pueda pasar de cierto nivel; el resultado es una estructura constituida por cuerpos dóciles y extraños, víctimas del epistemicidio, nadando en el mar de residuos y arrastrados hacia el futuro que otros han destinado.

Una vez presentada la propuesta epistemológica, así como el tamiz de validación de los límites de la representación, por el cual serán sometidas las competencias genericas, *aprender a conocer y aprender a ser* (Reflexiones finales), en el siguiente capítulo se presenta la ruta metodológica para llegar a la línea narrativa, la fase más avanzada de abstracción de la codificación de los datos, denominada por la Teoría Fundamentada como codificación selectiva.

Capítulo III

Metodología

El presente capítulo aborda los siguientes temas: creación de la Facultad de Artes de la UABC; creación y modificación del programa educativo de Licenciatura en Artes Plásticas, y ruta metodológica.

Creación de la Facultad de Artes de la UABC

Antes de describir la metodología, se presenta el contexto en el cual aparece la Facultad de Artes de la UABC, la creación de su primer programa educativo de licenciatura en el campo de las artes, el proceso de modificación al cual se sometió para ajustarse al modelo educativo institucional con base en las observaciones de los CIEES, y el análisis de las asignaturas que promueven “la crítica” pertenecientes al área de conocimiento Historia y teoría del arte. Debido a que la pregunta de investigación es: ¿cómo operan la extensión, la investigación-acción y la ecología de saberes con el desarrollo de competencias genéricas (aprender a conocer y aprender a ser), en la formación de profesionales autónomos, críticos y con responsabilidad social en la Licenciatura de Artes Plásticas Mexicali, resulta necesario incluir en este capítulo el contexto en el cual aparece la Facultad de Artes, su programa educativo de Licenciatura en Artes Plásticas, así como la descripción genérica de las unidades de aprendizaje desde la cual se inicia el análisis del presente estudio.

Desde la década de los ochenta el Departamento de Actividades Culturales de la UABC Mexicali, así como los centros de extensión universitaria de Tijuana y Ensenada dependientes de la Dirección General de Extensión Universitaria, llevaban a cabo entre sus principales programas, la formación y consolidación de grupos representativos, exposiciones de arte, producción de eventos fijos anuales, la producción de eventos especiales así como la impartición de cursos y talleres culturales de música, danza, artes plásticas, literatura y teatro. Estos últimos atendiendo a una población de más de 4,500 alumnos en el estado. La creciente demanda cultural así como el compromiso por parte de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) de ofrecer a la comunidad oportunidades de desarrollo en el campo de las artes, permitió el crecimiento y consolidación del programa de cursos y talleres culturales.

La popularidad de dicho programa aunada a la necesidad de ofrecer una formación de mayor nivel académico en las artes, llevó a la Universidad a diseñar planes de estudio a nivel licenciatura dando como resultado la creación de la Escuela de Artes. A partir del ciclo 2003-2, la recién creada Escuela de Artes ofrece la Licenciatura en Artes Plásticas en las ciudades de Mexicali y Tijuana y la Licenciatura en Música en Ensenada, ambas diseñadas bajo el modelo de competencias profesionales. A su vez, conscientes de la importancia de la vida colegiada para favorecer y orientar el desarrollo y la toma de decisiones de la escuela, así como llevar a cabo los procesos de manera clara y democrática. Tal como lo estipula la Ley Orgánica de la UABC, estos organismos deben ser conformado por maestros, alumnos en calidad de propietarios y suplentes por ciudad, dando con ello representatividad a todo el estado.

En búsqueda de alternativas viables para favorecer el desarrollo profesional de las diferentes disciplinas artísticas y en atención a la Iniciativa General No. 2 del Plan de Desarrollo

Institucional 2003-2006, específicamente a lo referente a la ampliación y diversificación educativa, en octubre de 2004 el doctor Alejandro Mungaray Lagarda incorpora el Departamento de Tecnología Audiovisual a la Escuela de Artes convirtiéndolo en el Centro de Estudios y Producción Audiovisual (CEPA) a través del cual se ofertaría a partir del semestre 2008-1 la Licenciatura en Medios Audiovisuales y posteriormente la Licenciatura en Danza. Asimismo en febrero de 2006 la Escuela de Artes sometió a consideración del H. Consejo Universitario la creación de las licenciaturas en Danza y Teatro en Mexicali y Tijuana respectivamente. Una vez aprobados estos dos nuevos programas académicos se ofertaron a partir del semestre 2006-2.

Creación y modificación del programa educativo de Licenciatura en Artes Plásticas

Con la creación de la Escuela de Artes y el primer programa educativo en artes a nivel licenciatura en Mexicali, Tijuana y Ensenada se respondía a la exigencia de la comunidad artística de la entidad de contar con opciones para la profesionalización de su actividad. Sin embargo, en el ejercicio de su operación y con base en la experiencia de otros programas educativos en el país, se detectan deficiencias en el seguimiento del plan de estudios las cuales fueron atendidas en 2009 a raíz de la visita de los evaluadores de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES). El Comité de Arte de los CIEES identificó diversas problemáticas y con base en ellas elaboró algunas recomendaciones tendientes a mejorar la calidad en los procesos educativos la cuales fueron sintetizadas en cinco puntos: 1) reestructurar el plan de estudios para mantener congruencia con el modelo educativo de la UABC, y reforzar la continuidad en la formación práctica de la etapa disciplinaria, 2) reformular el perfil de egreso acorde a conocimientos previos de acuerdo con el objetivo del plan de estudios, 3) adecuar el perfil de

egreso con base en las necesidades regionales y expectativas laborales, 4) incrementar las opciones de unidades de aprendizaje optativas, y 5) resolver problemas de infraestructura para la adecuación de espacios para talleres.

Para atender las recomendaciones de los CIEES, la Escuela de Artes llevó a cabo una evaluación diagnóstica que consistió en identificar fortalezas y debilidades del plan de estudios de la Licenciatura en Artes Plásticas con base en la percepción de docentes, alumnos, egresados y empleadores, así como la realización de un análisis de los planes de estudio en las artes de algunas de las universidades más representativas en el campo en el ámbito nacional e internacional. Los resultados de esta evaluación diagnóstica se publicaron en la *Propuesta de modificación de la Licenciatura en Artes Plásticas* en 2011; según este documento se resolvieron las recomendaciones de los CIEES tales como la modificación del perfil de egreso, la creación de unidades de aprendizaje optativas, la adquisición de hardware y software para algunas unidades de aprendizaje, y mejora en la infraestructura encaminada a la creación de mayores espacios para talleres.

La *Propuesta de modificación de la Licenciatura en Artes Plásticas* se compone de diez apartados de los cuales tres son lo que interesan en este estudio: 1) la filosofía educativa porque se refiere al fundamento filosófico del modelo educativo que es el humanismo; 2) la descripción de la propuesta porque se refiere al objetivo de la LAP, y 3) la descripción genérica de las unidades de aprendizaje porque es el esqueleto o mapa curricular del programa educativo de la LAP. En la descripción de la propuesta se exponen los resultados de la evaluación diagnóstica, se describen las etapas de formación así como las modalidades de aprendizaje y obtención de créditos, y en la descripción genérica de las unidades de aprendizaje se describen las competencias de cada unidad de aprendizaje que conforman la licenciatura.

Para resolver la primera recomendación de los CIEES, reestructurar el plan de estudios para ser congruente con el modelo educativo de la UABC, se modificó la redacción del objetivo general del plan de estudios: el “objetivo del PE Licenciatura en Artes Plásticas es formar un profesional de las artes autónomo, crítico y propositivo, con conocimientos y habilidades para desarrollar proyectos de producción en las artes visuales y desempeñar actividades de crítica, docencia y gestión con sentido ético y de responsabilidad social y con el entorno” (Escuela de Artes, 2011, pp. 76). Como se ha dicho, la crítica y la responsabilidad social son principios que emanan de una formación con enfoque humanista, y que la Facultad de Artes alineada al modelo educativo de la UABC, dice promover y fomentar.

Para identificar cómo se fomenta la “crítica” en las unidades académicas de la LAP, se muestra el mapa curricular. Como se puede observar (ver Figura 2), el programa educativo se divide en tres etapas formativas: básica; disciplinaria y terminal; cada etapa considera un número específico de unidades de aprendizaje (UA) obligatorias y optativas⁸. La etapa básica se conforma por 11 UA obligatorias cursadas en dos semestres, la etapa disciplinaria por 22 cursadas en cuatro semestres y la etapa terminal por 9 cursadas en dos semestres. En este mismo orden, las UA optativas corresponden a 8, 14 y 17 por etapa formativa respectivamente.

⁸ Al referirse a “obligatorias”, significa que el estudiante tiene la obligación de acreditar estas UA, y a “optativas”, significa que podrá planificar su carga académica con aquellas UA que se adecuen a su perfil individual así como a sus intereses.

Figura 2 Mapa curricular de la Licenciatura en Artes Plásticas

Tronco Común							
Etapa Básica		Etapa Disciplinaria				Etapa terminal	
1	2	3	4	5	6	7	8
Procesos creativos - T4 CR4	Historia del arte occidental C3 - CR6	Artes: siglos XX y XXI C4 - CR8	Arte Latinoamericano C2 T1 CR5	Criticas hermenéuticas del arte C2 T2 CR6	Criticas sociales del arte C2 T2 CR6	Criticas semióticas del arte C2 T2 CR6	Taller de crítica de arte - T4 CR4
Contextualización de occidente C2 T2 CR6	Ética C3 - CR6	Materiales tridimensionales - T6 CR6	Representación en la escultura - T6 CR6	Arte y educación C2 T2 CR6	Didáctica aplicada al arte C2 T2 CR6	Prácticas en educación artística - T4 CR4	Clinica de producción - T10 CR10
Laboratorio de lectura - L4 CR4	Técnicas y procesos de investigación C1 T3 CR5	Representación pictórica - T6 CR6	Pintura y concepto - T6 CR6	Espacio y acción C1 T3 CR5	Taller de experimentación tridimensional - T6 CR6	Proyectos artísticos tridimensionales - T6 CR6	Gestión cultural C2 T2 CR6
Paradigmas del arte C1 T3 CR5	Color y pintura - T6 CR6	Materiales gráficos - T6 CR6	Lenguajes gráficos - T6 CR6	Taller de experimentación bidimensional - T6 CR6	Proyectos artísticos bidimensionales - T6 CR6	Elaboración de proyectos culturales C2 T2 CR6	Optativa
Herramientas informáticas para el aprendizaje - T4 CR4	Observación y representación - T6 CR6	Dibujo gestual - T6 CR6	Dibujo bidimensional - T6 CR6	Dibujo relacional - T6 CR6	Arte y cultura C4 - CR8	Arte y tecnología C2 T1 CR5	Optativa
Introducción a la disciplina - T10 CR10	Optativa	Fotografía C1 T5 CR7	Discursos fotográficos - T6 CR6	Optativa	Dibujo concepto - T6 CR6	Optativa	Optativa
	Optativa			Optativa	Optativa	Optativa	Optativa
Producción de obra	Docencia	Historia y teoría del arte	Gestión cultural	U.A. INTEGRADORAS		Prácticas Profesionales CR 15	
						Proyectos de vinculación CR 2	

Fuente: Facultad de Artes, UABC, Mexicali <https://www.facultaddeartesuabc.com/artes-plasticas/>

Del conglomerado de unidades académicas consideradas en la formación profesional, se hizo una selección de asignaturas que fomentan el sentido crítico con base en la descripción puntual de los programas de unidad de aprendizaje de cada asignatura y que se muestra en forma de tabla (ver Tabla 2).

Tabla 2 Asignaturas LAP

Etapa formativa	Unidad de aprendizaje	Objetivo de la UA	Competencia	Propósito (aporte al perfil de egreso)
Básica	Laboratorio de lectura.	Desarrollar en el alumno un sentido crítico de los procesos de lectura e interpretación.	Identificar modelos filosóficos involucrados en los conflictos éticos intrapersonales e interpersonales para aumentar su percepción para tomar decisiones más conscientes y responsables en su vida y desempeño profesional con actitud empática.	Construcción del conocimiento e identificar la actividad de lectura como parte integral del proceso de formación creativa e intelectual, por medio de una práctica metodológica y procedimental para la lectura de textos diversos, así como los modelos formales de comprensión y análisis de contenidos.
	Ética.	Promover en el alumno actitudes responsables en su vida y desempeño profesional.	Interpretar obras artísticas a través del análisis de los conceptos, diversas tendencias, autores y fuentes, para producir discurso oral y escrito sobre las artes visuales, con actitud de tolerancia, multiculturalidad y diálogo.	Ampliará su perspectiva respecto a la dimensión intrapersonal e interpersonal de la ética.
Disciplinaria	Críticas hermenéuticas del arte.	Aportar al alumno elementos para desarrollar un discurso analítico sobre la producción de arte.	Interpretar obras artísticas según las aproximaciones de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, feminismo, teoría de género y teoría <i>queer</i> , los estudios culturales, la sociología del arte, el posmodernismo y el poscolonialismo, a través del análisis de los conceptos y ejemplos más pertinentes de dichas tendencias, autores y fuentes, para producir un discurso oral y escrito sobre las artes visuales, con actitud de tolerancia, multiculturalidad y diálogo	Instrumento metodológico para la interpretación de productos artísticos que atiendan a las necesidades de su contexto, desde las propias necesidades de expresión que implica el ejercicio de la autonomía artística.
	Críticas sociales del arte.	Ubicar al alumno en la comprensión del arte como fenómeno social; mostrando la forma en que el artista encuentra la función social del arte.	Interpretar obras artísticas según los modelos de la semiótica, el formalismo ruso, el estructuralismo, el post-estructuralismo y la deconstrucción a través del análisis de los conceptos más pertinentes de dichas tendencias, autores y fuentes, para producir discurso oral y escrito sobre las artes visuales, con actitud de tolerancia, multiculturalidad y diálogo.	identificar cómo, a lo largo de la historia, el arte, los artistas y sus manifestaciones se encuentran condicionados por circunstancias sociales específicas, y cómo el interés por su autonomía trajo consigo el predominio de su subjetividad pero también el de su agencia, desarraigándolo y a la vez permitiéndole la libertad crítica que lo llevó a integrar la relación entre arte y práctica social vista no como una tendencia sino como una línea de consecución histórica de la función social del arte.

Terminal	Críticas semióticas del arte.	Proveer al alumno bases y herramientas teórico-metodológicas encaminadas a la construcción de un discurso teórico-crítico	Producir discursos orales y escritos sobre las artes visuales a través de un análisis y debate permanente que artistas, filósofos, historiadores, teóricos y escritores de distintas épocas han planteado respecto a los conceptos de obra artística, el arte, el artista y sus funciones, así como la relación que las obras y los discursos tienen con la era que los produjo, para desarrollar un entendimiento profesional sobre el papel que juega la crítica de las artes para el desarrollo del campo, con actitudes de tolerancia y respeto	Expresar los valores simbólicos de la obra tanto en relación con sus codificaciones internas, como con sus procesos recepcionales.
	Taller de crítica del arte.	Proporcionar al alumno formas para que pueda generar su propio discurso crítico en torno a la práctica y el entendimiento del fenómeno artístico.		Identificar las maneras en que puede generar su propio discurso crítico en torno a la práctica y el entendimiento del fenómeno artístico.

Tal como se argumentó en la Capítulo II, la “crítica” en las unidades académicas seleccionadas, coincide con la perspectiva que tiene su origen en la raíz etimológica latina y griega; desde el latín *criticus* significa facultad de elegir o discernir, desde la raíz griega *Krinein* significa juzgar o discernir, lo cual implica también decidir, elegir o emitir un juicio. Se trata del desarrollo de competencias basadas en habilidades y disposiciones cognitivas a partir de la lectura. Como se puede observar en la tabla, asignaturas de la etapa básica como Laboratorio de lectura y Ética, desarrollar el sentido crítico es “tomar decisiones más conscientes”, o “analizar los conceptos de diversas tendencias, autores y fuentes” respectivamente; en Críticas hermenéuticas del arte, el sentido crítico es “desarrollar un discurso analítico desde diferentes aproximaciones (Escuela de Frankfurt, feminismo, teoría de género y teoría *queer*, los estudios culturales, la sociología del arte, el posmodernismo y el poscolonialismo)”; en Críticas sociales del arte, significa “interpretar obras de arte para construir un discurso teórico-crítico desde diferentes perspectivas de la semiótica”, y es el mismo caso para Crítica semiótica del arte. En resumen, el sentido crítico en las unidades de aprendizaje de la Tabla 2, se enfoca solo en habilidades y disposiciones cognitivas a partir de la lectura y no con el entorno que involucra al estudiante como parte de un conglomerado social; este enfoque los aleja de diferentes realidades que impactan en su formación.

Propuesta metodológica

A partir de esta valoración, se decidió realizar un estudio de corte cualitativo buscando construir un objeto de estudio con diferentes miradas disciplinarias (De la Garza, 2018). Según Martínez (2004), este tipo de metodología “trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento

y manifestaciones” (2004, p. 8). Por ello, para resolver la pregunta de investigación anunciada en el Capítulo I que es, ¿cómo operan la extensión, la investigación-acción y la ecología de saberes con el desarrollo de competencias genéricas (aprender a conocer y aprender a ser), en la formación de profesionales autónomos, críticos y con responsabilidad social en la Licenciatura de Artes Plásticas Mexicali?, se seleccionó esta opción.

Una vez examinadas diversas posibilidades para encontrar la metodología más adecuada, se decidió seguir la Teoría Fundamentada que Glaser y Strauss detallan en *The Discovery of Gronded Theory: strategies for qualitative research* (1967). Esta metodología emplea una serie de técnicas de codificación que genera inductivamente una base teórica explicativa de un fenómeno. Después de publicar su teoría, ambos autores desarrollaron distintas aproximaciones de la Teoría Fundamentada (TF) (Glaser y Strauss 1967; Strauss y Corbin, 1990). De tal forma que el método planteado por Strauss y Corbin (1990, 2008), y Pandit (1996) es el que se ha adoptado para este trabajo. Los aspectos más relevantes que han originado la selección de esta metodología han sido fundamentalmente dos:

- a) Los procedimientos que establecen Strauss y Corbin (2008) para crear una teoría con base en entrevistas no estructuradas y observaciones participativas, y
- b) La técnica obedece a un modelo no lineal, es decir, a un modelo circular del proceso de investigación⁹.

Una de las peculiaridades de la TF radica en que la aproximación metodológica es desde el punto de vista inductivo, y esta información empírica sirve de punto de partida para el desarrollo de la explicación, es decir, implica adaptar los descubrimientos previos a las

⁹ A partir de la aparente flexibilidad de la técnica, la rigurosidad científica implica la codificación por etapas. De tal manera que, mientras más se avanza en las etapas analizando la información compartida cara a cara, las categorías analíticas experimentan filtros que permiten descubrir teorías. Significa que, se trata de un modelo dialéctico al momento de analizar la información.

características del problema a investigar “[...] la realidad empírica es vista como una interpretación en curso de significaciones producidas por los individuos insertos en un proyecto común de observación” (Sudabby, 2006, p. 633). Esto permite que la información empírica aporte categorías teóricas que son derivadas de los datos mediante la utilización de un modelo comparativo constante de observación, permite además comparar contenidos e identificar categorías fundamentales. Este método resultará en una codificación para el análisis de datos de manera simultánea para el desarrollo progresivo de ideas teóricas.

La construcción de la TF como estrategia metodológica generalmente se divide en cuatro etapas: 1) Diseño de la investigación, 2) Recolección y clasificación de datos, 3) Análisis de los datos, y 4) Confrontación de la literatura y construcción de teoría. También es recomendable la utilización de la TF cuando se intenta buscar la naturaleza socialmente construida de una realidad, en este caso, la formación humanista en el programa educativo de Licenciatura en Artes Plásticas que ofrece la Facultad de Artes Mexicali. A continuación, se describen los rasgos más significativos de cada etapa.

De acuerdo con el perfil de egreso, la Licenciatura en Artes Plásticas se divide en cuatro áreas de conocimiento: 1) producción de obra, 2) docencia, 3) historia y teoría del arte, y 4) gestión cultural. El área de conocimiento historia y teoría del arte, cuenta con 23 unidades de aprendizaje tendientes a reforzar la fundamentación filosófica que anuncia el modelo educativo de la UABC, la cual ya se ha anunciado en el Capítulo I: la lucha contra la discriminación, el fanatismo, la violencia y la explotación, el impulso a la recomposición de las fuerzas sociales, el compromiso con las necesidades de la sociedad, el desarrollo de un pensamiento crítico y el compromiso con los sectores más desfavorecidos.

Al tratarse de investigaciones cualitativas es necesario que la pregunta o preguntas se formulen de manera que permitan la flexibilidad y la libertad para indagar sobre un tema

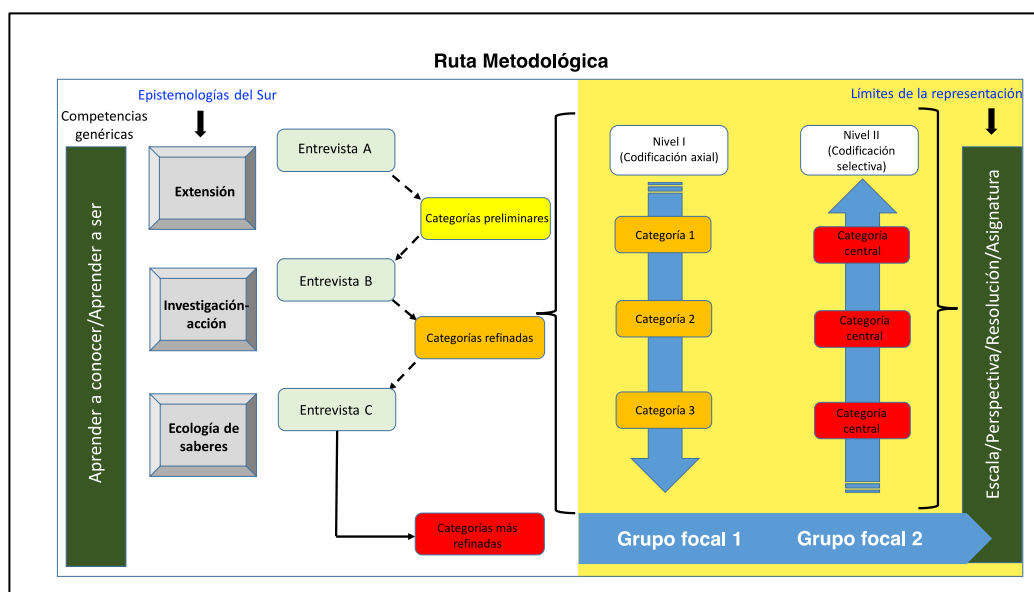
con profundidad, sobre todo si se toma en cuenta que, el diseño metodológico que se propone desde TF responde a un procedimiento sistemático para generar conocimiento epistemológico a un nivel conceptual-acción; conceptual-interacción y área específica-acción.

Después de hacer un muestreo no probabilístico para la selección de actores y eventos a realizar (Charmaz, 2006; Glaser y Strauss 1967; Strauss y Corbin, 1990), se pasó a la fase de recogida y clasificación de datos basada en la recopilación de información. La recomendación de Strauss y Corbin (2008), es que en esta fase se elabore un protocolo de recolección de datos de diversas fuentes de información con el fin de poder realizar su triangulación. Con este fin se elaboró una ruta metodológica en dos momentos. El primer momento consistió en la realización del Grupo Focal 1 para obtener categorías preliminares (codificación axial 1) a partir de las categorías que se desprendieron de las competencias genéricas de la UABC (*aprender a conocer, aprender a ser*) y las áreas de acción propuestas por las epistemologías del Sur (*extensión, investigación-acción y ecología de saberes*). Para el segundo momento se organizó el Grupo Focal 2 con quienes se trabajó con las categorías preliminares para generar categorías refinadas (Codificación axial 2) las cuales fueron utilizadas para la Entrevista A. Con categorías más refinadas obtenidas en la Entrevista A, se procedió a la aplicación de la Entrevista B para finalmente obtener las categorías centrales las que finalmente fueron sometidas al tamiz de validación de los límites de la representación (*escala, perspectiva, resolución y asignatura*).

Ruta Metodológica

La propuesta inicial de Ruta Metodológica tal como muestra la Figura 3, era comenzar la recolección de los datos mediante la aplicación de entrevistas no estructuradas a partir de las competencias genéricas (*aprender a conocer y aprender a ser*) y las áreas de acción propuestas por las epistemologías del Sur (*extensión, investigación-acción y ecología de saberes*). Se iniciaría con la aplicación de la Entrevista A y posteriormente con la Entrevista B. De estas entrevistas se obtendrían las categorías preliminares y refinadas. Una vez con estas categorías, se someterían a dos niveles de codificación: codificación axial 1 y codificación axial 2 (codificación selectiva), aplicados en dos grupos focales diferentes: uno integrado por alumnos y egresados pertenecientes a diferentes cohortes, y el otro conformado por docentes de asignatura y de tiempo completo. De estos grupos focales se obtendrían las categorías centrales que finalmente pasarán por el tamiz de validación del método de la teoría seleccionada, es decir, por los conceptos clave de los límites de la representación (*escala, perspectiva, resolución y asignatura*) (ver Figura 3).

Figura 3 Ruta metodológica

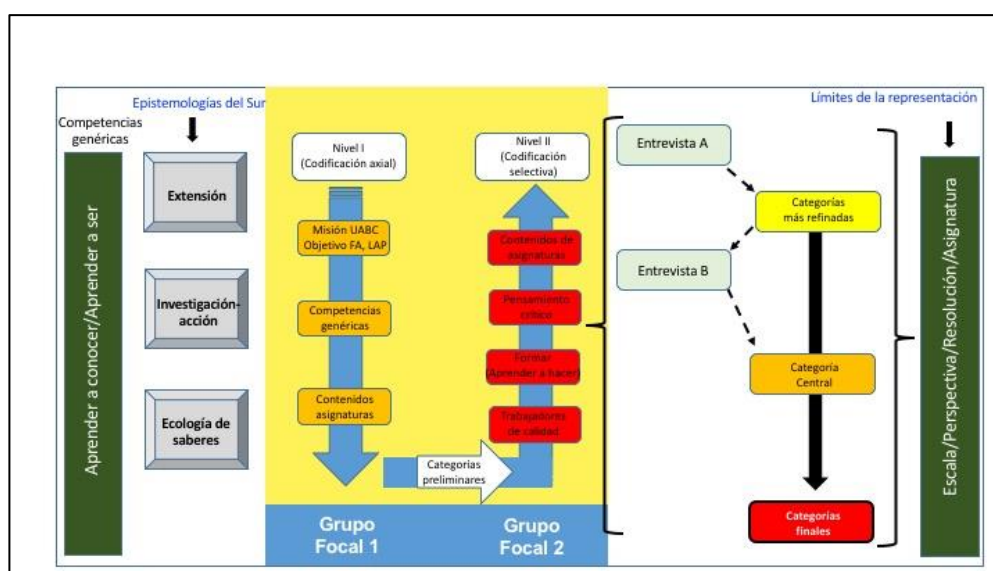


Se decidió reestructurar el esquema inicial de la Ruta Metodológica por dos razones principales. La primera obedece a los criterios que debían reunir los participantes (alumnos y egresados) del Grupo Focal 1 para poder ser convocados. Como se mencionó más arriba este criterio se basó en tres características fundamentales: compromiso con su formación, capacidad argumentativa, y cierta capacidad para cuestionar y analizar procesos académicos y administrativos relacionados con su formación. Esta tarea requirió más de tres semanas de búsqueda en las carpetas que integran los cohortes generacionales de 2003 a 2020. La segunda razón tiene que ver con el tiempo que se requirió para localizar a los participantes y concretar la fecha de la sesión, la cual se concretó hasta la tercera convocatoria. Estas dos razones recorrieron inevitablemente el calendario semestral de actividades.

La reestructuración de la Ruta Metodológica (Figura 4) no modificó, ni afectó de manera sustancial los hallazgos de la investigación ya que el ejercicio de codificación se mantuvo bajo los mismos principios. Para el nuevo esquema se inició en sentido inverso, es

decir, se convocó al primer Grupo Focal 1 para obtener categorías preliminares (Codificación axial 1) con base en las competencias genéricas y las áreas de acción de las epistemologías del Sur. Después se convocó al Grupo Focal 2 a quienes se les formularon preguntas derivadas de las categorías preliminares y con sus aportaciones se obtuvieron categorías refinadas (codificación selectiva). Ya con categorías refinadas, se entrevistó a un actor clave (Entrevista A) para la obtención de categorías más refinadas. Las categorías más refinadas fueron trabajadas en la Entrevista B, con el otro actor clave de donde derivaron las categorías centrales o finales (ver Figura 4). Finalmente estas categorías centrales fueron clave para someter las competencias genéricas del modelo educativo de la UABC (aprender a conocer y aprender a ser) al tamiz de validación de los límites de la representación.

Figura 4 Adecuación a la Ruta Metodológica



Una vez reestructurada la Ruta Metodológica, se continuó con la selección de participantes para los grupos focales. Ya se mencionaron los criterios para la selección del Grupo Focal 1: a) compromiso con su formación, b) capacidad argumentativa, y c) capacidad

para cuestionar y analizar procesos académicos y administrativos relacionados con su formación. A su vez, se buscó que hubiese una espacialidad generacional desde la cual se pudiera obtener visiones diferentes en cuanto a estos tres criterios. Respecto al tercer criterio, se configuró un perfil del estudiante con base a su nivel de compromiso demostrado en su trayectoria formativa.

El Grupo Focal 2 estuvo conformado por cinco docentes de tiempo completo directamente relacionados con el área de conocimiento historia y teoría del arte. El área de historia y teoría del arte se ubica en segundo lugar de acuerdo al número de asignaturas para reforzamiento del área y tiene por objetivo “producir discursos críticos acerca de las artes visuales a través de textos fundamentados en la teoría e historia del arte para divulgar el conocimiento y fomentar la apreciación de la producción artística en la comunidad, con actitud ética.” (Escuela de Artes, 2011, p. 88). Algunas de las asignaturas que imparten los docentes seleccionados vinculadas a esta área son: Paradigmas del arte, Laboratorio de lectura, Críticas hermenéuticas del arte, Críticas sociales del arte, Taller de crítica de arte e Investigación aplicada al arte. Con base en las recomendaciones de Strauss y Corbin (2008), se elaboró una guía de preguntas detonadoras en los grupos focales con el fin de que los participantes tuvieran la entera libertad de opinar y dejar que fluyera la sesión.

Se aplicaron también dos entrevistas a actores clave; la Entrevista A fue a un docente con experiencia en la coordinación del programa educativo, y la Entrevista B, con un docente con experiencia en puestos directivos de la Facultad. El criterio de actores clave respondió, en el primer caso (Entrevista A), a los conocimientos que deben tenerse respecto al programa educativo, y en el segundo (Entrevista B), a la experiencia de dirigir una unidad académica. Según de Glaser y Strauss (1967) este criterio se aplica cuando el muestreo es determinado

por el objetivo general de la investigación y está sujeto a modificaciones en función de las nuevas interrogantes que surjan encaminadas en encontrar dicho objetivo.

En la etapa de análisis de datos, dicen Strauss y Corbin (2008), debe tenerse en cuenta que el contexto de los participantes involucrados en la investigación depende, en gran medida, de la sensibilidad del investigador a los elementos tácitos de los significados y las connotaciones que pueden ser aparentes como resultado de una lectura superficial de contenidos reveladores. Se comienza por señalar las citas significativas y sus interrelaciones, mientras simultáneamente se construyen las categorías teóricas. La escritura de éstos se desarrolla a lo largo de la clasificación y análisis de la información. Es importante señalar que las ideas teóricas fueron consultadas durante todo el estudio ya que facilitaron la elaboración de la teoría emergente (Charmaz, 2006; Cuñat, 2007; Glaser y Strauss, 1967).

En la fase de análisis de datos, de acuerdo a Cuñat (2007); Strauss y Corbin, (1990), se codifica y categoriza, se nombra y se relacionan conceptos emergentes de la información almacenada que podría ir modificándose durante la investigación. La codificación puede ser de tres formas: abierta, axial y selectiva. En la codificación abierta se identifican los conceptos y las ideas más generales con el fin de realizar un esquema de categorías significativas para la formulación de una teoría. En la codificación axial, se relacionan los códigos vía la combinación inductiva y deductiva donde el investigador es capaz de crear categorías al haber extraído relaciones entre los códigos, y en la codificación selectiva que es la fase más avanzada de abstracción se selecciona la categoría central para que se relacione con otras que dependen de ella. Al final se crea un mapa de relaciones entre elementos conceptuales con el propósito de crear una línea narrativa.

El Grupo Focal 1 estuvo integrado por cuatro alumnos y una egresada del programa educativo de Licenciatura en Artes Plásticas de la Facultad de Artes. Se realizó de manera

virtual (Google meet) el miércoles 4 de mayo de 2022 a partir de las 8 pm con una duración de una hora con 59 minutos. La decisión del formato virtual respondió a la facilidad de hacer coincidir a estudiantes y egresados. El programa educativo de Licenciatura en Artes Plásticas Mexicali desde 2003 a la fecha de realización de este estudio, contaba con un total de 31 cohortes con un promedio de 20 estudiantes en cada uno. Entre las 31 carpetas revisadas fueron seleccionados cuatro tipos de cohortes: 1) egresados pertenecientes a las primeras generaciones (2003-2004), 2) egresados pertenecientes a la generación (2014-1 y 2, diez años después), 3) alumnos de generaciones prepandémicas (2017-1 y 2), y 4) alumnos de generaciones pandémicas (2019 y 2020).

Por recomendaciones de Krueger (1998) el grupo focal debe estar conformado de entre 6 y 10 participantes, aunque el rango puede variar de 4 a 12. Según él, la cantidad de participantes está condicionada por dos factores: debe de ser lo suficientemente pequeño para tener la oportunidad de compartir puntos de vista, pero lo suficientemente grande para tener diversidad de percepciones. Cuando un grupo excede la docena de participantes existe la tendencia a que se divida; los participantes quieren hablar pero no pueden debido a que no hay suficiente tiempo en la conversación. También recomienda que el grupo focal esté compuesto por gente con similitudes; la homogeneidad fundamenta el reclutamiento. Una vez identificados bajo estas recomendaciones, se inició con el proceso para convocar a los participantes vía *inbox*; cabe destacar que no fue sino hasta la tercera convocatoria que todos pudieron confirmar su participación.

El Grupo Focal 2 integrado por cinco maestros de tiempo completo del mismo programa educativo, se realizó de manera presencial el miércoles 22 de junio en el Aula 2 del Edificio A de la Facultad de Artes Mexicali. La sesión inició a las 12 pm y se prolongó durante una hora con 53 minutos; se mantuvo la misma dinámica del grupo focal anterior,

sin embargo, en este grupo se trabajó con las categorías preliminares que fueron identificadas en el grupo con alumnos y egresados. El criterio para seleccionar a los participantes de este grupo focal se basó en los principios de la Teoría Fundamentada, es decir, a la identificación de actores apropiados los cuales desarrollen significados derivados de la interacción social con los demás, así como de interpretaciones y experiencias individuales con la posibilidad de crear un modelo comparativo permanente de observación en la recogida de datos. Los docentes seleccionados han tenido un desempeño clave en el conocimiento, desarrollo y evolución de este programa educativo; se trata de dos docentes de asignatura de etapa básica y terminal, y tres docentes de tiempo completo que se han desempeñado en puestos clave dentro de la estructura organizacional de la unidad académica.

Por su capacidad inductiva para crear teoría, se seleccionó la codificación de tipo axial. Con el fin de obtener los mejores resultados en este tipo de codificación, se aplicaron las recomendaciones de Krueger (1998). La opción más adecuada fue el denominado Análisis con base en notas. Como su nombre lo indica, este tipo de análisis es a base de notas y de la interpretación de lo sucedido durante el grupo focal. Sin embargo, para poder realizar un análisis riguroso es necesario registrar la sesión en audio y/o video. Por ello se decidió registrar la sesión con el apoyo de estas dos herramientas; esto posibilitó su transcripción así como la recuperación de los comentarios clave, ya que sin ello no hubiera sido más difícil la identificación de las unidades de significado. Cabe señalar que fueron aprovechadas las definiciones operacionales de las variables utilizadas en las entrevistas informales y adaptadas para identificar las unidades de significado. Una vez realizado el análisis, según Krueger (1998) puede presentarse de tres formas: escrito, oral o la combinación de los dos.

En cada ejercicio de la etapa de recolección de datos, se identificaron categorías que derivaron de las citas significativas. En el caso del Grupo Focal 1 (Codificación axial 1), se

identificaron cuatro categorías con base a las áreas de acción propuestas por las epistemologías del Sur (*extensión*, *investigación-acción* y *ecología de saberes*). Estas categorías fueron: 1) trabajadores de calidad, 2) formar (docentes, sujetos, artistas, individuos), 3) pensamiento crítico, y 4) contenidos de asignaturas. Hay que recordar que las áreas de acción hacen referencia a diferentes temáticas. Por ejemplo, la *extensión* está relacionada con la cohesión social, con la lucha por la democracia, la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y la defensa de la diversidad cultural. La *investigación-acción* tiene que ver con la realización de proyectos de investigación capaces de resolver problemáticas cotidianas, y la *ecología de saberes* con la posibilidad de entablar diálogos entre el saber científico (académico) con los saberes populares (el que se genera en los barrios, colonias o en los grupos étnicos, etc.). Igual que en el Grupo Focal 1, en el Grupo Focal 2 (Codificación axial 2) se identificaron otras cuatro categorías con base en las áreas de acción propuestas por las epistemologías del Sur: 1) ciudadanos críticos, 2) diferenciación disciplinar, 3) limitación instrumental, y 4) experiencia sensible.

Como se ha argumentado, las tres etapas de la aplicación de la TF (diseño de la investigación, recolección y clasificación de datos y análisis de datos) se estructuraron a partir de las capacidades genéricas (*aprender a conocer y aprender a ser*) conceptualizadas como dimensiones de análisis. Estas dimensiones se ajustaron a los objetivos de la investigación desde donde las áreas de acción (*extensión*, *investigación acción* y *ecología de saberes*), otorgaron la profundización necesaria a las categorías resultantes. Asimismo, desde una segunda dimensión analítica (los límites de la representación) con su tamiz de validación (*escala*, *perspectiva*, *resolución*, *asignatura*) arrojaron variables fundamentales para lograr identificar la supuesta perspectiva crítica, autónoma y propositiva de alumnos y egresados de la Licenciatura en Artes Plásticas.

En el Capítulo IV se presentará el proceso mediante el cual se obtuvieron los hallazgos sustantivos que resultaron de la aplicación de la Teoría Fundamentada basada en los pasos de la ruta metodológica, y se mostrará la manera como se aplicó el tamiz de los límites de la representación a las capacidades genéricas *aprender a conocer* y *aprender a ser*, con las que se forma a Licenciados en Artes Plásticas autónomos, críticos, propositivos y con responsabilidad social, con base al objetivo del mismo programa educativo y a la fundamentación filosófica del modelo educativo de la UABC.

Capítulo IV

Hallazgos sustantivos

En este capítulo se desarrollan los hallazgos de la investigación en el siguiente orden: codificación axial 1: categorías preliminares; codificación axial 2: categorías refinadas; y codificación axial 3: categorías centrales.

Antes de detallar el proceso de codificación completo es importante subrayar que los hallazgos sustantivos y la aportación nuclear de esta investigación se sustentan en dos categorías centrales identificadas en el proceso de investigación: 1) diferenciación disciplinar y 2) experiencia sensible. La diferenciación disciplinar se entiende como la capacidad de contar con la suficiente autonomía, independencia e identidad artística e intelectual que brinde la oportunidad de asumirse como un agente de transformación social. Por su parte la experiencia sensible se entiende como aquellos saberes que son guiados por una episteme crítica, dialógica, solidaria, creativa, valiente y confrontadora del pensamiento único hegemónico.

A continuación se explicarán las diferentes etapas de codificación axial que permitieron el hallazgo de estas dos categorías centrales.

Codificación axial 1: categorías preliminares

Tal como se expuso en el capítulo anterior, mediante el ejercicio de codificación axial aplicado al Grupo Focal 1 integrado por estudiantes y egresados de la Licenciatura en Artes Plásticas (LAP) fue posible obtener categorías preliminares. Este grupo contó con cinco participantes, tres egresados y dos alumnos: una egresada de la primera generación (2003-2007) que se dedica a la producción de obra por pedido y personal, y también cuenta con un taller de arte para niños; un egresado de la decimosexta generación (2014-2017) que es docente de artes visuales en secundaria y de historia en un colegio que ofrece secundaria y preparatoria, y otra egresada de la vigesimoprimera generación (2017-2021), que se desempeña como maestra de artes en un jardín de niños y emprende un negocio de murales para escuelas. Un alumno de sexto semestre perteneciente a la vigesimosexta generación (2019-2023) quien trabaja de manera independiente, y otra alumna del cuarto semestre perteneciente a la vigesimoctava generación (2020-2024) que se dedica a sus estudios de tiempo completo.

Siguiendo el esquema de reestructuración de la ruta metodológica, para este grupo se conformaron conceptos clave que se desprendieron de la teoría y que fueron planteados en forma de preguntas las cuales dividieron la guía en cinco bloques: 1) misión de la UABC y misión de la Facultad de Artes (FA), 2) modelo educativo (fundamentación pedagógica y fundamentación filosófica), 3) competencias genéricas (aprender a conocer y aprender a ser), 4) objetivo de la LAP, y 5) contenidos temáticos en las asignaturas: compromiso social, exclusión social, pensamiento crítico, colonialismo, degradación ambiental, explotación

laboral, racismo, sexismo, jerarquías sociales, organización sustentable, saberes populares y pueblos históricamente excluidos.

En el caso del Bloque 1, tanto la misión de la UABC como la misión de la FA hablan de aspectos relativos al compromiso social; mientras la misión de la UABC busca formar ciudadanos capaces de transformar su entorno con responsabilidad y compromiso ético, la misión de la FA busca formar profesionales con inclusión social. De ahí que el objetivo del este bloque fue indagar si los participantes tienen conocimiento y dominio de estos aspectos, por ello, y sin la necesidad de que ofrecieran una definición textual, se les preguntó ¿cuál es para ti la misión de la UABC?, y ¿cuál es para ti la misión de la FA? Es decir, se buscaba que rescataran el sentido crítico, transformador, de responsabilidad y compromiso social contenido en las respectivas misiones.

Las citas significativas identificadas en este Bloque 1 a partir de sus respuestas fueron las siguientes:

[la misión de la UABC busca] la creación de trabajadores con calidad [...] busca trabajadores que solamente se desarrollen dentro de la ciudad de Mexicali [...] profesionales orientados bajo el modelo por competencias para una zona industrial [...] formar alumnos críticos y profesionales [...] capaces de poder abordar el área en la que se están desenvolviendo, de una manera correcta y con valores [...] también se maneja un plan por competencias que se ha desarrollado a raíz del neoliberalismo y al ser Mexicali una zona industrial, se ve reflejado cómo la UABC, va orientando a los alumnos a que se dediquen a estas áreas (Grupo Focal 1, comunicaciones personales, 4 de mayo de 2022).

Las citas muestran que los alumnos mantienen una visión de su entorno enmarcada en una zona industrial, una zona dominada por la industria de la transformación, que requiere

en el mejor de los casos, de profesionistas con habilidades técnicas para integrarse a esta realidad laboral. Solo una alumna alcanza a hacer una lectura más amplia que analiza esta lógica desde la implementación de una política económica que irrumpe las economías locales. A pesar de ello, estas concepciones tienen más relación con la competencia genérica *aprender a hacer*, que en el modelo educativo de la UABC no solo se refiere a la calificación técnica que requieren los empleadores, sino a las aptitudes para trabajar en equipo, capacidad e iniciativa para asumir riesgos, etc. (Modelo educativo de la UABC, 2018). Después de la codificación axial se obtuvieron dos categorías: categoría 1: trabajadores de calidad, esto es, profesionistas orientados bajo el modelo por competencias para una zona industrial, y categoría 2: formar (docentes, sujetos, artistas, individuos), o cuadros con conocimientos teóricos y prácticos.

Respecto al Bloque 2 relativo a la fundamentación pedagógica y fundamentación filosófica del modelo educativo de la UABC, se buscaba que los participantes rescataran el sentido social, el pensamiento crítico y el compromiso solidario con los más desfavorecidos. Lo que se encontró en primer lugar, fue un desconocimiento total respecto a los principios que rigen los paradigmas desde los cuales se construye la fundamentación pedagógica (constructivismo) y la fundamentación filosófica (humanismo) del modelo educativo de la UABC. Como ya se ha mencionado, la perspectiva humanista busca fomentar la libertad y la democracia como valores supremos; también busca luchar contra la discriminación, el fanatismo, la violencia y la explotación; la recomposición de las fuerzas sociales, el compromiso con las necesidades de la sociedad y propiciar el compromiso solidario con los demás, especialmente con los más desfavorecidos (Modelo educativo de la UABC, 2018). Por su parte, el constructivismo desde sus diversas perspectivas, promueve de manera general el aprendizaje centrado en el alumno como constructor de la realidad y de sus esquemas

cognitivos (saberes culturales o educativos) a partir de contenidos curriculares, asignando al docente el papel de guía u orientador.

En este segundo bloque las citas significativas respecto al modelo educativo giraron en torno a

[...] la fundamentación pedagógica sirve en cuanto a lo teórico [la fundamentación filosófica permite] el desarrollo de pensamiento crítico en cuanto a emociones [...] se enfoca en valores como la responsabilidad laboral [...] fomenta la libertad creativa y desarrolla temáticas sociales [...] sirve para unir o crear una identidad como estudiantes [...] sirve para comprender formas del mundo (Grupo Focal 1, comunicaciones personales, 4 de mayo de 2022).

Después de la aplicación del ejercicio de codificación axial, en este bloque no se identificaron categorías debido principalmente a la ambigüedad en las respuestas: la tarea pedagógica se concibió como desarrollo teórico, la filosófica con la creación de valores y el pensamiento crítico como sinónimo de valores.

En el Bloque 3 relativo a las competencias genéricas, se buscaba que los participantes hicieran énfasis en el *aprender a conocer* y el *aprender a ser*, ya que a través de estas competencias se fomenta la lectura, el desarrollo del pensamiento crítico, el sentido ético y la responsabilidad social. Sin embargo, como se argumentó en el Capítulo II, el modelo por competencias fomenta el pensamiento crítico, pero solo como capacidad y habilidad cognitiva, es decir, lo reduce a una cuestión analítica de ideas y saberes enseñables; no incluye una preocupación de problemáticas sociales (explotación, exclusión, desigualdad, opresión, etc.), ni inspira a la transformación social; lo que se busca es potenciar el análisis conceptual sobre cualquier tipo de información (Martínez y Guachetá, 2020).

Para aprender a conocer es necesario el desarrollo de metodologías y lenguajes que permitan aprender a pensar, descubrir, construir y reconstruir el conocimiento [...]

La aplicación de este pilar conlleva al diseño de estrategias que propicien en el alumno la lectura, la adquisición de idiomas, el desarrollo de habilidades del pensamiento y el sentido crítico, de manera que al mismo tiempo brinde autonomía para descifrar la realidad que lo circunscribe, donde la metacognición juega un papel fundamental (Modelo educativo de la UABC, 2018, p. 46)

Al igual que el bloque anterior, aquí también se evidenció el desconocimiento sobre lo que persiguen las competencias genéricas. En el modelo educativo, estas competencias se anuncian como una oportunidad de adquirir una formación complementaria, una educación, más allá de la instrucción o la exclusiva adquisición de conocimientos; es la ocasión para ofrecer educación con múltiples fines o de satisfacer la sed de conocimientos encaminados a la superación personal. En resumen, se refieren a una educación a lo largo de la vida con base en cuatro pilares: *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a vivir juntos* y *aprender a ser*. Como ya se ha mencionado, el *aprender a conocer* se refiere a la adquisición de instrumentos del saber y de conocimientos clasificados y codificados; el *aprender a hacer* tiene que ver con el desarrollo de capacidades para el trabajo (tener iniciativa, intuición, estabilidad emocional, etc.); el *aprender a vivir juntos* implica desarrollar habilidades de convivencia en contextos de diversidad e igualdad, y el *aprender a ser* en acciones que fomenten la sensibilidad, el sentido ético, crítico, la responsabilidad personal, etc. (Modelo educativo de la UABC, 2018).

Al preguntar, ¿para ti qué significan o cómo interpretas las competencias genéricas?, respondieron lo siguiente:

[...] las competencias genéricas fomentan el pensamiento crítico [...] son un conjunto de habilidades, de conocimientos, de actitudes y de valores de un individuo ante un contexto específico [...] son valores para cumplir cierta actividad de pensamiento crítico [...] son capacidades para aplicarlas en un campo laboral [...] la universidad carece de herramientas para que el estudiante pueda desarrollarse en un entorno industrial (Grupo Focal 1, comunicaciones personales, 4 de mayo de 2022).

De nuevo emerge una visión individualista y de las habilidades técnicas (orientadas hacia *aprender a hacer*), sin ninguna mención al sentido comunitario, solidario y de responsabilidad social con el entorno (*aprender a ser*). Las citas significativas redundaron sobre el pensamiento crítico, pero entendido como el desarrollo de la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación. Una vez realizado el ejercicio de codificación axial, se obtuvo como tercera categoría: pensamiento crítico, pero desde la perspectiva psicologista/cognitivista.

La pregunta del Bloque 4: Para ti, ¿cuál es el objetivo de la LAP?, buscaba que los participantes rescataran el sentido autónomo, crítico y de compromiso social que parte del mismo objetivo de la Licenciatura en Artes Plásticas. Sin embargo, las citas significativas se refirieron al desarrollo de habilidades y conocimientos para la producción, docencia, investigación, crítica y gestión, que efectivamente son las áreas de desarrollo que busca el perfil de egreso del programa educativo, pero sin ninguna mención a aspectos relacionados con la responsabilidad social:

[...] desarrollar profesionistas con conocimientos y habilidades en la producción, docencia, investigación, crítica y gestión [...] formar profesionales en diferentes áreas: creadores, críticos, investigadores y gestores [...] formar profesionales en las

áreas que lo competen (Grupo Focal 1, comunicaciones personales, 4 de mayo de 2022).

La categoría 2: formar (docentes, sujetos, artistas, individuos) identificada en el Bloque 1, funciona muy para este Bloque 4 ya que se habla de formar creadores, críticos, investigadores, gestores y de profesionales en el área que competen. Por lo tanto, no fue necesario realizar aquí el ejercicio de codificación axial.

En el quinto y último bloque se buscó que los participantes identificaran, en el desarrollo de su formación, algunos de los contenidos que proponen abordar las epistemologías del Sur. Para dicho fin, el bloque se dividió en dos partes. Primero se les solicitó que seleccionaran dos de las doce temáticas propuestas por las epistemologías del Sur para explicarlas según su entender: compromiso social, exclusión social, pensamiento crítico, colonialismo, degradación ambiental, explotación laboral, racismo, sexismo, jerarquías sociales, organización sustentable, saberes populares y/o pueblos históricamente excluidos. En segundo lugar, se les solicitó que recordaran la asignatura donde habían abordado alguna de estas temáticas y si ese conocimiento les había resultado de utilidad. Las citas significativas fueron el pensamiento crítico y el compromiso social. De nuevo, el pensamiento crítico entendido como capacidad de análisis, de dudar de lo establecido como verdad absoluta y como capacidad para resolver problemas con base en las competencias del estudiante. Es decir, una visión más cercana a la tendencia psicologista/cognitivista que a la perspectiva social. Por otra parte, entendieron el compromiso social como el reconocimiento de problemáticas de su entorno para encontrar soluciones, y no como el compromiso solidario con los demás, sobre todo con los más desfavorecidos (Modelo educativo de la UABC, 2018). También lo interpretan como la posibilidad de abrir mayores espacios, más allá de los tradicionales (galerías, museos), para que la sociedad tenga mayor acceso a las

manifestaciones artísticas. La cita reconocida por los actores significa el número de veces que se mencionó en el ejercicio del grupo focal, y la cita significativa es a partir de la argumentación expresada por los participantes y la forma en cómo, los mismos participantes, vinculan la cita significativa con su quehacer formativo.

Al final, de los doce contenidos propuestos por las epistemologías del Sur, seis fueron los más reconocidos: pensamiento crítico, compromiso social, colonialismo, sexismo, racismo y explotación laboral. De la codificación axial se obtuvo Contenido de asignaturas como la categoría 4.

En la Tabla 3 se aprecia con mayor claridad los cinco bloques en los que fue dividido el Grupo Focal 1 con sus respectivas preguntas detonadoras y la forma en la que se realizó la codificación axial para obtener las categorías preliminares respectivas.

Tabla 3 Codificación axial 1: categorías preliminares

Bloques Preguntas guía	Categoría buscada (respuestas esperadas)	Información obtenida (citas significativas)	Codificación axial 1 (categorías preliminares)
Bloque 1 Misión de la UABC y misión de la Facultad de Artes ¿Cuál es para ti la misión de la UABC? ¿Cuál es para ti la misión de la Facultad de Artes?	Misión UABC La UABC tiene como misión preparar ciudadanos libres, críticos, capaces de transformar su entorno, con responsabilidad y compromiso ético.	Alumnos con calidad Trabajadores Profesionistas con valores (ética, responsabilidad) Profesionistas orientados bajo el modelo por competencias para una zona industrial	Categoría 1: Trabajadores de calidad Categoría 2: Formar (docentes, sujetos, artistas, individuos)
	Misión FA La Facultad de Artes tiene como misión preparar profesionales autónomos, críticos, propositivos, con sentido ético y responsabilidad social con el entorno.	Formar creadores y/o docentes con bases técnicas Formar individuos/gestores Artistas capaces de generar obra con conocimiento teórico y práctico Creadores, docentes, críticos.	
Bloque 2 Modelo educativo (fundamentación pedagógica y fundamentación filosófica) ¿Qué importancia tiene o tuvo en su formación profesional la fundamentación pedagógica del modelo educativo de la UABC? ¿Qué tan importante es o fue la fundamentación filosófica?	Modelo educativo Fundamentación pedagógica: La fundamentación pedagógica del modelo educativo de la UABC se sustenta en el desarrollo y fomento de las competencias genéricas (<i>aprender a hacer, aprender a ser, aprender a conocer, aprender a vivir juntos</i>). Fundamentación filosófica: La fundamentación filosófica del modelo educativo de la UABC se centra en la conformación de ciudadanos que luchen contra la discriminación, el fanatismo, la violencia, la explotación; que impulse la recomposición de las fuerzas sociales, el compromiso con las necesidades de la sociedad, con pensamiento crítico y desarrollo moral, el compromiso solidario con los más desfavorecidos.	Fundamentación pedagógica: No hay campo para desarrollar investigación La fundamentación pedagógica sirve en cuanto a lo teórico La universidad carece de herramientas para que el estudiante pueda desarrollarse en un entorno industrial La UABC aventaja a otras instituciones respecto a conocimientos teóricos, pero siguen siendo obsoletos y desfasados Las competencias genéricas fomentan el pensamiento crítico. Fundamentación filosófica: Permite la unificación a través de los valores Desarrollo de pensamiento crítico en cuanto a emociones Se enfoca en valores como la responsabilidad laboral Fomenta la libertad creativa y desarrolla temáticas sociales Sirve para unir, para crear una identidad como estudiantes Para comprender formas del mundo	Sin categoría

Bloque 3 Competencias genéricas (aprender a conocer, aprender a ser) ¿Cómo interpretas las competencias genéricas?	Competencias genéricas: <i>Aprender a conocer:</i> La competencia genérica <i>aprender a conocer</i> consiste en un aprendizaje que tiene como objetivo fomentar la lectura y el desarrollo del pensamiento crítico <i>Aprender a ser:</i> La competencia genérica <i>aprender a ser</i> consiste en un aprendizaje que fomenta el sentido ético, la responsabilidad personal, el pensamiento autónomo y crítico, así como la responsabilidad social	Proporcionan conocimientos y habilidades Son un conjunto de habilidades, de conocimientos y también actitudes y valores de un individuo ante un contexto específico Es la apreciación estética, la sensibilidad y la comunicación Son habilidades, valores para cumplir cierta actividad de pensamiento crítico Son capacidades para aplicar conocimientos en un campo laboral	Categoría 3: Pensamiento crítico (como capacidad cognitiva)
Bloque 4 Objetivo de la Licenciatura en Artes Plásticas Para ti, ¿cuál es el objetivo de la Licenciatura en Artes Plásticas?	Objetivo de la LAP Formar profesionistas autónomos, críticos y con responsabilidad social.	Desarrollar profesionistas con conocimientos y habilidades para desarrollarse en la producción, docencia, investigación, crítica y gestión Formar profesionales en diferentes áreas: creadores, críticos, investigadores y gestores Formar profesionales en las áreas que lo competen Hay mayor desarrollo en el área pedagógica	Sin categoría
Bloque 5 Contenidos por unidad de aprendizaje ¿Recuerdan alguna asignatura donde hayan abordado o aborden los temas propuestos por las epistemologías del sur? ¿Creen que alguna de estas temáticas les hubiera aportado algo a su formación?	Contenidos en las asignaturas Es importante que en las asignaturas se aborden temáticas sobre el compromiso social, la exclusión social, el pensamiento crítico, el colonialismo, la degradación ambiental, la explotación laboral, el racismo, el sexismo, las jerarquías sociales, la organización sustentable, los saberes populares o los pueblos históricamente excluidos	Pensamiento crítico es la resolución de problemas con base en las competencias del estudiante El compromiso social es reconocer problemáticas del entorno y encontrar soluciones o realizar aportaciones El sexismo es la segregación de un sexo con respecto al otro (relación macho-hembra) El racismo es la dinámica del estado patriarcal heterosexual y blanca la cual ha segregado a grupos no occidentales La explotación laboral determina el empleador para ejercer presión sobre el empleado El colonialismo es el dominio que ejerce un país sobre otro El pensamiento crítico es la capacidad de dudar de afirmaciones que se tienen establecidas como verdad El compromiso social busca el bienestar general antes que el propio El pensamiento crítico es la capacidad de análisis y ser flexible El compromiso social es brindar más acceso al arte, fuera de los recintos tradicionales	Categoría 4: Contenidos de asignaturas

Codificación axial 2: categorías refinadas

Al igual que el ejercicio de codificación axial aplicada al Grupo Focal 1, en el Grupo Focal 2 integrado por docentes de la LAP, se continuó el camino marcado por la reestructuración de la Ruta Metodológica, es decir, las categorías preliminares se convirtieron en insumos para trabajar con este grupo focal. Aquí, se contó con la participación de cinco docentes de la Facultad de Artes: un académico de asignatura con siete años de experiencia docente en asignaturas como Museografía, Paradigmas del arte, Clínicas de producción, Seminario de pensadores contemporáneos, así como Fotografía digital, y Animación; una maestra de tiempo completo, también con siete años de experiencia docente a través de la impartición de asignaturas como Lenguajes gráficos, Dibujo gestual, Laboratorio de lectura, Dibujo-concepto y Dibujo gestual; un profesor-investigador experto desde hace 15 años en el área histórico-teórica impartiendo asignaturas como Críticas hermenéuticas del arte, Críticas sociales del arte y Metodología de la investigación; otro profesor-investigador con 19 años de experiencia en el área teórica-histórica e impartiendo asignaturas como Espacio y acción, Taller de crítica de arte y Estudios de performance, y otra profesora-investigadora con 15 años de experiencia en el campo disciplinario con asignaturas como Dibujo relacional, Proyectos artísticos bidimensionales, y Clínicas de producción.

Como se describió en el apartado anterior, de la codificación axial 1 se obtuvieron cuatro categorías: trabajadores de calidad; formar (docentes, sujetos, artistas, individuos); pensamiento crítico (como capacidad cognitiva), y contenidos de asignaturas. A partir de ellas se formularon preguntas, y también de la teoría, y que, en su conjunto, dividió a la guía en cuatro bloques: 1) información institucional (misión de la UABC y de la FA), 2) modelo

educativo (fundamentación pedagógica y fundamentación filosófica, 3) objetivo de la LAP, y 4) formar (docentes, sujetos, artistas, individuos) y áreas de acción (epistemologías del Sur).

Para el Bloque 1 se preguntó a los docentes, ¿qué es para ti la misión de la UABC? y Para ti, ¿cuál es la misión de la FA? Igual que en el ejercicio anterior con alumnos y egresados, se buscó que los docentes hablaran del sentido crítico, transformador, de responsabilidad y compromiso social contenido en estas dos misiones. En el caso de la misión de la UABC, se identificaron citas significativas en los dos sentidos, es decir, se refirieron a la práctica y a la técnica, pero también a la responsabilidad social y cultural:

[...] formación de profesionales a nivel superior de conocimientos, prácticas y técnicas que los posibilitan con actividades vigentes en la región [...] El propósito de que exista la universidad es asumir también esa responsabilidad que impacta social y culturalmente en el presente y en el futuro [...] formar ciudadanos que sean empáticos, reflexivos, críticos y solidarios (Grupo Focal 2, comunicaciones personales, 5 de agosto de 2022).

Al aplicar la codificación axial se obtuvo la categoría refinada 1: ciudadanos críticos (encaminados hacia la transformación social).

Para la misión de la FA las citas significativas fueron más específicas, enfocadas a la disciplinariedad y evidenciando un conflicto de origen:

[...] la preparación de personas para desarrollarse técnicamente en alguna disciplina artística fundamentalmente [...] para mí es la formación de artistas o profesionales en el arte [...] es la formación de profesionales en el arte [...] que tengan como eje la experiencia sensible como base para la generación de conocimiento y generación de bienes para la sociedad [...] el profesional del arte debe ajustarse a ciertas nociones

que tienen que ver con la eficiencia [...] esto va a traer como consecuencia ciertos conflictos de orden epistemológico porque la experiencia sensible, en un sentido crítico, choca con nociones que están ligadas a la productividad [...] es una misión que forma profesionales en las artes desde una postura reflexiva, crítica [...] sin embargo, en la misión de la FA no se aborda la generación de espacios que no existen, espacios sensibles inexistentes sin una concepción empresarial, sino como campos de experiencia humana y no como una inserción en el campo laboral (Grupo Focal 2, comunicaciones personales, 5 de agosto de 2022).

A partir de la codificación axial aplicada a las respuestas de esta segunda pregunta, se obtuvo la categoría refinada 2: diferenciación disciplinar, conformada por individuos dotados de experiencia sensible, autonomía, independencia e identidad disciplinar.

Para el Bloque 2, referente al modelo educativo a partir de su fundamentación pedagógica y filosófica, se les preguntó: “Desde tu punto de vista, ¿qué importancia tiene la fundamentación pedagógica del modelo educativo de la UABC para tu labor docente? Las citas significativas coincidieron en que la fundamentación pedagógica limita el desenvolvimiento o desarrollo de la práctica artística:

Esto del programa *Tuning* establece el tipo de competencias que puede alcanzar ciertos programas por países, creo que desde ahí tenemos un aguijón fuerte que delimita las posibilidades de lo que se puede considerar como una competencia a desarrollar [...] el modelo educativo está pensado para funcionar en un sistema que nos rebasa como institución y que hay que seguir esa corriente [...] difícilmente se podrá diseñar algo específico para mi Facultad que se deslinde de la institución como un aparato mucho más amplio [...] Las denominadas competencias profesionales son el eje rector de la formación del estudiante a través de habilidades, aptitudes, actitudes

con el saber [...] pero no estrictamente conocimientos que puedan ser reflexionados a través de un ejercicio dialéctico, sino más bien, a través de un ejercicio instrumental para poder desenvolverse en el ámbito laboral relacionado con mi carrera [...] una de las cosas que establecen las competencias profesionales es que deben ser medibles [...] pero como no es medible el nivel de comprensión, tampoco el nivel de reflexión [...] entonces no tienes elementos para poder desarrollar un pensamiento, una forma de pensar, una forma de establecer argumentos, una forma de sostener tu visión del mundo (Grupo Focal 2, comunicaciones personales, 5 de agosto de 2022).

En este bloque también se les preguntó a los participantes, Desde tu punto de vista, ¿qué tan importante es la fundamentación filosófica de la UABC para tu labor docente? Las respuestas fueron similares en cuanto al peso y la importancia que debe tener el sustento filosófico en la formación del estudiante, pero una formación —expresaron— que al fin y al cabo termina siendo determinada por las necesidades del mercado:

[...] muy importante como paradigma humanista, pero que termina siendo excluido por un sistema donde no encaja [...] (la fundamentación filosófica) es fundamental, es vital [...] es la otra pierna quizás de lo que rige cada una de las asignaturas con las que nos enfrentamos en la práctica [...] pero tendría que tener quizás mayor visibilidad en la práctica, de lo que sucede en el aula, pero que no pasa de una rúbrica o de un puntaje, un valor condicionado que sigue quedando en la parte subjetiva [...] la historia del humanismo es la historia de las universidades, sin embargo un humanismo sopesado por un modelo constructivista que dirige toda la responsabilidad al estudiante, lo que trae como consecuencia que se convierta el centro de sus responsabilidades y el único ejecutor de todo aquello que está en su mundo, esto es,

“todo depende de mí como ser humano” (Grupo Focal 2, comunicaciones personales, 5 de agosto de 2022).

Aquí, mediante el ejercicio de codificación axial se obtuvo la categoría refinada 3: limitación instrumental, en donde el PUA funciona como la parte operativa del modelo por competencias profesionales lo cual limita la fundamentación filosófica, es decir, el humanismo.

También a los docentes se les preguntó, en el Bloque 3, su propia definición del objetivo de la LAP con el propósito de que se rescatara la parte de la autonomía, la postura crítica y propositiva del profesional en las artes. En las citas significativas se pudo observar que los participantes identificaron una contradicción de base en el modelo educativo de la UABC, es decir, visiones encontradas entre lo que anuncia la fundamentación pedagógica y lo que afirma la fundamentación filosófica, la cual crea esta percepción identificada en los estudiantes:

[...] si hablamos de formar y esas son sus conclusiones, me parece que [...] al final los docentes formamos trabajadores de maquila, ¡suena bien feo pues!, o sea, es como..., ¡¿es neta?!, o sea, solo estamos haciendo como cajitas, bloques, o qué estamos haciendo, ¿no? [...] finalmente formar es establecer una serie de reglamentos [...] es una regulación. Eso entra en contraparte con la denominada formación artística [...] con el encuentro que va a tener la estudiante o el estudiante para identificar qué es lo que quiere decir acerca del mundo a través del arte. Si no tiene eso, todo lo demás [...] es la obtención de un grado académico para poder insertarse en un campo laboral (Grupo Focal 2, comunicaciones personales, 5 de agosto de 2022).

Una vez aplicado el ejercicio de codificación axial, aquí se obtuvo la categoría refinada 4: contradicción de base (entre la fundamentación pedagógica y la fundamentación filosófica en el modelo educativo de la UABC).

Para el Bloque 4 se trabajó la categoría preliminar 2: formar (docentes, sujetos, artistas, individuos) obtenido del ejercicio de codificación axial 1, y se plantearon preguntas desde la teoría basadas en las áreas de acción propuestas por las epistemologías del Sur. A los docentes se les comentó que el Grupo Focal 1 con estudiantes y egresados, habían identificado en la misión de la FA, en el objetivo de la LAP, así como en la fundamentación pedagógica y filosófica de la UABC, que formar significa:

[...] constituer trabajadores, profesionistas orientados a una zona industrial (Mexicali)

[...] formar gestores [...] formar artistas capaces de generar obra con conocimiento teórico y práctico [...] formar docentes (profesionales para impartir clases), y desarrollar conocimiento crítico (Grupo Focal 1, comunicaciones personales, 4 de mayo de 2022).

A partir de estas definiciones, se les preguntó a los docentes: (Entonces) ¿qué entienden o interpretan como “formar”? Las citas significativas rescatan el aspecto socioformativo del profesional en las artes:

[...] quienes formamos parte de la planta docente, debemos retomar el aspecto socioformativo y sociocultural en cuanto a que, la formación es primero que nada proveedora de un conjunto de conocimientos, referencias bibliográficas, modelos, metodologías, e incluso técnicas, para que el alumno ciertamente continúe el proceso [...] lo entiendo como un proceso de tamizaje [...] que si lo vemos en términos escultóricos, (el alumno) es una suerte de roca que se pule, que se le da forma [...] empiezas con algo que no es nada y que lo vas formando, o alguien que llega con

cierto bagaje y se convierte en una escultura sustractiva [...] El maestro es el que está moldeando y está de tal manera condicionando o haciendo que todos tengan ciertas características (Grupo Focal 2, comunicaciones personales, 5 de agosto de 2022).

Mediante el ejercicio de codificación axial se obtuvo la categoría refinada 5: proceso socioformativo permanente.

Para formular las preguntas basadas en la teoría, se trabajaron como aptitudes o capacidades de los estudiantes las tres áreas de acción propuestas por las epistemologías del Sur y. Hay que recordar que el problema de investigación nace con De Sousa Santos (2007) cuando afirma que las universidades públicas vienen enfrentando tres tipos de crisis: la primera, por el alejamiento del pensamiento crítico y la aplicación de conocimientos instrumentales al servicio de la lógica capitalista; la segunda, por otorgar prioridad a los procesos de certificación por la revisión sistematizada de los contenidos de las asignaturas, y por la falta de democratización del conocimiento reflejada en acciones discriminatorias de acceso a la educación para aspirantes pertenecientes a sectores populares; y en tercer lugar, por la presión externa de someter los programas de estudio a criterios de eficiencia y productividad empresarial. Todo ello provocó, dice De Sousa Santos (2007), que las universidades desvincularan el conocimiento con las necesidades reales de las sociedades, lo cual derivó en un proceso socialmente irresponsable.

Ante este panorama, propone una reforma creativa, democrática y emancipadora de la universidad pública, que responda a las demandas sociales y que ponga fin a la histórica exclusión de grupos sociales y de sus saberes (De Sousa Santos, 2007). Para ello, aterriza su propuesta en la formulación de una nueva epistemología basada en cinco áreas de acción, de las cuales se retoman tres: *extensión*, *investigación-acción* y *ecología de saberes*. La *extensión* se refiere a acciones tendientes a fomentar la participación activa del estudiante en

impulsar la cohesión social, la democracia, la lucha contra la exclusión social y la degradación ambiental, y en defensa de la diversidad cultural. Para efectos de esta investigación, esta acción se tradujo en aptitud o capacidad para mantener una responsabilidad social entendida como una sólida formación humanista basada en principios éticos que coadyuven a la solución de problemas, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia (UNESCO, 2009).

La segunda acción, *investigación-acción*, consiste en la generación de proyectos de investigación que resuelvan problemas reales, es decir, significa fomentar la producción de conocimiento científico que satisfaga necesidades de grupos sociales o comunidades en el entorno local. Para esta investigación, esta acción se entendió como la concepción de temáticas aplicables a proyectos de investigación que resuelvan necesidades sociales de sectores poblacionales locales en situación de vulnerabilidad. Y la tercera acción, *ecología de saberes*, se refiere a la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que se producen en la universidad, con los saberes populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, indígenas etc. Para los intereses de la investigación se concibió esta acción como el conocimiento que el estudiante tiene sobre las problemáticas sociales de su entorno.

Por lo tanto, la pregunta formulada al grupo focal de docentes fue la siguiente: Para ustedes, ¿con qué aptitudes o capacidades deben contar los estudiantes en cuanto a su responsabilidad social (*extensión*), la generación de proyectos de investigación que resuelvan problemáticas locales (*investigación-acción*) y en cuanto al conocimiento de las problemáticas sociales de su entorno (*ecología de saberes*)? Las citas significativas dejaron ver una especie de despreocupación, desinterés o una manera diferente de interpretar o de abordar las acciones propuestas por las epistemologías del Sur. Es importante subrayar que, tanto la investigación o la responsabilidad social, son elementos constitutivos de la misión

de la UABC: “generar conocimiento para contribuir al desarrollo sustentable, al avance de la ciencia, la tecnología, las humanidades, el arte y la innovación” (Modelo educativo de la UABC, 2018), y del modelo educativo aplicado en ayudantías en investigación o en el ejercicio investigativo como dos tipos de modalidades de aprendizaje y obtención de créditos: “la ayudantía en investigación se realiza durante las etapas disciplinaria y terminal [...] donde el alumno participa apoyando alguna investigación registrada”, “La formación integral, capacitación y actualización de profesionistas autónomos, críticos y propositivos con alto sentido ético y de responsabilidad social y ecológica” (Modelo educativo de la UABC, 2018).

Por ejemplo, lo de la responsabilidad social, opina uno de los docentes, es una obligatoriedad que puede atenderse a través de los programas de servicio social:

[...] lo que entiendo es como una especie de cuota por estar viviendo en una sociedad, en especial en educación pública, pero, por ejemplo, esta cuestión de realizar el servicio social, me causa cierto conflicto, la imposición de estas cuotas disfrazadas con palabras; [...] por qué tienes que ser responsable con tu sociedad, y cuál es la sociedad, ¿la sociedad global?, ¿la sociedad inmediata? (Grupo Focal 2, comunicaciones personales, 5 de agosto de 2022).

Otra docente opina que el compromiso social y la investigación son dos actividades articuladas y pueden ser herramientas útiles para ampliar la visión, es decir, la investigación permite pensar en el entorno y con ello se asume la parte de la responsabilidad social:

[...] estos chicos, finalmente egresados, tengan esa capacidad de entenderse en su entorno y no ser diferentes ante las problemáticas, contexto, e incluso tener esa inquietud latente a la investigación que no es muy común que al final sea del interés de ellos (Grupo Focal 2, comunicaciones personales, 5 de agosto de 2022).

Partiendo de que la universidad tiene como misión formar agentes sociales, opina otro de los docentes, la responsabilidad social que interpretan los estudiantes, es su propia preocupación sobre el valor o sentido que tiene esta responsabilidad social, bajo un sistema que en realidad no toma en cuenta ese aspecto: “[...] en el caso de estudiantes y egresados, radica, antes que nada, en torno a su propia preocupación acerca de cuál es su valor para este sistema al que arrojamamos cada semestre” (Grupo Focal 2, comunicaciones personales, 5 de agosto de 2022). También existe en los alumnos una inquietud por la responsabilidad social entendida como la preocupación por fenómenos como la desigualdad, el sexismo y la discriminación, y a su vez, en cuanto a la seguridad de insertarse formalmente en el campo laboral: “yo también veo cómo (su preocupación) gira en torno de qué van a hacer ellos” (Grupo Focal 2, comunicaciones personales, 5 de agosto de 2022).

Sobre la investigación, opina otro docente, a nivel licenciatura no debería ser una preocupación institucional, y si lo es, tendría que brindar todas las facilidades y apoyos económicos para que sea posible: “me parece que una licenciatura licencia y no necesita ser un preparativo para una maestría” (Grupo Focal 2, comunicaciones personales, 5 de agosto de 2022). La preocupación central de la investigación, opina por el contrario otro docente, debería ser el cuestionar el entorno y cuestionar el propio conocimiento: “creo que la materia prima de las iniciativas que, deberían tener o seguir teniendo como estudiantes, como elementos para la investigación; deberían partir de una cuestión central que es el de cuestionar al entorno y cuestionar el conocimiento” (Grupo Focal 2, comunicaciones personales, 5 de agosto de 2022).

Por lo general los estudiantes en artes manifiestan su preocupación por las problemáticas de su entorno a través de su obra; la manera en que los alumnos manifiestan su compromiso social, opina uno de los docentes, es a través de su producción artística; sus

inquietudes acerca de las problemáticas sociales están presentes en sus recursos plásticos, en sus propias búsquedas:

Tienen un conocimiento de las problemáticas sociales, si lo tienen, lo discuten, a veces lo representan o a veces lo manifiestan a través de sus obras o de sus propuestas; quizá, muchas veces este conocimiento no está atiborrado de elementos o de información y desinformación que los abrumba efectivamente, sobre todo, pero de que se encuentran ahí, de que están presentes estos elementos en sus propias búsquedas, por supuesto que sí (Grupo Focal 2, comunicaciones personales, 5 de agosto de 2022).

En esta última parte de la intervención con el Grupo Focal 2 no se obtuvieron categorías, sin embargo, fue esencial para poder visualizar la postura de los docentes respecto a dos elementos que son fundamentales para promover una formación humanista: la investigación y la responsabilidad social. La investigación junto con la docencia, la vinculación, y la extensión de la cultura y los servicios, es parte de las funciones sustantivas de la UABC y representa uno de los principales elementos en la formación integral de los estudiantes:

La investigación les ayuda a mejorar el estudio porque les permite establecer contacto con la realidad a fin de conocerla mejor. Asimismo, les posibilita encontrar las mejores formas de resolver problemas sociales, ambientales, tecnológicos, legales, humanos, logísticos, de gestión o de cualquier otra índole (Modelo educativo de la UABC, 2018, p. 91).

Por su parte la responsabilidad social también forma parte de la visión de la UABC:

En el año 2025, la UABC es reconocida socialmente como líder académico y de opinión, altamente valorada por el liderazgo educativo en la formación de profesionales con las competencias que dan respuesta a las necesidades de la

sociedad, con un alto sentido de responsabilidad social (Modelo educativo de la UABC, p. 28).

En la Tabla 4 se concentran los cuatro bloques en los que fue dividido el Grupo Focal 2 con sus respectivas preguntas y obtención de las categorías refinadas.

Tabla 4 Codificación axial 2: categorías refinadas

Bloques Pregunta guía	Categoría buscada (respuestas esperadas)	Información obtenida (citas significativas)	Categoría axial 2 (categorías refinadas)
Bloque 1 Misión de la UABC y misión de la Facultad de Artes ¿Cuál es para ti la misión de la UABC? ¿Cuál es para ti la misión de la Facultad de Artes?	Misión UABC La UABC tiene como misión preparar ciudadanos libres, críticos, capaces de transformar su entorno, con responsabilidad y compromiso ético.	Práctica Técnica Responsabilidad social y cultural Profesionistas críticos y propositivos	Categoría refinada 1: Ciudadanos críticos
	Misión FA Profesionales autónomos, críticos, propositivos, con sentido ético y responsabilidad social con el entorno.	Desarrollo técnico Profesionales en el arte Agentes sociales Experiencia sensible	Categoría refinada 2: Diferenciación disciplinar
Bloque 2 Modelo educativo (fundamentación y fundamentación filosófica) ¿Qué importancia tiene la fundamentación pedagógica del modelo educativo de la UABC para tu labor docente? ¿Qué importancia tiene la fundamentación filosófica del modelo educativo de la UABC para tu labor docente?	Fundamentación pedagógica: Desarrollo de competencias genéricas. Fundamentación filosófica: Ciudadanos que luchen contra la discriminación, el fanatismo, la violencia, la explotación; que impulse la recomposición de las fuerzas sociales, el compromiso con las necesidades de la sociedad, con pensamiento crítico y desarrollo moral, el compromiso solidario con los más desfavorecidos.	Fundamentación pedagógica: Delimitación Limita Proceso institucional Currículum oculto Fundamentación filosófica: Contradictorio Acotamiento – separa del medio Es fundamental (parte de las PUAs)	Categoría refinada 3: Limitación instrumental
Bloque 3 Objetivo de la LAP Para ti, ¿cuál es el objetivo de la LAP?	Objetivo de la LAP Formar profesionistas autónomos, críticos y con responsabilidad social.	Técnico (especificidad) Creación Producción Fenómeno artístico Incidir Visión artística, política	Categoría refinada 4: Contradicción de base
Bloque 4 Formar ¿Qué entienden o interpretan por formar?	¿Qué entienden o interpretan por formar?	Compartir el proceso Proceso sustractivo Proceso socioformativo Proceso sociocultural	Categoría refinada 5: Proceso socioformativo

Codificación axial 3: categorías centrales

Entrevista A

Se completó la primera fase o momento de la Ruta Metodológica, es decir, la realización de dos grupos focales para la obtención de categorías preliminares y categorías refinadas. La segunda fase la conformaron las entrevistas a los actores clave: la Entrevista A, a un docente con experiencia en la coordinación del programa educativo, y la Entrevista B, a un docente con experiencia en dirigir la unidad académica; a través de ellas se obtuvieron categorías más refinadas para finalmente llegar a las categorías centrales las cuales fueron clave para someter al tamiz de validación de los límites de la representación las competencias genéricas del modelo educativo. Antes de desarrollar y analizar las respuestas ofrecidas por los actores clave, se presenta una muy breve reseña sobre su formación profesional. El primer actor clave, a quien se identificará como CLAP (Coordinación de la Licenciatura en Artes Plásticas), es Licenciado en Artes Plásticas con Maestría en Artes; tiene diez años laborando en la Facultad de Artes con experiencia en museografía y en la coordinación de la Licenciatura en Artes Plásticas.

Como lo muestra la Tabla 3, de la codificación axial 2 se obtuvieron cuatro categorías refinadas: ciudadanos críticos, diferenciación disciplinar, limitación instrumental, contradicción de base, y proceso socioformativo. A partir de ellas se formularon preguntas que estructuraron el Instrumento de Categorías Refinadas el cual se dividió en cuatro bloques: 1) misión de la FA y objetivo de la LAP, 2) diferenciación disciplinar y experiencia sensible, 3) responsabilidad social, y 4) profesionalización socioformativa.

En el Bloque 1, se buscó que la CLAP rescatara dos elementos que para los intereses del presente estudio son fundamentales: “profesionales comprometidos con la inclusión social”, mencionado en la misión de la FA, y “profesional crítico”, contenido en el objetivo de la LAP. Así, las preguntas que se le plantearon fueron las siguientes: Desde tu experiencia coordinando una carrera, ¿qué entiendes por “comprometidos con la inclusión social”? y en el mismo sentido que la pregunta anterior, a partir de tu experiencia ¿qué entiendes por “profesional crítico”? En el caso de la primera pregunta, se obtuvo una respuesta que demostró la claridad y el conocimiento que la CLAP tiene sobre la inclusión social como elemento de la misión de la FA, cuando dice:

[...] quiere decir que el profesional en Artes Plásticas no va a hacer distinción entre sectores de la población y condiciones específicas de los individuos, sino más bien que va a crear y desarrollar proyectos tanto artísticos como culturales para todo tipo de públicos, abonando digamos, a la propagación y divulgación de la cultura desde estos mismos proyectos (CLAP, comunicación personal, 12 de septiembre de 2022).

La situación no fue la misma respecto a la respuesta de la pregunta dos; no definió lo que entiende por “crítica”, tampoco definió el discurso que pone “en tensión, crisis o en calidad de sospecha” y tampoco los “elementos simbólicos que cuestionan lo ya dado”. La CLAP dice:

[...] sí, poner en tensión o crisis a partir de una... digamos, generar una sospecha a través de su obra. Por mencionar un ejemplo, por más tradicional que la producción de la obra parezca, o por ejemplo, convencional o incluso yéndonos a otro extremo donde esto parezca como una reproducción ya dado [sic], es que... digamos, el arte contemporáneo mantiene o propone un aura como de sospecha de que algo está sucediendo, en tanto que el artista no solamente desarrolla ejercicios prácticos o

técnicos meramente formales, sino que de alguna manera introduce elementos simbólicos o que proponen una nueva perspectiva o cuestionan aquello que ya está dado (CLAP, comunicación personal, 12 de septiembre de 2022).

El Bloque 2 es el más extenso de los cuatro, ya que comprende nueve preguntas relacionadas con dos categorías esenciales: diferenciación disciplinar y experiencia sensible. A través de este bloque se buscó identificar en el discurso de la CLAP estos dos elementos considerados primordiales en la formación del profesional en las artes. Por un lado, su sentido de autonomía, independencia o identidad disciplinar, y por el otro, lo que pudiera ser el núcleo en la formación humanística del sujeto en el campo de las artes: la experiencia sensible, una categoría, que, por principio, es ajena a toda lógica de productividad, efectividad y escalas de medición; así, se puede decir que la experiencia sensible es la oportunidad de reconfigurar saberes que sean guiados por una episteme crítica, dialógica, solidaria, creativa, valiente y confrontadora del pensamiento único hegemónico.

La primera pregunta de este bloque fue: Para ti ¿qué significa ser un profesional de las artes? La respuesta no rebasa los parámetros que establece el mismo perfil de egreso del LAP: producción, docencia, gestión y crítica. Es decir, el profesional de las artes sigue estando en un marco epistemológico hegemónico; los alumnos se “forman” desde el humanismo para desenvolverse desde el raciocinio individualista; en términos de Sousa Santos, se reproduce el pensamiento abismal:

[...] Digamos que el profesional de las artes [...] puede valerse de las competencias que tienen que ver con la teoría y crítica del arte, de la producción de obra, la gestión y el desarrollo de proyectos educativos para conducirse dentro del campo institucional, público, privado, de manera individual, autogestiva para el desarrollo

de proyectos y el autoempleo (CLAP, comunicación personal, 12 de septiembre de 2022).

La pregunta dos de este bloque fue la siguiente: A partir de tu experiencia profesional y laboral, ¿qué entiendes por experiencia sensible en la formación profesional?, sobre todo en un programa educativo como la LAP. Aquí la respuesta de la CLAP fue ambigua, la experiencia sensible la relacionó con la inclusión social, pero también con la estética aterrizada a la producción de obra y también como crítica enfocada en la creación de públicos:

[...] parece una cuestión de inclusión, o sea, que tiene que ver con... inclusión social, o sea, en cuanto a ser receptivo de una manera amplia, tanto a públicos como con los temas que estás abordando, sin embargo también parece conducir como a una cuestión estética y se puede vincular como a este aspecto crítico del profesional en las artes en donde la obra o los productos o el profesional, no solamente va a generar o desarrollar ejercicios formales o proyectos meramente prácticos, sino que va a buscar proponer y a su vez visibilizar ciertos aspectos a través de su obra y esto también va de la mano con la educación de públicos (CLAP, comunicación personal, 12 de septiembre de 2022).

Si la respuesta anterior no refleja definición, en la pregunta tres sí la hay, pero la experiencia sensible es definida en cuanto a práctica artística que se desprende de una competencia profesional: ¿Cómo se desarrolla, desde la LAP, la experiencia sensible en los alumnos? Según la CLAP la experiencia sensible se desarrolla con base en lo comprendido en las competencias de las unidades de aprendizaje, sin embargo, resultan interesantes los ejercicios de retroalimentación grupal que se llevan a cabo en cada entrega parcial o final; en estos foros los alumnos reciben comentarios, tanto de docentes como de sus propios

compañeros, los cuales les sirven para pensar otras formas de resolver sus piezas. Sin embargo, los “parámetros” o “entendimientos” terminan circunscritos a los contenidos de las unidades de aprendizaje:

[...] estas retroalimentaciones les ayudan a los alumnos a entender de qué otras formas pudieron haber sido solucionadas sus piezas, en relación a que cada uno de los alumnos participantes tienen enfoques distintos, contextos distintos y tienen preocupaciones distintas y entendimientos respecto a qué es una obra de arte, y todo parte de su propia experiencia [...] y el cierre sea esta cuestión de preguntar grupalmente qué es lo que sucedió, cómo sintieron la actividad y cómo es que ellos llegaron a desarrollarla en base a los parámetros que el docente seguramente planteó en base a los contenidos de la clase (CLAP, comunicación personal, 12 de septiembre de 2022).

En la respuesta a la cuarta pregunta: Con tu experiencia coordinando una carrera, ¿qué tipo de estrategias didácticas, pedagógicas o disciplinares, permiten el desarrollo de experiencias sensibles en la LAP?, permanece la presencia del constructivismo en el discurso:

[...] hace un momento hablé solamente de la Academia de Producción, sin embargo, ejercicios muy similares se dan dentro de la Academia de Educación en donde los alumnos desarrollan competencias para elaborar proyectos didácticos desde las artes, y que al ser estos proyectos instruccionales o que derivan en el desarrollo de competencias o destrezas, o experiencias, encuentran en ocasiones, y han encontrado en ocasiones, salida en la elaboración de obra a partir de la generación de trabajo en equipo... de equipos dentro del aula (CLAP, comunicación personal, 12 de septiembre de 2022).

Como puede observarse, los parámetros de la experiencia sensible argumentados son los utilizados por el modelo por competencias, es decir, es el estándar epistemológico dominante: producción de obra en el sentido instruccional e individual, ajeno al sustento filosófico del modelo educativo, esto es, el compromiso con las necesidades de la sociedad, o bien, desarrollo del pensamiento crítico desde la perspectiva social.

La quinta pregunta tiene que ver con la categoría refinada 2, diferenciación disciplinar, donde se buscó que la CLAP profundizara sobre las características que debe reunir un profesional de las artes, es decir, la diferenciación disciplinar significa contar con la suficiente autonomía, independencia e identidad artística e intelectual que brinde la capacidad de asumirse como un agente de transformación social. En este sentido se le preguntó: ¿Qué opinión te merece la necesidad de hacer una diferenciación disciplinar del programa educativo que coordinas?, en el sentido de que cada licenciatura debe definir, a partir de su disciplina, lo que asume como “profesional del arte.” La respuesta de la CLAP no definió la figura del profesional del arte, sino más bien habló de la forma en que las tendencias en el arte contemporáneo en el mundo, repercuten en la manera de concebir y definir el arte hoy:

[...] esto depende y varía muchísimo porque dentro del campo de las artes plásticas y visuales pues hay muchas disciplinas, sin embargo, los discursos pueden ir desde lo formal, esto es cuestionar la función o el papel de las disciplinas hoy en día, por ejemplo. La pintura por la pintura ya no la entendemos de la misma forma, no pintamos porque pintamos o no hacemos obra por el arte, sino producimos a partir de cuestiones fenomenológicas, cuestiones como muy amplias que tienen que ver con el contexto inmediato y con los paradigmas actuales del estar y el ser, y por otro lado

también cuestiones sociales, culturales y políticas (CLAP, comunicación personal, 12 de septiembre de 2022).

En este sentido, en la sexta pregunta se insistió, ¿qué tan necesaria consideras una diferenciación disciplinar del programa educativo que coordinas? La diferenciación disciplinar la consideró muy necesaria, pero siguiendo las tendencias foráneas, no como potenciales generadores de tendencias propias:

[...] Pues más que necesaria yo creo que es inherente, ¿no? Parte de estudiar una profesionalización, una carrera universitaria es que el campo al que estás abordando esté actualizado acorde a las exigencias del campo externo, y una de las exigencias del campo externo respecto a las artes visuales es que sea crítico y sea propositivo, que no sea específico en la técnica o en lo contemplativo, sino vuelvo a esta cuestión de poner en crisis y en tensión (CLAP, comunicación personal, 12 de septiembre de 2022).

Con el objetivo de encontrar más especificidad respecto a la diferenciación disciplinar, la pregunta siete se planteó así: ¿Qué líneas de unión y qué líneas de separación hay entre el concepto presente de “profesional de las artes” y el concepto actual de la práctica artística? Es decir, ¿un profesional de las artes es lo mismo que un artista?, ¿Su caracterización como profesional limita o activa su condición como artista?” Aquí, la respuesta de la CLAP reflejó su pleno conocimiento sobre el papel que se juega en los dos roles, el del profesional de las artes y el del artista a partir de un marco epistémico dominante:

[...] El profesional de las artes es consciente de los paradigmas, del papel del bagaje histórico, de la carga histórica y el valor simbólico que tiene que ver con la circulación de obra y todo el fenómeno del campo de las artes. Esa sería la diferenciación, sin embargo, un profesional de las artes no necesariamente tiene que

ser artista. Pero, por otro lado, sí es importante que la profesionalización en las artes plásticas y visuales, devenga mayormente de la práctica, porque desde ese entendimiento del correcto manejo, del uso de medios y materiales y de herramientas que tienen que ver con el campo, que todos los demás elementos, elaboraciones teóricas, desarrollo de proyectos, gestiones y cuestiones educativas, van a ser propositivas. Y por otro lado, el artista plástico y visual, sin esa profesionalización meramente, entre el autodidacta y aquel artista que deviene de otra profesión como una ingeniería o una física, etc., va a ser un poco como... no quiere decir que no los alcance, pero la falta de un conocimiento pleno del campo; y a la vez, no quiere decir que el profesional salga conociendo todo el campo, sin embargo identifica cuáles son las directrices, cuáles son las vías de desarrollo y pues para conducirse eventualmente por ellas (CLAP, comunicación personal, 12 de septiembre de 2022).

La pregunta ocho es similar a las preguntas 3 y 4, sin embargo, aquí se quiere saber de forma deliberada, cómo opera la experiencia sensible bajo el modelo por competencias de la UABC: ¿Cómo se mide la comprensión de los contenidos y la experiencia sensible (que es lo que se busca en una LAP) bajo un modelo por competencias profesionales? Aquí, se identificó una clara discrepancia entre la opinión vertida por los docentes que participaron en el Grupo Focal 2 y la opinión de la CLAP. Mientras los docentes afirman que las competencias profesionales limitan (de ahí la categoría refinada 3: limitación instrumental) la formación humanista del alumno: [...] muy importante como paradigma humanista, pero que termina siendo excluido por un sistema donde no encaja [...] un humanismo sopesado por un modelo constructivista que dirige toda la responsabilidad al estudiante (Grupo Focal 2, comunicaciones personales, 5 de agosto de 2022), la respuesta de la CLAP por el

contrario, afirma que debe contarse con rúbricas basadas en el constructivismo ya que éste le aporta todos los elementos que le permite resolver las problemáticas que se le presentan:

[...] Respecto a cómo se miden esas competencias en la formación profesional, pues... diría que en base a... está esta cuestión del constructivismo, ¿no?, en donde a los alumnos se les dota de todos, de los elementos... o sea, de los conocimientos y las bases, y esos elementos junto con las retroalimentaciones, [sic] le permiten al alumno ir desarrollando soluciones como ante las problemáticas que se le presentan (CLAP, comunicación personal, 12 de septiembre de 2022).

El discurso reitera, no solo una visión instrumental- individualista de cómo opera el programa educativo, sino, se asoma un obstáculo de mayor envergadura vivo en el debate nacional que parte del criterio utilizado por el Conacyt, órgano que establece los parámetros de lo que es conocimiento científico y de lo que no lo es “bajo los principios de humanismo, equidad, bienestar social, cuidado ambiental y conservación del patrimonio biocultural” (Conacyt, 2022). La respuesta de la CLAP lo reconoce cuando expresa:

[...] yo creo precisamente que es algo que ha mermado también como esta cuestión del investigador-creador, o sea el profesor-creador, y todas estas clasificaciones académicas por las que hemos estado peleando o ha estado peleando como la academia, respecto a que... el que hasta el momento nos regula es el Conacyt, sin embargo, son unas normas y parámetros totalmente distintos, o sea, nosotros no somos ni ciencias duras, ni tampoco cabemos en la investigación ortodoxa (CLAP, comunicación personal, 12 de septiembre de 2022).

La siguiente pregunta corresponde al Bloque 3: responsabilidad social: Al igual que en el Bloque 1, aquí también se buscó que la participación de la CLAP rescatara los fundamentos del humanismo incluidos, tanto en la misión de la FA como en el objetivo de

la LAP, “profesionales comprometidos con la inclusión social” y “profesional crítico”. Así, la pregunta nueve fue: Con base en su experiencia ¿con qué tipo de estrategias cuenta la LAP para generar que los estudiantes produzcan obra artística con responsabilidad social? Para fomentar en los estudiantes el sentido de compromiso social, la UABC deposita en los programas de servicio social esta responsabilidad. Así, desde las unidades académicas cumple con este “deber” a través del registro de programas de servicio en sus diferentes etapas. El problema aquí es que, en algunos casos, se trata de programas temporales, no planificados respecto al alcance de una meta estipulada en el Programa Operativo Anual (POA), y que no necesariamente resuelven necesidades de los sectores más favorecidos, se trata más bien de programas asistencialistas a los que no se les da un seguimiento sistemático.

La pregunta diez corresponde al último bloque: profesionalización socioformativa. El sustento pedagógico del modelo educativo de la UABC incluye diversas interpretaciones del constructivismo. El enfoque que aquí se quiere rescatar es el del constructivismo social o sociocultural, el cual privilegia la interacción del sujeto con las prácticas culturales. Es decir, se refiere a la co-construcción del conocimiento del propio individuo a partir de su participación en un espacio sociocultural que la propuesta educativa vigostkiana denominan zona de desarrollo próximo (Hernández, 1999). Lo que se intenta fomentar pues, es la interacción del estudiante con su entorno ayudando a resolver problemáticas sociales. En este sentido, la pregunta fue: ¿Qué estrategias propondrías para lograr que la formación en la LAP sea corresponsal en el sentido de una profesionalización socioformativa? Aquí, la respuesta de la CLAP reproduce la visión dicotómica sujeto/objeto con base en la reappropriación de espacios artísticos para públicos no especializados, es decir, no se preguntará a la comunidad sobre sus problemáticas particulares, sino se educará en el arte:

[...] para que la formación en la LAP sea corresponsal en el sentido de una profesionalización socioformativa sería acercar a los alumnos como a comunidades o a la comunidad externa de la universitaria, comúnmente de los proyectos, aún sean dentro o fuera de la universidad, terminan en estos centros o espacios en donde terminan yendo los mismos, y no necesariamente tiene que ser público especializado (CLAP, comunicación personal, 12 de septiembre de 2022).

También se educa desde el discurso académico: ¿Cómo se refuerza la parte socioformativa del alumno?

[...] yo creo que sería desde enfoques socioculturales, ¿no?, como cuál ha sido la... o digamos cuál es la relevancia del campo, de la investigación sociocultural, por ejemplo, antropológica dentro de todo el desarrollo que ha llevado las artes plásticas y visuales. O sea, por un lado, hablamos de la historia del arte, sin embargo, la historia del arte no necesariamente son efemérides, o sea, son situaciones específicas que se deben a un contexto, que se deben a una serie de derivaciones, entonces yo creo que esa sería la vía (CLAP, comunicación personal, 12 de septiembre de 2022).

Con esta pregunta finaliza la Entrevista A, al primer actor clave para ahora seguir con la Entrevista B, al segundo actor clave a quien se identificará como DIFA (Dirección de la Facultad de Artes) y con ello finalizar con la segunda fase del esquema de la ruta metodológica.

Entrevista B

El segundo actor clave estudió la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y la Maestría en Docencia en la UABC. Tiene 24 años laborando en la Facultad de Artes con experiencia en producción televisiva, en docencia, en subdirección y dirección de la unidad académica. Tal como sucedió con la Entrevista A, para la Entrevista B también se elaboró un Instrumento de Categorías Refinadas el cual se dividió en cuatro bloques: 1) profesional crítico, 2) formación ideal del alumno de la LAP, 3) experiencia sensible, 4) diferenciación disciplinar, y 5) profesionalización socioformativa.

Después de dar lectura al objetivo de la LAP: “Formar un profesional de las artes autónomo, crítico y propositivo, con conocimientos y habilidades para desarrollar proyectos de producción en las artes visuales y desempeñar actividades de crítica, docencia y gestión con sentido ético y de responsabilidad social y con el entorno”, la pregunta del Bloque 1 fue la siguiente: ¿Qué entiendes por “profesional crítico”? A lo que la DIFA respondió:

Pues, en principio no nada más para este programa, porque parte del texto también lo vas a encontrar en la filosofía de la unidad académica; se refiere a una persona competente para tomar decisiones con base en el análisis del contexto en el que se desarrolla, digo, puede tener el vocablo otra acepción dentro de la disciplina de las artes, pero no es ese el espíritu del programa. Cuando se utiliza el término en el objetivo que acabas de leer, se refiere a eso, a que como egresado del programa de licenciatura esté preparado, el Licenciado o Licenciada en Artes Plásticas, para hacer un análisis de “n” variables que tiene el contexto donde se desarrolla y a partir del resultado de ese ejercicio, o del estudio de esa circunstancia particular en la que se

desarrolla tal o cual proyecto, pueda tomar decisiones puntuales (DIFA, comunicación personal, 19 de septiembre de 2022).

Esta respuesta no rescata ningún principio que establece el humanismo, sustento filosófico del modelo educativo de la UABC, como “lucha contra la discriminación, el fanatismo, la violencia y la explotación”, “la recomposición de las fuerzas sociales” o “el compromiso solidario con los demás, especialmente con los más desfavorecidos”. Lo que entiende la DIFA por pensamiento crítico es la capacidad “para tomar decisiones con base en el análisis del contexto en el que se desarrolla”. Cuando menciona que “no es ese el espíritu del programa” (DIFA, comunicación personal, 19 de septiembre de 2022). CLAP (entrevista A) tampoco define este espíritu, lo que significa que no hay una diferenciación disciplinar o como lo que se podría interpretar como una débil identidad formativa por lo menos en el estudiante de la LAP con base en la información de la CLAP y la DIFA.

La pregunta del Bloque 2: formación ideal del alumno de la LAP, fue la siguiente: ¿Cuál crees que debe ser una formación ideal para los alumnos de la LAP? Si se atiende el mapa curricular, se observará que la LAP se divide en cuatro áreas de conocimiento con base en su perfil de egreso: 1) producción de obra, 2) docencia, 3) historia y teoría del arte, y 4) gestión cultural. Cada una de ellas cuenta con un determinado número de asignaturas formativas. Así, por ejemplo, al área de producción de obra se le han asignado 41 materias (51.25%), a la historia y teoría del arte 23 (28.75%), a la docencia 10 (12.50%) y a la gestión, seis asignaturas (7.50%). Según la DIFA, habría que poner mayor atención a la docencia puesto que es lo que el campo laboral requiere:

[...] El común denominador de quienes se dedican a la producción de artes plásticas o visuales tienen otras fuentes de ingreso que les permiten solventar sus necesidades; pero lo he platicado, incluso discutido de manera algo intensa con varias personas

que integran la planta disciplinar del programa, y tienen ese ideal, así lo puedo anunciar. Cuando revisamos los estudios diagnósticos, esos documentos nos arrojan datos que pueden apuntar el programa hacia otro lado. Por ejemplo, el que estén dedicándose mucho de nuestros egresados y egresadas a la docencia como fuente principal de ingreso, también nos puede hacer pensar que a lo mejor lo ideal sería el complemento, ¿no? (DIFA, comunicación personal, 19 de septiembre de 2022).

Aquí se observan dos problemas. El primero es que la formación en docencia no es una prioridad para el programa educativo, aparece en tercer lugar de importancia según el número de materias asignadas, es decir, después de la producción de obra, e incluso, de la formación en historia y teoría del arte. Esto, sin hacer una revisión de la orientación de los contenidos pedagógicos en los programas de unidades de aprendizaje, es decir, la formación que reciben los formadores de formadores. Segundo, se confirma lo que se viene observando desde el Capítulo I, que en palabras de Agís (2008), lo que hoy se busca en la universidad es un título que habilite al individuo profesionalmente y lo coloque cuanto antes en el mercado laboral quien necesita de una fuerza laboral constante de profesionales, y eso exige una duración breve de las carreras y los estudios universitarios. De esta manera, cada facultad se convierte en un universo independiente y la universidad en una empresa que produce profesionales y especialistas para un mercado en constante crecimiento y bajo las órdenes de un patrón que controla las universidades públicas.

Otro problema observado es que, según la DIFA, también existe un interés por parte de un grupo de académicos por impulsar la crítica del arte como vía para el desarrollo profesional y laboral del estudiante, sin embargo, como ya se discutió en el Capítulo II, esta crítica se encuentra orientada por la perspectiva psicologista/cognitivista, y no como alternativa tendiente a la transformación social:

[...] algún grupo algo más reducido de académicos hablan sobre la importancia de esta otra área de conocimiento que tiene que ver con la historia, la teoría y con la crítica de las artes, ya entendida la crítica como un quehacer profesional también (DIFA, comunicación personal, 19 de septiembre de 2022).

Efectivamente, es mediante las unidades de aprendizaje pertenecientes al área de conocimiento en historia y teoría del arte, donde los alumnos reciben una formación crítica, es decir, unidades que en teoría aportan elementos para lograr en ellos una formación integral y humanista. Sin embargo, aunque desde algunas de ellas (Laboratorio de lectura, Ética, Críticas hermenéuticas del arte, Críticas sociales del arte Críticas semióticas del arte y Taller de crítica) se logran identificar diferentes perspectivas teóricas en la producción de obra, su función social, la intención de generar en ellas la capacidad de desarrollar un discurso propio a partir de la observación de una pieza artística, no alcanzan para comprender los mecanismos a través de los cuales se manifiestan las formas de poder y de dominación: el patriarcado, la explotación, la desigualdad social, la cosificación humana o la personificación de los objetos; el clasismo, y el subdesarrollo; aquello que De Sousa Santos (2007) denomina la monocultura de la lógica productivista basada en el sistema de producción capitalista. Es solo a partir de este conocimiento desde el que se puede generar una formación humanista como primer paso para la transformación social.

Para el Bloque 3 se preguntó a la DIFA su definición sobre experiencia sensible. Como ya se comentó, esta es considerada una categoría primordial en la formación artística y se define como aquellos saberes que son guiados por una episteme crítica, dialógica, solidaria, creativa, valiente y confrontadora del pensamiento único hegemónico. Desde esta concepción se preguntó a DIFA: ¿Qué elementos debe contener esa formación ideal para que todas las partes involucradas (directivos, administración, coordinadores, docentes)

generen una experiencia sensible en los estudiantes? Para la DIFA la experiencia sensible puede generarse a partir de una experiencia estética entendida como la realización de cualquier manifestación artística, que en este caso la ejemplificó con un mural:

[...] Por ejemplo, la cosa que está aquí arriba: el mural. Esa fue una oportunidad de que estudiantes del programa de licenciatura participaran de una experiencia de creación, de producción de obra, al mismo tiempo de interacción con otros creadores, y que en este ejercicio particular no se trata de académicos, ¿no?, tuvieron la oportunidad de aprender un poco más sobre, en este caso muralismo, trabajando con muralistas que no son académicos, que no tienen una preparación... escolarizada, ¿no?, o no tienen una preparación... sí tienen una preparación incluso escolarizada, pero no en el esquema en el cual ellos se están formando. Entonces, tuvieron la oportunidad de conocer algo más sobre la labor de muralistas, siendo muralistas, aunque sea en calidad de ayudantes de alguien responsable de la obra cuando ese tipo de experiencias se puede tener en el aula, pero es muy diferente a trabajar con las herramientas, con los materiales, en el entorno, pero sobre todo el valor agregado es con un guía o con un facilitador del aprendizaje que no está trabajando con el esquema de un plan-clase tradicional; incluso puede estarle transmitiendo conocimientos de mucha tradición, pero que tiene que ver con ese campo, con el de la acción (DIFA, comunicación personal, 19 de septiembre de 2022).

El mural al cual se refiere la DIFA se realizó en la pared frontal de la Facultad de Artes. Se trató de un trabajo colaborativo entre muralistas con experiencia y estudiantes de Artes con base en un esquema y un discurso prediseñado. Esta concepción de la experiencia sensible difiere respecto a los elementos que proponen las epistemologías del Sur. Desde el campo artístico y con base en Ghiso (2016), propone cuatro acciones: 1) cuestionar cualquier

tipo de saber impuesto (en forma de esquemas o discursos prediseñado), 2) develar estos discursos a partir de sus condiciones de producción, control y poder, 3) recuperar tradiciones históricamente excluidas, y 4) crear discursos o conocimiento a partir de la cotidianidad. De lo que se trata, dicen Martínez y Guachetá (2020), es de romper el miedo y los condicionamientos; reconocer la diferencia, la pluralidad “asumiendo una lectura crítica de la realidad política y económica del pensamiento único hegemónico para confrontarlo en todos los espacios y desde todas las formas de lucha” (2020, p. 156).

Como ya se comentó en el Bloque 2 de la Entrevista A, un individuo sin autonomía, independencia, identidad y sin experiencia sensible, difícilmente podrá crear y/o confrontar el discurso hegemónico. Es así como en este Bloque 4 se preguntó a la DIFA: ¿Qué opinas sobre la necesidad de hacer una diferenciación disciplinar en la Licenciatura en Artes Plásticas, en el sentido de que cada licenciatura debe definir, a partir de su disciplina, lo que asume como “profesional del arte”? La respuesta de la DIFA va en el sentido de que, un cambio de forma puede impactar en el fondo, pero que de cualquier manera serán definidos desde fuera por el discurso dominante:

[...] ahorita el programa de licenciatura está pasando por un proceso de modificación. La nomenclatura del programa, por ejemplo, es una cuestión que se está discutiendo y existen voces que tienen sus argumentos de bastante peso en ese grupo de trabajo colegiado [...] Entonces, ahorita Artes Plásticas está discutiendo eso, si se convierte en Artes Visuales y también si teniendo Artes Visuales también va incorporar los nuevos medios o los medios audiovisuales a sus plataformas, herramientas; es algo que no está resuelto [...] Lo que sí vemos en el plan vigente es que se habla de esto, o se compromete como objetivo el desarrollo de proyectos de producción en las artes visuales, pero cuando vemos las áreas de conocimiento y las unidades de aprendizaje,

sigue permeando el programa [...] los lenguajes más tradicionales, por qué, porque aunque enunciemos producción bidimensional, terminamos por ponerle un nombre muy contemporáneo a la pintura, al dibujo, a cuestiones más tradicionales, o cuando ponemos producción tridimensional, es otra manera de decir escultura que es en realidad lo que están haciendo. Entonces yo sí percibo ese espíritu ¿no?, no sé si decir progresista, no sé si sea correcto jaja, pero de avance hacia nuevas tendencias; pero puede parecer, o pudiera ser, que nos quedamos en un cambio aparente, más allá de las nomenclaturas es importante que lo que se modifique, se actualice, sean las formas de trabajar (DIFA, comunicación personal, 19 de septiembre de 2022).

En el quinto y último bloque sobre la profesionalización socioformativa, se buscó lo mismo que en la Entrevista A, que la DIFA profundizara sobre la introducción de mayores contenidos en los programas de unidades de aprendizaje enfocados a fomentar en los estudiantes mayores mecanismos de interacción con su entorno encaminados a la resolución de problemáticas sociales. La pregunta fue: ¿Qué estrategias propondrías para lograr que la formación de un Licenciado en Artes Plásticas corresponda al sentido de una profesionalización socioformativa? Para la DIFA, la profesionalización socioformativa equivale al fomento del sentido de responsabilidad social a la planta docente, y el sentido de responsabilidad social a la aplicación de los valores estipulados en el código de ética universitario, los cuales pueden seguir fomentándose mediante unas estrategias de comunicación continua:

[...] en los planes de trabajo difícilmente encuentras en el ejercicio de planeación y de organización del curso de la planta docente, cómo se va a trabajar, cómo se va a desarrollar y cómo se va a evaluar ese sentido de responsabilidad social [...]

Tendríamos que empezar a cuestionarnos en cada competencia de cada unidad de

contenido, al interior de cada curso, cómo vamos a trabajar todos los valores del código de ética, y luego cómo vamos a evaluar que efectivamente se haya desarrollado [...] Entonces, qué estrategia, pues no existe otra más que seguir acercando la información, seguir difundiendo la oportunidad que hay de prepararnos como docentes y de entender el modelo educativo, no nada más el modelo educativo, incluso la normativa; cómo convivir en el trabajo del día a día, cumpliendo la normativa y poniendo en práctica el modelo educativo (DIFA, comunicación personal, 19 de septiembre de 2022).

Después de este quinto bloque de preguntas a la DIFA, se ha finalizado con la segunda fase de la ruta metodológica, es decir, la aplicación de las entrevistas A y B. Con la información obtenida se han podido obtener las categorías centrales que serán la base para pasar por el tamiz de validación de los límites de la representación las competencias genéricas del modelo educativo (aprender a conocer y aprender a ser). La línea narrativa de la codificación selectiva condujo a la identificación de dos categorías centrales: *experiencia sensible y diferenciación disciplinar*.

Como se ha venido argumentando, la experiencia sensible se ha convertido en categoría central porque es la oportunidad para que el profesional de las artes reconfigure todos aquellos saberes que pudieran ser guiados por una episteme crítica, dialógica, solidaria, creativa, valiente y confrontadora del pensamiento único hegemónico. Por su parte, sin una diferenciación disciplinar, será muy difícil que el artista pueda afrontar este discurso dominante que ha reproducido las ausencias, es decir dice De Sousa Santos (2007), la forma en que el conocimiento científico hegemónico, ha suprimido, marginalizado y desacreditado todos aquellos conocimientos surgidos al margen de este pensamiento abismal.

Finalmente, en el siguiente apartado se expondrán las reflexiones finales a partir del proceso mediante el cual las competencias genéricas del modelo educativo de la UABC (aprender a conocer y aprender a ser), se someten al tamiz de validación de los límites de la representación con base en las categorías centrales derivadas de la ruta metodológica: *experiencia sensible y diferenciación disciplinar*.

Reflexiones Finales

Tamiz de validación de los límites de la representación

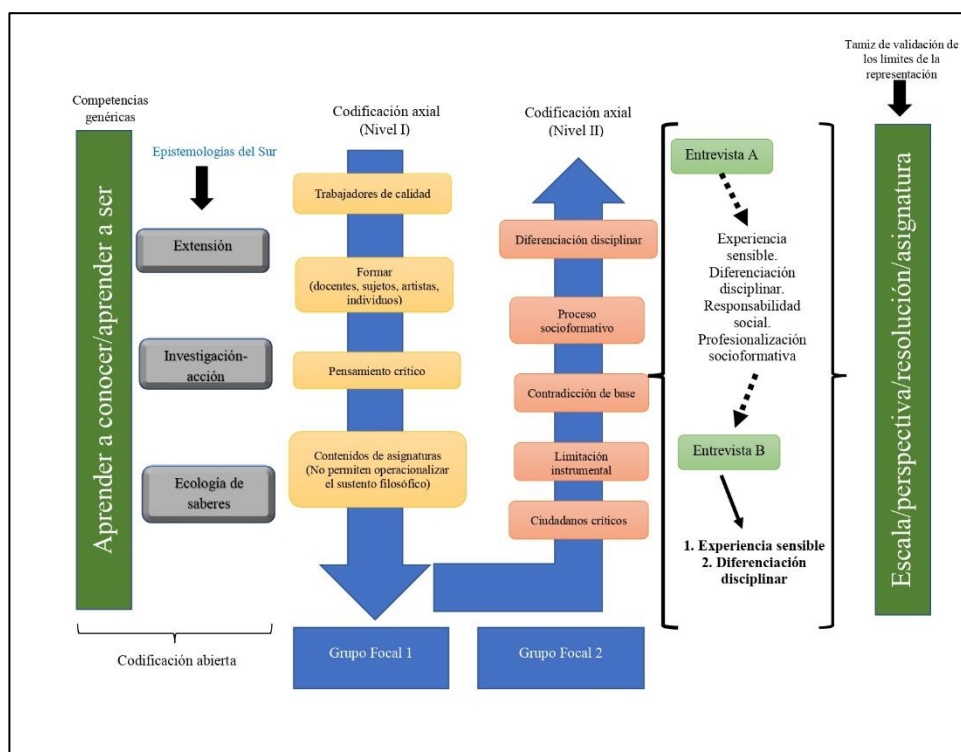
Estas reflexiones finales son a partir de los resultados del sometimiento de las competencias genéricas (aprender a conocer y aprender a ser) al tamiz de validación de los límites de la representación y usando las categorías centrales obtenidas: *experiencia sensible* y *diferenciación disciplinar*. Justo a partir de este ejercicio derivó la propuesta epistemológica. Así, los apartados de estas reflexiones finales se presentan de la siguiente manera: la línea narrativa; la relevancia del constructivismo; la ilusión de la formación; una formación de grado fino por una de grado grosero, y el epistemicidio constructivista.

Antes de desarrollar dichos apartados, es pertinente subrayar que la propuesta epistemológica aquí ofrecida, no es solo un intento por revertir la obstinada tendencia a sustituir la formación humanista y crítica, por una instruccional útil solo para la formación de cuadros de mano de obra barata “calificada” que demanda el mercado laboral, sino que procura ser una voz más que señala las crisis que enfrenta la universidad pública y la crisis paradigmática de la ciencia moderna como argumentación del Capítulo II. Este trabajo, es un intento por sumarse a la propuesta de De Sousa Santos (2021) de formular alternativas epistemológicas que puedan fortalecer las luchas contra el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado, o en sus propias palabras: no hay justicia social sin justicia cognitiva.

La línea narrativa

Como se explicó en el Capítulo III, la línea narrativa es resultado de la fase más avanzada de abstracción de la codificación de los datos, denominada por la Teoría Fundamentada como codificación selectiva. En esta fase, se seleccionan las categorías centrales con el fin de relacionarlas con otras que dependen de ellas, para al final, crear un mapa de relaciones entre elementos conceptuales. La figura 5 representa la línea narrativa que muestra el resultado final de construcción de las categorías centrales con base en los hallazgos en cada fase de la Ruta Metodológica.

Figura 5 Línea narrativa



Como se puede observar en la Figura 5, se trabajó en la codificación y categorización de conceptos obtenidos de la información recolectada para ir construyendo categorías

preliminares hasta la obtención de las categorías centrales. La línea narrativa se dividió en dos fases. La primera fase se dividió, a su vez, en dos partes; la primera parte la constituye la codificación abierta y la segunda, las codificaciones axiales 1 y 2; en la codificación abierta se identificaron conceptos e ideas clave con el fin de conformar categorías guía que fueron utilizadas en el Grupo Focal 1. Estas categorías guía surgieron del objetivo general del estudio: “Analizar el plan de estudios de la Licenciatura en Artes Plásticas Mexicali, para identificar cómo la extensión, la investigación-acción y la ecología de saberes operan con las capacidades genéricas (aprender a conocer y aprender a ser) hacia la formación de profesionales autónomos, críticos y con responsabilidad social.”

La segunda parte fue completada con la realización de dos grupos focales a los que se les aplicó su respectiva codificación axial. De la codificación axial 1, resultaron cuatro categorías preliminares: 1) trabajadores de calidad, 2) formar (docentes, sujetos, artistas, individuos), 3) pensamiento crítico y 4) contenidos de asignaturas. De la codificación axial 2, se obtuvieron cinco categorías refinadas: 1) ciudadanos críticos, 2) diferenciación disciplinar, 3) limitación instrumental, 4) contradicción de base y 5) proceso socioformativo. La segunda fase que se muestra en la línea narrativa (Figura 5) la constituye las entrevistas A y B aplicadas a actores clave. En la Entrevista A se obtuvieron cuatro categorías más refinadas: 1) experiencia sensible, 2) diferenciación disciplinar, 3) responsabilidad social y 4) profesionalización socioformativa. Finalmente, en la Entrevista B se obtuvieron las dos categorías centrales la cuales fueron sometidas al tamiz de validación de los límites de la representación: escala, perspectiva, resolución y asignatura.

La relevancia del constructivismo

En el Capítulo II se desarrolló el paradigma epistemológico propuesto por De Sousa Santos (2009) al cual denomina límites de la representación. Estos límites se basan en cuatro conceptos clave (escala, perspectiva, resolución y asignatura), los que a su vez dependen de cuatro determinaciones: la relevancia, la identificación, la duración, su interpretación y evaluación. Para poder aplicar estos límites, el análisis se apoya de ciertas técnicas con base en los objetos en los que se ocupan; por ejemplo, la arqueología se ocupa del estudio de los objetos distantes en el tiempo; la astronomía se ocupa de los objetos distantes en el espacio; la cartografía se preocupa por la representación de espacios por medio de mapas, la fotografía se ocupa de la representación en tanto reproducción, y la pintura porque desde la modernidad dominó la representación. Entonces, estos límites y determinaciones junto con las categorías centrales (*experiencia sensible y diferenciación disciplinaria*) sirvieron para validar las competencias genéricas que dicen reforzar el sustento filosófico del modelo educativo de la UABC aplicado al plan de estudios de la Licenciatura en Artes Plásticas (LAP).

Hay que recordar que en el Capítulo I se expuso la manera en que la universidad dice fomentar el sustento filosófico, que, entre otras actividades, lo hace promoviendo en los estudiantes las competencias genéricas o también conocidas como los cuatro pilares de la educación establecidos por la UNESCO: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser* (UABC, 2018b). Cabe subrayar, que, de estas cuatro competencias, solo dos (*aprender a conocer y aprender a ser*) son las que se someterán al tamiz de validación. Según el modelo educativo, a través del *aprender a conocer* es como se propicia en los alumnos la lectura, el desarrollo de habilidades de pensamiento y el sentido

crítico; fomenta el desarrollo de metodologías y lenguajes que le permiten aprender a pensar, así como aprender a aprender en un contexto de educación intercultural donde las emociones y percepciones juegan un papel tan importante como los conocimientos meramente cognitivos (UABC, 2018b).

Por su parte, es mediante el *aprender a ser*, que dice promover una formación humanista en los estudiantes encaminada a desarrollar el sentido ético, la responsabilidad personal, el pensamiento autónomo y crítico. De acuerdo con el modelo educativo, lo que se fomenta es una educación integral que configure la personalidad y con ello la posibilidad de actuar con mayor autonomía y responsabilidad personal; “personas con una sólida formación humanista con las competencias necesarias para coadyuvar a la solución de problemas, asumiendo la responsabilidad social que le confiere la calidad de ciudadano responsable dotado de las herramientas para un aprendizaje a lo largo de la vida.” (UABC, 2018b, p. 48).

Como ya también se argumentó los otros dos pilares, *aprender a hacer* y *aprender a vivir juntos*, están más alejados de los intereses de este estudio. El *aprender a hacer* tiene que ver con el desarrollo de capacidades para el trabajo (tener iniciativa, intuición, estabilidad emocional), esto es, enfoca sus esfuerzos en desarrollar en el estudiante un conjunto de competencias específicas que requiere el empleador. Por su parte el *aprender a vivir juntos* implica desarrollar habilidades de convivencia en contextos de diversidad e igualdad a través de actividades deportivas, culturales y sociales, comprendiendo y descubriendo al otro en un contexto de diversidad, igualdad, pluralismo y comprensión mutua (UABC, 2018b).

Para determinar el primer límite, es decir, la relevancia, se utilizará la escala como tamiz de validez de la formación del estudiante de Artes Plásticas con base en el fundamento teórico del modelo educativo de la UABC. La escala está determinada por la relevancia, por lo tanto, se pregunta ¿qué es relevante? En este sentido, la normatividad institucional, se

pregunta ¿qué es relevante del modelo educativo de la UABC, de la misión de la Facultad de Artes y del objetivo de la Licenciatura en Artes Plásticas? El modelo educativo estipula que en una sociedad del conocimiento lo relevante es:

[...] el papel de la innovación y el desarrollo tecnológico, el liderazgo social y la capacidad transformadora de la institución, el reconocimiento a los principios orientadores de equidad y pertinencia social, el compromiso con los grupos vulnerables, el aseguramiento de la calidad educativa y el desarrollo de competencias profesionales en los universitarios (UABC, 2018b, p. 9).

Para la misión de la Facultad de Artes lo relevante es:

Formar de manera integral profesionales del arte, creativos e innovadores, comprometidos con la inclusión social y el desarrollo sustentable; producir obra artística y generar conocimiento en torno al arte; así como difundir y divulgar resultados (Manual de Organización y Procedimientos de la Facultad de Artes, p. 5).

Y para la Licenciatura en Artes Plásticas, lo relevante consiste en:

Formar un profesional de las artes autónomo, crítico y propositivo, con conocimientos y habilidades para desarrollar proyectos de producción en las artes visuales y desempeñar actividades de crítica, docencia y gestión con sentido ético y de responsabilidad social y con el entorno (página electrónica de la Facultad de Artes).

Se observa que en esta normatividad institucional en su conjunto (modelo educativo, misión de la Facultad de Artes y objetivo de la Licenciatura en Artes Plásticas) contiene elementos de compromiso social, es decir, elementos que refuerzan la fundamentación filosófica del modelo educativo: “compromiso con los grupos vulnerables”, “inclusión social” y “responsabilidad social y con el entorno”. Sin embargo, esta escala establecida por

la normatividad institucional, se distorsiona en la operatividad o práctica cotidiana del programa educativo, y queda como su antípoda según lo confirma la información empírica:

[la misión de la UABC busca] la creación de trabajadores con calidad [...] busca trabajadores que solamente se desarrollen dentro de la ciudad de Mexicali [...] profesionales orientados bajo el modelo por competencias para una zona industrial [...] formar alumnos críticos y profesionales [...] capaces de poder abordar el área en la que se están desarrollando, de una manera correcta y con valores (Grupo Focal 1, comunicaciones personales, 4 de mayo de 2022).

Estas concepciones tienen más relación con el sustento pedagógico del modelo educativo, es decir, hacen referencia a la calificación técnica que requieren los empleadores, a sus aptitudes para trabajar en equipo y a su capacidad e iniciativa para asumir riesgos, etc. (Modelo educativo de la UABC, 2018). Por el contrario, los docentes recuperan elementos humanísticos y categorías centrales que refuerzan el sustento filosófico del modelo educativo y reflexionan sobre los conflictos que pueden generarse bajo un modelo basado en competencias profesionales:

[...] El propósito de que exista la universidad es asumir también esa responsabilidad que impacta social y culturalmente en el presente y en el futuro [...] formar ciudadanos que sean empáticos, reflexivos, críticos y solidarios [...] la preparación de personas para desarrollarse técnicamente en alguna disciplina artística fundamentalmente [...] para mí es la formación de artistas o profesionales en el arte [...] es la formación de profesionales en el arte [...] que tengan como eje la experiencia sensible como base para la generación de conocimiento y generación de bienes para la sociedad [...] el profesional del arte debe ajustarse a ciertas nociones que tienen que ver con la eficiencia [...] esto va a traer como consecuencia ciertos

conflictos de orden epistemológico porque la experiencia sensible, en un sentido crítico, choca con nociones que están ligadas a la productividad [...] es una misión que forma profesionales en las artes desde una postura reflexiva, crítica (Grupo Focal 2, comunicaciones personales, 5 de agosto de 2022).

Por lo tanto, se puede afirmar que la escala valida que lo relevante en la formación del estudiante de Licenciatura en Artes Plásticas es el constructivismo determinado por la normatividad institucional. Con esto, se confirma la teoría cuando De Sousa Santos se refiere al tercer tipo de crisis que enfrentan las universidades públicas. Depender de la presión externa y someter los programas de estudio a criterios de eficiencia y productividad empresarial, dice De Sousa Santos (2007), provoca que las universidades desvinculen el conocimiento con las necesidades reales de las sociedades, lo cual deriva en un proceso socialmente irresponsable.

La ilusión de la formación

El segundo límite, la determinación de la identificación, se pregunta ¿cómo identificar lo que es relevante? Una vez que quedó validado que el sustento pedagógico es lo relevante en la formación del estudiante de artes, hay que preguntarse desde el objetivo del programa educativo de Licenciatura en Artes Plásticas, ¿qué tan relevante es esta formación? Según el tamiz de validación, la relevancia está determinada por la perspectiva, y la perspectiva la determina la mirada del espectador, y hasta hoy, esa mirada ha sido la de un solo espectador, la del modelo por competencias, es decir, la del modelo epistemológico dominante que en el campo artístico se traduce en producción de obra, crítica, gestión o

docencia con sentido instruccional e individual, muy ajeno al compromiso con las necesidades de los sectores más desfavorecidos y la transformación social.

Se construye en el profesional de las artes una mirada desde el marco epistemológico hegemónico y desde esta perspectiva se afirma en el mundo; los alumnos se forman desde un “humanismo” para desenvolverse desde el raciocinio individualista; en términos de De Sousa Santos, desde el pensamiento abismal. De esta manera la mirada del profesional en las artes se convierte en una ilusión porque su perspectiva depende de la mirada hegemónica, foránea, que es ajena a su realidad inmediata: “Parte de estudiar una profesionalización, una carrera universitaria es que el campo al que estás abordando esté actualizado acorde a las exigencias del campo externo” (CLAP, comunicación personal, 12 de septiembre de 2022).

Una forma de contrarrestar esta mirada hegemónica la constituye la *diferenciación disciplinar*. Esta es justamente una categoría central porque “el arte por sí mismo, siempre una de sus potencialidades, es justo generar espacios que no existen, espacios sensibles que son inexistentes” (Grupo Focal 2, comunicaciones personales 5 de agosto de 2022). Una de las virtudes únicas del artista, es precisamente la oportunidad de crear espacios, universos, miradas o discursos que sean capaces de generar *experiencias sensibles* que creen desequilibrios emancipatorios. La autonomía del sujeto, dice De Sousa Santos (2021), corre el riesgo de volverse indistinguible de las condiciones que la hacen posible (alienación). De tal forma que, a medida que se defina y consolide la *diferenciación disciplinar*, se estará en condiciones de crear otras epistemológicas emancipadoras que la modernidad ha logrado capitalizar con arrogancia reguladora.

En este sentido, la ilusión generada desde esta perspectiva, puede ser modificada si el espectador cambia de lugar, si el estudiante cambia de lugar, de realidad, de perspectiva; si el espectador cambia de realidad, la ilusión de la realidad desaparece, y ya no depende de

la ilusión de la realidad creada en conjunto con la realidad de la ilusión. ¿Y cómo es posible que el alumno cambie de realidad? El mecanismo para que esto sea posible puede ser la *experiencia sensible*. La ilusión de la realidad validada por el sustento pedagógico es sustituida por una realidad, que, por principio, es ajena a toda lógica de productividad, efectividad y escalas de medición; se asume la *experiencia sensible* como la oportunidad de reconfigurar saberes que sean guiados desde una episteme crítica, dialógica, solidaria, creativa, valiente y confrontadora del pensamiento único hegemónico.

Por lo tanto, se afirma que la perspectiva hegemónica genera ilusión en la realidad formativa del estudiante, validada desde la mirada del sustento pedagógico. En términos de De Sousa Santos, como el pensamiento abismal no depende de otra mirada, se ve a sí mismo como espectador ideal, y como no hay posibilidad para otra realidad porque no hay otra mirada, la ilusión de la realidad pasa a ser la realidad de la realidad, la única realidad. De ahí la importancia de la *experiencia sensible* para que rompa con el ciclo de ilusión de la realidad para convertirse en otra realidad, en realidad contrahegemónica lo que implicaría la necesidad de la *diferenciación disciplinar*.

Una formación de grado fino por una de grado grosero

Otra fórmula para identificar lo relevante, es la resolución. Como la resolución está determinada también por la identificación, se hace la misma pregunta ¿cómo identificar lo que es relevante? Después de la aplicación de dos tamices de validación (escala y relevancia), ha quedado demostrado que lo relevante para el programa educativo de Licenciatura en Artes Plásticas no es la formación del estudiante, sino el tipo de formación

que recibe. Paso a paso, se está esclareciendo que lo relevante es el constructivismo, por lo tanto, la resolución funcionará como otro filtro para determinar si este tipo de formación es lo relevante. Este nuevo filtro se apoya en dos criterios principales: la detección y el reconocimiento. La detección se refiere a las características de un fenómeno dado, y el reconocimiento a los parámetros que pueden clasificar a todo un sistema de interpretación.

Al adoptar este nuevo límite al presente estudio con el fin de validar si las competencias genéricas refuerzan el sustento filosófico del modelo educativo de la UABC y por ende en la operatividad de la LAP, es necesario establecer una serie de pasos a partir de la sustitución de categorías. En primer lugar, el fenómeno dado es la formación del estudiante de Licenciatura en Artes Plásticas basada en el sustento pedagógico del modelo educativo de la UABC, es decir, el constructivismo. Para identificar si la formación constructivista es relevante, se requiere detectar sus características (detección) y reconocer los parámetros en los que se sustenta, es decir, reconocer con qué tipo de registro cuenta (reconocimiento), y estos dos problemas (la detección y el reconocimiento) los solventa la resolución. Si esto se ejemplifica mediante la fotografía, se puede comprobar que esta técnica tiene la capacidad de reproducir los detalles de una imagen determinada incrementando los puntos por pulgada (ppp). Así, los puntos por pulgada de una imagen, determinará su resolución, a mayor ppp, mayor calidad o resolución de la misma.

En el caso de la arqueología, la resolución se remedia con base en el registro de un evento: si el registro es deficiente, se trata de una colección de grado grosero, y si por el contrario su registro es preciso, se convierte en una colección de grado fino. Pero aquí se suma otro problema, cuando en la relación grosero-fino interviene más de un componente, la resolución será determinada por el componente de la resolución más débil. En términos de las epistemologías del Sur, la argumentación es que los límites de la representación han

sido utilizados por la ciencia moderna para seguir dominando, lo cual ha logrado en dos niveles, en el nivel metodológico y en el nivel teórico. Como estos dos niveles (metodología y teoría) son herramientas de la ciencia, ha sucedido que los procesos metodológicos han predominado sobre los procesos de detección, y los teóricos los que han ocupado el proceso de reconocimiento. En otras palabras, significa que, en los procesos de investigación, sobre todo en el campo de las ciencias sociales, afirma De Sousa Santos, la metodología (detección) ha superado la producción teórica (reconocimiento). Esto puede detectarse, dice De Sousa Santos, al observar la constante necesidad de retornar a los fundadores de la teoría sociológica (Comte, Marx, Durkheim, Weber, Simmel) para sustentar proyectos de investigación.

Así pues, los niveles (metodológico y teórico) mediante los cuales la ciencia moderna ha dominado, también pueden ser aplicados a la normatividad institucional en su conjunto (modelo educativo, misión de la Facultad de Artes y objetivo de la Licenciatura en Artes Plásticas). La formación de los estudiantes de Licenciatura en Artes Plásticas se apoya en los dos niveles: metodológico (sustento pedagógico basado en el constructivismo) y teórico (sustento filosófico basado en el humanismo), ¿y cómo se determinaron estas correspondencias?, mediante los tamices de validación aplicados. Hasta ahora, la escala y la relevancia han validado que la forma (nivel metodológico) ha predominado sobre el fondo (nivel teórico) para formar a los estudiantes, es decir, el *aprender a hacer* (trabajadores de calidad, profesionales orientados bajo el modelo por competencias, la innovación y el desarrollo tecnológico, etc.) ha predominado sobre el *aprender a ser* y el *aprender a conocer* (compromiso con los grupos vulnerables, transformación social, pensamiento autónomo y crítico).

Por lo tanto, se puede afirmar que se identifica una baja resolución en la formación del profesional de las artes, ya que cuenta bajos ppp, los cuales pueden incrementarse enfocando con la lente de la *experiencia sensible* y la *diferenciación disciplinar*, o en otras palabras, se ha identificado que el registro de formación del estudiante en artes ha sido de grado grosero, es decir, que la forma (nivel metodológico) ha predominado sobre el fondo (nivel teórico), y una vía efectiva para lograr un registro de grado fino, es haciendo uso de las categorías centrales aquí propuestas.

El epistemicidio constructivista

La pregunta del tercer límite, o sea la imposibilidad de la duración, se plantea, ¿quién determina la duración de lo relevante? En el caso que nos interesa, ¿quién determina la duración de la normatividad institucional (modelo educativo, misión de la Facultad de Artes y el objetivo de la Licenciatura en Artes Plásticas)? Aquí, también es fundamental considerar la relación espacio-tiempo y la falacia de la contemporaneidad aterrizados a los contenidos temáticos de las unidades de aprendizaje, y responder, ¿quién interpreta y evalúa lo relevante en los programas de unidades de aprendizaje?, incluso ¿quién “cuida” que los contenidos de las PUAS respondan a los tipos aprendizajes del modelo educativo? Según el tamiz de validación, esto se puede resolver mediante la asignatura. Este concepto representa el nivel de conocimiento de las prácticas, y las prácticas sociales son prácticas de conocimiento, de tal forma que solo serán reconocidas las formas de conocimiento que se acerquen al conocimiento científico. Así, un determinado conocimiento será rechazado en forma de ignorancia si se encuentra fuera de los parámetros que la ciencia establece.

En este sentido, la lógica es la siguiente: a menor escala de conocimiento de un evento, mayor será el énfasis en su orientación y movimiento, y por lo regular, merece mayor atención donde se requiere orientación, es decir, en lo que De Sousa Santos denomina *cuerpos dóciles*. Entonces, cuanto menor sea la escala de interpretación, mayor será la docilidad de los cuerpos, y cuanto mayor sea la docilidad de los cuerpos, mayor será el dominio de una sola perspectiva. Los límites a la asignatura, deben ser drásticos para que su interpretación y su evaluación no pueda pasar de cierto nivel; el resultado es una estructura constituida por cuerpos dóciles y extraños, víctimas del epistemicidio, nadando en el mar de residuos y arrastrados hacia el futuro que otros han destinado. Cabe mencionar que, el epistemicidio, más que en su sentido literal, es una postura, la de no reconocer, no permitir, desvanecer, invisibilizar; no considerar otro mundo distinto a partir de la formación profesional en las artes. Desde una postura en donde el programa occidental basado en competencias ha subyugado otro tipo de formaciones que consideren una experiencia sensible, otros saberes, otras realidades.

Por lo tanto, se puede afirmar que, una vez garantizada la inmovilidad de la formación del estudiante de Artes Plásticas, no solo provoca una realidad ilusoria, sino que lo mantiene fragmentado, desarticulado. Como se ha demostrado, la visión única constructivista que ha predominado a la operatividad del programa educativo de Licenciatura en Artes Plásticas, ha generado una incapacidad para reconocer visiones alternativas. El conocimiento, dice De Sousa Santos (2009), solo será reconocido en la medida que emule el conocimiento científico, de lo contrario será rechazado como forma de ignorancia, así el privilegio epistemológico del que goza el sesgo constructivista del modelo educativo de la UABC, destruye cualquier forma de conocimiento humanista como instrumento para

cuestionar o poner en tela de juicio ese privilegio. En otras palabras, afirma De Sousa Santos, el privilegio epistemológico de la orientación instrumentalista es una forma de *epistemicidio*.

Después de haber adecuado el tamiz de validación de los límites de la representación a los aprendizajes que dicen fomentar el sustento filosófico del modelo educativo de la UABC, se expone nuestra propuesta epistemológica la cual parte de los principios establecidos por Martínez y Guachetá (2020): romper el miedo y los condicionamientos que permitan encuentros entre las personas; reconocer a otros sujetos marcados por la desigualdad, la diferencia, la pluralidad y la violencia “asumiendo una lectura crítica de la realidad política y económica del pensamiento único hegemónico para confrontarlo en todos los espacios y desde todas las formas de lucha” (2020, p. 156).

Para seguir estos principios desde el campo artístico, se recupera la propuesta de Ghiso (2016) a partir de cuatro acciones concretas: 1) cuestionar cualquier tipo de saber impuesto, 2) develar discursos a partir de sus condiciones de producción, control y poder, 3) recuperar tradiciones históricamente excluidas, y 4) crear discursos o conocimiento a partir de la cotidianidad. Las categorías centrales propuestas, esto es, la *experiencia sensible* y la *diferenciación disciplinaria*, atraviesan estas cuatro acciones. Sin un pensamiento autónomo y crítico generado a partir de una *diferenciación disciplinar*, y sin el desarrollo de *experiencias sensibles* ajenas a toda lógica de productividad, será muy difícil cuestionar cualquier tipo de saber impuesto e imposible develar discursos desde sus condiciones de producción, control y poder. Sin *experiencia sensible*, es decir, sin una episteme dialógica y solidaria, será complicado recuperar tradiciones históricamente excluidas, y sin una episteme crítica, valiente y confrontadora del pensamiento único hegemónico, difícilmente habrá creación de discursos o conocimiento a partir de la cotidianidad.

Es importante señalar que estas categorías centrales surgieron principalmente del Grupo Focal 2, es decir, el grupo focal trabajado con docentes. Como bien se explicó en el Capítulo III el criterio para seleccionarlos fue que estuvieran directamente relacionados con el área de conocimiento historia y teoría del arte, pero que además, que contaran con la suficiente experiencia docente en la LAP. El resultado habla de un cuerpo docente (por lo menos en esta área de conocimiento), experto en el campo artístico, experimentado y con un sentido humanista. Como bien se recuperó en los hallazgos sustantivos, su discurso demuestra efectivamente un conocimiento y comprensión de la relevancia del sustento filosófico que anuncia el modelo educativo de la UABC como guía de los programas educativos que ofrece la institución. Cada uno desde su formación, experiencia y conocimiento, fomentan una postura crítica (que no necesariamente es la tendencia de pensamiento crítico aquí propuesto) y cierto compromiso social en los estudiantes. Sin embargo, a lo largo de 15 años como docente y 19 como empleado universitario, he detectado por lo menos tres problemáticas que impiden que los alumnos de la LAP carezcan de compromiso social y demás elementos adyacentes al humanismo anunciado por el propio modelo educativo de la UABC.

La primer problemática es la falta de contenidos sobre teoría o pensamiento crítico en los programas de unidad de aprendizaje (PUA's) del área de conocimiento historia y teoría del arte. Ya en el Capítulo III se presentó una tabla que aglomera seis asignaturas de esta área de conocimiento que fomentan una postura crítica en el estudiante: Laboratorio de lectura, Ética, Críticas hermenéuticas del arte, Críticas sociales del arte, Críticas semióticas del arte, y Taller de crítica de arte. Se supone que cada una de estas unidades de aprendizaje aporta elementos encaminados a lograr en el estudiante una formación integral y humanista, es decir, que busque “formar un profesional de las artes autónomo, crítico y propositivo, con

conocimientos y habilidades para desarrollar proyectos de producción en las artes visuales y desempeñar actividades de crítica, docencia y gestión con sentido ético y de responsabilidad social con el entorno” (Facultad de Artes, 2022).

Si se analizan detalladamente estas asignaturas, veremos, por ejemplo, que en ninguna de las tres críticas (Críticas hermenéuticas del arte, Críticas sociales del arte y Críticas semióticas del arte) se identifican aprendizajes relacionados con el pensamiento crítico social. Los contenidos de Críticas hermenéuticas del arte tienen que ver con las herramientas teóricas de la hermenéutica, los patrones en la codificación de la obra artística, la propia aplicación de técnicas hermenéuticas y el papel de la mediación en la construcción de sentido. Estos contenidos no hacen ninguna referencia a alguna metodología utilizada por la teoría crítica. En el caso de las Críticas sociales del arte se revisa el desarrollo histórico del arte y algunas aproximaciones teóricas sobre su función social. Aunque entre estas aproximaciones teóricas se examina la teoría marxista, la Escuela de Frankfurt y la teoría poscolonial, no existe un análisis profundo sobre ellas, sino que se trata esencialmente de abordajes relacionados con la obra artística y su función social.

Por su parte, las Críticas semióticas del arte, se enfoca al estudio del discurso semiótico en la ponderación de la obra de arte, a la identificación de las bases teóricas en la reflexión alrededor del signo, a la comparación entre la propuesta formalista y estructuralista del objeto artístico y a la posibilidad de generar en el alumno un discurso original con bases semióticas a partir de la elaboración y argumentación de una obra. Aquí tampoco existe una aproximación al discurso semiótico de la teoría crítica y su relación con la obra de arte. Finalmente, el Taller de crítica se basa en la identificación de los antecedentes de la crítica del arte a partir de la modernidad, su contexto nacional e internacional y la identificación de

las distintas aproximaciones al ejercicio crítico, entendiendo a éste como la capacidad reflexiva, analítica y/o comprensiva de un discurso artístico.

Las categorías de análisis de la teoría crítica (en sus diferentes etapas) es una de las vías esenciales para fomentar el compromiso social en los estudiantes. Estas categorías coinciden también con los tres desafíos planteados por De Sousa Santos (2007) que fueron desarrollados en el Capítulo II: 1) la superación del sentimiento de resignación, 2) la identificación de por lo menos seis mecanismos de dominación (patriarcado, explotación, desigualdad social, cosificación humana, humanización de los objetos, clasismo y subdesarrollo, y 3) la identificación de las cinco lógicas de racionalidad cultural (monocultura del saber, monocultura del tiempo lineal, las clasificaciones raciales y sexuales, la producción de inexistencias y la incuestionabilidad del sistema de producción capitalista).

Por ello, se proponen tres acciones. La primera es definir lo que se entiende por pensamiento crítico; una vez definido y trabajado académicamente (cuerpos académicos), debe lograr que el estudiante —incluso el docente— sea capaz de cuestionar y develar los mecanismos de dominación ideológica para enseguida asumir una conciencia crítica y un compromiso para aportar elementos hacia la transformación social en beneficio de la sociedad, especialmente con los más desfavorecidos. Como segunda acción se propone el abordaje de contenidos que puedan explicar por lo menos seis formas básicas con las que el poder se manifiesta veladamente: orígenes y formas de patriarcado, fundamentos de la teoría del valor (creación de plusvalor), la estructura económica de la sociedad (estructura y superestructura), fetichismo de la mercancía, formación y desarrollo de los modos de producción, e identificar la crítica hacia la definición de desarrollo y el subdesarrollo.

Como tercera acción se propone estudiar sobre el discurso descolonizador ya abordado por las cinco lógicas de la racionalidad cultural. Esto es, hacer una revisión sobre el origen y desarrollo el paradigma dominante, sobre el eurocentrismo y teoría decolonizadora, sobre el origen y desarrollo del clasismo, el racismo y el sexismo, una crítica de la globalización, y una revisión sobre los elementos básicos del trabajo asalariado y el capital. El objetivo de esa última acción es que el alumno o el docente pueda identificar la manera en que históricamente se han reproducido las ausencias, es decir, la forma en que el conocimiento científico hegemónico, ha suprimido, marginalizado y desacreditado todos aquellos conocimientos surgidos al margen del paradigma dominante. Sin este tipo de contenidos será muy difícil promover o reforzar la *experiencia sensible* puesto que está estrechamente vinculada para asumir y comprender la condición *del otro*.

Otra de las problemáticas detectadas es la falta de academia. Sin el trabajo sistemático de cuerpos académicos, será muy difícil promover una *diferenciación disciplinar*, y por ende, que se transmita emotivamente a los alumnos.

Bibliografía

- Aboites, H. (15 de agosto de 2020). El regreso del Banco Mundial, educación y UAM. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2020/08/15/opinion/020a2pol>
- Aboites, H. (2009). *La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto tuning de competencias. Cultura y representaciones sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aboites, H. (2012). El derecho a la educación en México. Del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 17(53), 361-389. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n53/v17n53a3.pdf>.
- Agís, M. (2008). *Los orígenes de la universidad en Europa y los desafíos del futuro*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Alonso, C., y Gallego, D. (2010). Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 6(6). 4-22. DOI: <https://doi.org/10.55777/rea.v3i6.909>
- Aranciba, C., Herrera, P., y Strasser, S. (2009). *Manual de psicología educacional*. Edicionesuc.
- Bañuelos, L. (2015). *Recorrido histórico de los modelos educativos. La Administración y la Responsabilidad Social Empresarial*. Universidad Metropolitana de Monterrey.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). (2006). *Modelo Universitario Minerva. Documento de Integración*. BUAP.
- Bertalanffy, L. (1980). *Teoría General de los Sistemas*. Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. y Passeron J.C. (1985). *La reproducción*. Laia.
- Breña, J.L (14 de noviembre de 2014). *Modelos Educativos*. www.conocimientosweb.net/portal/article1649.html
- Brezinka, W. (1988). *La pedagogía de la nueva izquierda*. PPU.
- Bricall J. M. (2003). La universidad y la tradición humanista. *Revista de educación*, (330), 237-347. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d921b8cf-735d-4a28-8ad6-504e996a61e7/re3301311213-pdf.pdf> .
- Bunge, M. (2007). *A la caza de la realidad. La controversia sobre el realismo*. Gedisa.

- Bustamante, L. F. (1996). La Educación basada en competencias impulsa a los países en vías de desarrollo. *Revista Ciencia, Arte: Cultura del I.P.N.*, (1), 7-9.
- Butler, J. (2008). ¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud en Foucault. En Traficantes de Sueños (comp). *Producción cultural y prácticas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional* (pp. 141-167).
<https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Producci%C3%B3n%20cultural-TdSs.pdf>
- Cadena, L. (2017). La persona en la educación superior. Una mirada desde el personalismo ontológico moderno. *Francisca*, 59(168), 145-172.
<http://www.scielo.org.co/pdf/frcn/v59n168/0120-1468-frcn-59-168-00145.pdf>
- Carreño, M (2002). El movimiento de la Escuela Nueva. En Carreño, M. (ed.) *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Síntesis, (pp. 13-43).
- Castro, C. (2013). *Presentación preparada para un programa de formación docente de la UAEM-PIFED. Documento de Referencia* [Archivo PDF].
<http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/formacion/documentos/PIFEDCIEES.pdf>
- Cejas, M. (2003). *La educación basada en competencias: una metodología que se impone en la Educación Superior y que busca estrechar la brecha existente entre el sector educativo y el productivo* [Tesis Doctoral, Universidad Carabobo de Venezuela].
- Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (Ceneval). (1997). *Informe de resultados, 1996-1997*. CENEVAL.
- Cervigón, M. (2001). Humanismo y formación universitaria. En Pérez, E., Baldín, R. y Cervigón, M. (coord.) *Una visión de la Universidad*. Universidad Monteávila, (pp. 127-244). <https://www.uma.edu.ve/wp-content/uploads/2022/08/Una-vision-de-la-universidad-1.pdf>
- Colmenar, C. (2002). La crítica del autoritarismo escolar. En M. Carreño (ed.) *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Síntesis, (pp. 101-129).
- Cuñat, R. (2007). *Aplicación de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) al estudio del proceso de creación de empresas*. Decisiones Globales.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. First Edition. Sage Publications.

- De la Garza, E. (2018). *La metodología configuracionista para la investigación social* [Archivo PDF].: <http://www2.izt.uam.mx/sotraem/NovedadesEditoriales/MetConfig.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO y Siglo Veintiuno Editores.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Para decolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. CLACSO.
- De Sousa Santos, B. (2021). *Descolonizar la universidad. El desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Morata.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf>
- Escuela de Artes (2011). *Propuesta de modificación de la Licenciatura en Artes Plásticas*. Universidad Autónoma de Baja California [Archivo PDF]. http://sriagral.uabc.mx/Secretaria_General/consejo/200305/artes.pdf
- Faure, P. (1976). *La enseñanza personalizada orígenes y evolución*. Estudios Generales. Universidad Católica de París.
- Figueroa, H., Muñoz, K., Vinício, E. y Zavala, D. (2017). Análisis crítico del conductismo y constructivismo, como teorías de aprendizaje en educación. *Revista Órbita Pedagógica*, 4(1).
- Fonseca, H. (2011). Teorías del aprendizaje y modelos educativos: revisión histórica. *La Revista de Enfermería y Ciencias de la Salud*. 4(suplemento 1), 71-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3938580>
- Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica? *Revista Internacional de Filosofía*, (11), 5-25.
- Freire, P., y Macedo D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós.

- Fresán, M. (2005). *Estructura Curricular. Unidad Cuajimalpa* [Archivo PDF]. UAMC. https://www.cua.uam.mx/pdfs/conoce/estructura_currucular/051201.Estructura_currucular.pdf
- Fresán, M., Moreno, T., Hernández, G., Fabre, V., y García, A. (editores). (2017). *Modelos educativos para el siglo XXI. Aproximaciones sucesivas*. Universidad Autónoma Metropolitana. http://dccc.cua.uam.mx/libros/archivos/170703_ModeloeducativoXXI_DIGITAL3.pdf
- Funderstanding. (14 de abril de 2011). *Constructivism*. <http://www-funderstanding.com/v2/theory/constructivism/>
- Gálvez, A. (2017). *Educación personalizada. Antecedentes del método de educación personalizada de Pierre Faure* [Archivo PDF]. <https://formacion-integral.com.ar/website/?p=2959>
- García, J. A. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica: Actualidades investigativas en Educación*, 11(3), 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf?fbclid=IwAR1TaEEwJG3NUl8qcrO6q5cedSv9BvLyp6yLcx8unSvz2L6KtH4pHkCLOWA>
- García, R. (2006). *Epistemología y Teoría del Conocimiento*. Salud Colectiva.
- Ghiso, A. (2017). Reflexividad dialógica, como experiencia de epistemes sentipensantes y solidarias. *El Ágora* (17), 255-264. DOI: <https://doi.org/10.21500/16578031.2823>
- Giraldo, M., Pereira, L. (2011). La universidad, su evolución y sus actores: los profesionales académicos. *SABER. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 23(1), 62-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=427739445010>
- Giroux, H., y McLaren, P. (1998). *Lenguaje, escolarización y subjetividad: más allá de una pedagogía de la reproducción y resistencia*. Miño y Dávila.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Primera Edición. Aldine Publishing Company.
- González, J. (2001). *John Dewey y la pedagogía progresista. El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Editorial Graó, de IRIF.

- Hernández, G. (1999). La zona de desarrollo próximo. Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares. *Perfiles Educativos*, 21(85-86), 46-71.
<https://www.redalyc.org/pdf/132/13208604.pdf>
- Hua-liu, Ch., y Matthews, R. (2005). Vygotsky's Philosophy: Constructivism and its criticisms examined. *International Education Journal* 6(3), 386-399.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854992.pdf>
- Hurtado I. (1997). *Universidad y Proceso Histórico*. Ediciones Universidad de Carabobo. Valencia.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) - CINDA (2006). *Repitencia y deserción universitaria en América Latina* [Archivo PDF]. UNESCO-IESALC-CINDA. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2006/05/repitencia-y-desercion-universitaria-en-latinoamerica.pdf>
- Lafrancesco, G. (2004). *Evaluación integral de aprendizajes. Taller*. Universidad de Antioquia.
- Lanz, R. (2008). Reforma Universitaria y cambio de paradigma. *Revista Educación Superior*, 37(145), 88-99.
- Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Revista Tecnología en Marcha*, 18(1), 66-73. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4835877.pdf>
- López, M. (2007). Aportes de la pedagogía activa a la educación. *Plumilla Educativa. Facultad de Educación*, 4(1), 33-42.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920354>
- Losada, J. J. (2013). El problema del reconocimiento: apuntes desde la crítica social de Axel Honneth. *Criterios. Cuadernos de Ciencias Jurídicas y Política Internacional*, (6), 151-182. DOI: <https://doi.org/10.21500/20115733.1992>
- Lucero, H. (2014). Constructivismo: ¿alternativa para una educación de calidad? *Revista de Educación y Desarrollo*, (30), 53-62.
https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/30/30_Lucero.pdf
- Luna, E. (2019). Evaluación formativa del modelo educativo en instituciones de educación superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(83), 997-1026.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662019000400997&script=sci_abstract

- Maldonado, A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles Educativos*, 22(81), 51-75. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v22n87/v22n87a4.pdf>.
- Marković, M. (1995). *Sociología. Método, desarrollo histórico y conciencia social: religión, moral, filosofía, ciencia, arte y antiarte*. Edamex.
- Martínez M., y Guachetá, G. (2020). *Educación para la emancipación. Hacia una praxis crítica desde el sur*. CLACSO.
- Martínez, M. (2004). *La Investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*. Trillas.
- Martínez, X. (2014). *Presentación. Innovación Educativa*. Instituto Politécnico Nacional.
- Mignolo, W., Walsh, C. (2018). *On Decoloniality, Concepts, Analytics, Praxis*. Duke University Press.
- Moreno, C.I. (2017). Las reformas en la educación superior pública en México. Rupturas y continuidades. *Revista de la Educación Superior*, 46(2), 27-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60451411002>
- Niño, L. S. (2007). Evaluación para la rendición de cuentas o evaluación autónoma y colectiva. En L. S. Niño (Comp.). *Políticas educativas evaluación y metaevaluación*. Editorial Nomos Impresores, (pp. 131-144).
- Pandit, N.R. (1996). The Creation of Theory: A Recent Application of the Grounded Theory Method. *The Qualitative Report*, 2(4). <https://core.ac.uk/download/pdf/51087317.pdf>
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico [Archivo PDF]. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 173-195. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie500668>
- Ramírez, L. y Medina, M (2008). Educación basada en Competencias y el Proyecto Tunning en Europa y Latinoamérica su impacto en México. *Ide@s CONCYTEG*, 3(98), 97-114. http://mibibliotecatec.weebly.com/uploads/5/4/5/7/54577939/edu_basada_competencias_proyecto_tuning.pdf

- Robson C. (2002). *Real word research. A resource for social scientists and practitioner researchers*. 2ª ed. Blackwell Publishers.
- Roitman, M. (2003). *El pensamiento sistémico. Los orígenes del social-conformismo*. Siglo Veintiuno Editores, S.A. de C.V.
- Rojas, L. (2017). La persona en la educación superior. Una mirada desde el personalismo ontológico moderno. *Franciscanum, Revista de las Ciencias del Espíritu*, 59(168), 145-172. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-14682017000200145
- Rovira, I. (24 de abril de 2018). *Modelo pedagógico tradicional: historia y bases teórico-prácticas*. <https://psicologiyamente.com/desarrollo/modelo-pedagogico-tradicional>
- Ruiz, M. (1988). *Teoría crítica: entre la emancipación y la libertad humana* [tesis inédita de doctorado, Universidad Complutense, Madrid, España].
- Saladino, A. (2012). *Pensamiento crítico*. Instituto de Investigaciones Sociales. UNAM.
- Schopenhauer, A. (2004). *El mundo como voluntad y representación*. Editorial Trotta.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson Educación.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Primera Edición. Sage Publications.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage Publications.
- Sudabby, R. (2006). From the editors: What grounded theory is not. *The Academy of Management Journal*, 49(4), 633-642. DOI: <https://doi.org/10.5465/amj.2006.22083020>
- Tünnermann, C. (1996). *Breve historia del desarrollo de la universidad en América Latina. La educación superior en el umbral del siglo XXI*. CRESALC.
- Tünnermann, C. (2008). *Modelos educativos y académicos*. HISPAMER.
- Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). (2006). *Modelo Educativo Institucional (MEI)*. UAA.
- Universidad Autónoma de Baja California (UABC). (2006). *Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California* [Archivo PDF]. UABC
- Universidad Autónoma de Baja California (UABC). (2018a). *Cuaderno de Planeación y Desarrollo Institucional*. UABC.

- Universidad Autónoma de Baja California (UABC). (2018b). *Modelo educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Cuadernos de Planeación y Desarrollo Institucional*. UABC
- Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). (2007). *El Proyecto Educativo de la UACM. Documentos de apoyo académico (Versión para estudiantes)*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Universidad Autónoma de México-Xochimilco (UAMX). (1973). *Anteproyecto para el establecimiento de la Unidad del Sur de la Universidad Autónoma Metropolitana. Edición mimeografiada*. UAMX.
- Universidad Veracruzana (UV). (1999). *Nuevo modelo educativo para la Universidad Veracruzana – Propuesta*. UV.
- Vivar, C., Arantzamendi, M., López-Dicastillo, O. y Gordo, C. (2010). La Teoría Fundamentada como metodología de investigación cualitativa en Enfermería. *Index de Enfermería*, 19(4), 283-288.
https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962010000300011