



## LOGROS Y RETOS DE UNA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA EN SU ROL DE FORMAR CIUDADANÍA: LA PERSPECTIVA DE SUS ESTUDIANTES

### ACHIEVEMENTS AND CHALLENGES OF AN AUTONOMOUS UNIVERSITY IN ITS ROLE IN PREPARING STUDENTS IN ASPECTS OF CITIZENSHIP: A STUDENTS' PERSPECTIVE

Jorge Isaac Manuel Ortega\*

DOI: <http://dx.doi.org/10.29043/liminar.v18i1.722>

**Resumen:** En este estudio se tuvo como propósito comprender la perspectiva de los estudiantes del Campus de Ciencias Sociales, Económico-Administrativas y Humanidades de la Universidad Autónoma de Yucatán, México, sobre el impacto que el centro universitario ha tenido en su desarrollo ciudadano. Por medio de entrevistas a profundidad y análisis de contenido se obtuvo información de cuarenta estudiantes de las facultades del campus con diferentes niveles de participación ciudadana. Se encontró que la experiencia universitaria permite tener acceso a recursos y a experiencias que promueven el desarrollo de ciudadanía, pero que los mismos requerimientos formales universitarios podrían frenar o limitar este desarrollo.

**Palabras clave:** participación ciudadana; participación política; universidad; estudiantes; educación superior.

**Abstract:** The purpose of this study is to understand the perspective of students at the campus of Social and Economic and Administrative Sciences and Humanities of the Autonomous University of Yucatan regarding the impact the university had on their development as citizens. Through in-depth interviews and content analysis, information was obtained from 40 students enrolled at different colleges at the campus with different levels of participation in civil society. I found that the university experience allows access to resources and experiences that promote the development of citizenship, but that formal university requirements often curb or limit this development.

**Keywords:** citizen participation; political participation; university; students; higher education.



\* Jorge Isaac Manuel Ortega. Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Yucatán, México. Profesor en la Universidad Autónoma de Yucatán, México. Temas de especialización: escenarios y actores políticos, comportamiento ciudadano Correo electrónico: jorge.manuel@yucatan.gob.mx, jisaaco@icloud.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2814-2823>.

Enviado a dictamen: 10 de diciembre de 2018.

Aprobación: 23 de abril de 2019.

Revisiones: 2.

## Introducción

De Sousa Santos (2010) realizó una crítica a la universidad en la que describió tres crisis a las que esta se enfrentaba en el siglo XXI. La primera se trataba de una crisis de hegemonía, resultado de su incapacidad para cumplir dos funciones tradicionales, pero contradictorias: por un lado se esperaba que produjese alta cultura, pensamiento crítico y conocimientos ejemplares, científicos y humanistas; por el otro se le requerían patrones culturales y conocimientos instrumentales para la formación de mano de obra calificada para una sociedad capitalista. Ante la incapacidad de la universidad para cumplir satisfactoriamente ambas funciones a la vez, el Estado y las empresas privadas buscaron fuera de la universidad otros medios para lograr esos objetivos. La segunda era una crisis de legitimidad, con origen en la contradicción entre la necesidad de jerarquizar saberes especializados, a través de restricciones al acceso y de certificación de competencias, que contrasta con las exigencias sociales, las políticas de democratización de la institución y la reivindicación de la igualdad de oportunidades para todos los que aspiren a ser sus estudiantes. La tercera era una crisis institucional, fincada en la contradicción entre reivindicar la autonomía a través de la definición de valores y objetivos de la universidad, y no ceder a la presión creciente para someterla a criterios de eficiencia y productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social.

La crisis institucional ha atraído la atención de los actores interesados en la universidad porque ha sido por décadas el eslabón más débil de la problemática. En teoría, su autonomía científica y pedagógica se mantiene gracias a la dependencia financiera del Estado, pero en la realidad existen imposiciones de organismos públicos, como secretarías de educación y consejos de ciencia y tecnología, así como de organismos acreditadores que valoran su desempeño y controlan sus recursos según criterios de productividad. Mientras que la universidad y sus servicios fueron considerados un bien público, y por tanto responsabilidad del Estado, esta situación

no fue problemática; sin embargo, el compromiso político con las universidades y con la educación en general se ha venido reduciendo paulatinamente, y en las instituciones educativas ha recaído cada vez mayor responsabilidad en el sostenimiento de su labor hacia la sociedad, a la vez que ha aumentado su dependencia de cumplir con requisitos que minan efectivamente su autonomía.

La Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), en su *Plan de desarrollo institucional 2014-2022* (UADY, 2014), presenta como parte de su filosofía que la educación que impartirá será fundamentalmente humanística, enfocada a la razón, a la voluntad y a la vida, ya que estos elementos son fundamentales para ayudar a formar ciudadanos y profesionales como miembros de su comunidad para que actúen de una manera responsable. Sin embargo, ante las crisis ya discutidas, conviene presentar la duda sobre cuánto de esto es solo un ejercicio retórico y cuánto ocurre en la realidad. Los afectados directamente por las posibles carencias de estos procesos educativos son los estudiantes, quienes suelen ser críticos sobre las carencias de la universidad para cumplir con sus planes de formación (Ortega, 2017).

## Método

Con la intención de dar voz a los estudiantes universitarios en sus reconocimientos y críticas a la universidad como formadora de ciudadanos, se presenta un estudio desarrollado en la UADY, específicamente en el Campus de Ciencias Sociales, Económico-Administrativas y Humanidades (CCSEAH), por considerarlo un escenario privilegiado para el desarrollo de participación ciudadana debido a la naturaleza de los objetos de estudio de los programas que ahí se imparten y a las oportunidades de interacción de una gran cantidad de estudiantes y profesores interesados en estos objetos.

Para seleccionar a los informantes se realizó una búsqueda intencional de jóvenes que fueran estudiantes regulares según el reglamento de la UADY y que representaran a diferentes modalidades y niveles de participación ciudadana: desde aquellos que no



realizaban práctica de participación significativa alguna, pasando por quienes se involucraban esporádicamente en alguna de ellas, hasta aquellos que mostraban una participación constante, reflexiva, responsable e informada en proyectos sociales. Asimismo, se procuró la mayor diversidad posible en cuanto a facultad de adscripción y semestre cursado.

En un primer momento se realizaron pláticas informales con profesores que tenían asumidas comisiones que implicaran un conocimiento de las actividades de los estudiantes —coordinación de tutorías, vinculación, extensión o difusión cultural— y con los estudiantes miembros de los equipos de consejos estudiantiles y de las sociedades de alumnos, todo con el fin de acceder a un primer grupo de informantes. Posteriormente, fueron los estudiantes sugeridos en el primer momento quienes recomendaron a otros, en una selección por cadena hasta contactar a cuarenta estudiantes de todo el campus que aceptaron ser entrevistados para el estudio y que cumplieron con los criterios de selección según una primera plática informal con cada informante potencial. Para recolectar la información que permitió la recuperación de los procesos de construcción de significados se recurrió en un inicio al uso de entrevistas semiestructuradas, para posteriormente flexibilizarlas hasta su realización en modo abierto, dialógico, horizontal y a profundidad, según se generaba mayor cantidad de información. Las entrevistas estuvieron inicialmente dirigidas para cubrir en lo posible los siguientes ejes temáticos: a) prácticas de participación ciudadana realizadas y cómo se llegó a ellas, b) ideales de ciudadanía y de participación ciudadana, y c) rol de la universidad en la construcción de significados de las categorías políticas y de hábitos de participación ciudadana.

Según se desarrollaban las entrevistas, también se profundizó en la exploración del contexto social de los entrevistados: las experiencias políticas en la universidad con sus pares, y con organizaciones familiares, religiosas, políticas o civiles que pudieran estar también vinculadas a su experiencia ciudadana y de participación, con la intención de distinguir estas influencias de las universitarias o de considerar

si se encontraban vinculadas entre sí. Es importante señalar que estos tópicos no se exploraron a través de cuestionamientos explícitos, sino a través de preguntas derivadas de una entrevista dialógica natural. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas digitalmente para su posterior sistematización y análisis, y después fueron procesadas por medio de análisis de contenido.

Se partió de una metodología dialógica fundamentada en la concepción de que tanto las actuaciones contextualizadas de los diferentes actores sociales como sus interacciones son potencialmente generadoras de conocimiento. Por el contrario, las interpretaciones y las teorías de los participantes en la investigación tradicionalmente no están presentes en los estudios científicos; si acaso se encuentran comentarios o reflexiones de las personas a partir de las interpretaciones pretendidamente “cientificistas” realizadas por el investigador. Un enfoque dialógico permite el desarrollo de una teoría interpretativa y de análisis de la realidad, la profundización en una metodología, y la superación de dualidades como la que existe entre estructura e individuo, entre el objeto y el sujeto, o entre el relativismo y el universalismo en las ciencias sociales.

## Resultados

Entre los estudiantes del CCSEAH entrevistados, a pesar de no encontrar un proceso único generalizable a todos, se observaron algunos cambios en cuanto a su desarrollo ciudadano, así como en cuanto a sus formas de participar políticamente, que son consecuencias atribuibles a su ingreso a la universidad. A pesar de la diversidad en sus historias personales, en las secciones siguientes se presentan aquellos aspectos particulares que se repiten en relación con dicho desarrollo.

### *Promoción del uso de la razón y del diálogo fundamentado*

Como señala Habermas (1962, 2000), para una acción comunicativa sustantiva se requiere del uso de la razón como base para el diálogo. En el CCSEAH parece existir la oportunidad para que algunos de sus



estudiantes lleguen a acuerdos y realicen acciones orquestadas de manera conjunta en un ambiente de argumentaciones efectivas entre los involucrados en proyectos sociales. Cabe señalar que el ejercicio del diálogo y el uso de argumentos racionales en las discusiones se mencionaron como procesos que no suelen ser enseñados o modelados en las aulas, sino que se ponen en práctica en actividades extracurriculares propuestas o fomentadas por los mismos estudiantes.

Por ejemplo, en el campus existen organizaciones conformadas por estudiantes en las que puede participar cualquiera sin importar la facultad de la que provenga o la licenciatura que estudie. En estos colectivos se suelen discutir, además de los temas que les dan origen, cuáles han de ser las estrategias a seguir o las acciones concretas que han de tomar. Al momento de establecer relaciones con otras organizaciones, el ejercicio comunicativo involucra analizar propuestas, decidir participaciones y negociar compromisos. El resultado de participar en estas discusiones y negociaciones suele ser satisfactorio para los estudiantes involucrados, en especial cuando el resultado es un producto o servicio tangible que beneficie directamente a la comunidad universitaria o a alguna comunidad vulnerable para la que se realice una intervención.

Durante sus discusiones y negociaciones con otros estudiantes, varios de los entrevistados mencionaron la importancia de que, al hablar de un tema, hay que hacerlo de la manera más completa, presentando toda la información para que no se produzcan ambigüedades o confusiones en el mensaje. Asimismo, algunos destacaron el hecho de que, para obtener la atención del interlocutor, es necesario comunicar adecuadamente la importancia del propio discurso dando toda la información necesaria para este fin. Hay que empezar por “informar, y ya que tenga su atención [...] cambiar el orden de las cosas, cuestionar muchas cosas, porque [la gente sigue] con ideas muy arraigadas que hay que cuestionar” (I.A.). Del mismo modo, algunos de quienes se involucran con tales organizaciones también buscan recibir cursos ofrecidos por la misma universidad donde “enseñen este aspecto de la

participación ciudadana y que se lleven actividades prácticas para los estudiantes” (E.P.).

Al parecer, los estudiantes comienzan a valorar el razonamiento lógico y la necesidad de sustentar opiniones con información como parte importante del proceso de interactuar con otros; sin embargo, al mencionar las clases, lo hacen criticando la falta de este rasgo crítico, o señalan que son excepcionales los cursos en los que esto ocurre. Así, la universidad es escenario y oportunidad para practicar el uso de la razón y la costumbre de poner a prueba las ideas, pero no en las aulas o, al menos, no de manera suficiente. Aun cuando se espera que en la universidad se mantenga un ambiente crítico y reflexivo en toda actividad dirigida a la formación de sus estudiantes, pareciera que los cursos donde se promueve este ejercicio comunicativo son la excepción.

#### *Oportunidades y escenarios de aprendizaje*

González Casanova (2001) señala que el neoliberalismo ha generado modelos de enseñanza en las universidades orientados a satisfacer las necesidades del mercado y que sus resultados son evaluados por índices cuantitativos de riqueza acumulada y de dividendos máximos. Bajo este modelo se adaptan planes y programas de estudio en los que los estudiantes y el conocimiento son las mercancías de la empresa. Aun cuando, según el *Plan de desarrollo institucional 2014-2022* de la UADY, sus proyectos sociales institucionales deben constituirse en “escenarios reales de aprendizaje en beneficio de estudiantes de diferentes licenciaturas y posgrados, que participan en modalidades de asignatura, servicio social, práctica profesional, tesis y voluntariado” (UADY, 2014:120), estos proyectos se han desarrollado con muchos tropiezos, como se describe en la recopilación de experiencias de Canto Sáenz y Zarco Salgado (2015). Considerando la crítica de González Casanova, ¿qué tanto, en el CCSEAH, los programas y los planes de estudio preparan para algo más que para ser mercancía para la iniciativa privada? ¿Qué se enseña para la formación ciudadana?



Algunos de los estudiantes entrevistados responden ante esta pregunta que, al entrar a la universidad, descubrieron que en nuestro país existen grandes oportunidades y recursos para crecer; sin embargo, estos no suelen ser aprovechados, por ejemplo, debido a la corrupción. Al reflexionar sobre su propio proceso, también descubren que esta toma de conciencia es un primer paso para superar el problema, y que en la universidad pueden contar con recursos para desarrollar competencias con las que hacer frente a las coyunturas que limitan el desarrollo personal. Más adelante, durante la realización de prácticas escolares o profesionales, los universitarios descubren diferentes problemáticas desde la perspectiva de sus áreas disciplinares. Esta experiencia suele venir acompañada por una guía para el aprendizaje sobre cuáles son los recursos y las estrategias para enfrentar tales problemas, lo que les ayuda a ganar confianza en su poder para el cambio social.

Desde esta perspectiva, la crisis de hegemonía de la universidad predicha por De Sousa Santos (2010) pareciera resolverse para algunos estudiantes, al desarrollar en la escuela las competencias adecuadas para alcanzar una visión más clara sobre las problemáticas sociales y para elegir cursos de acción. En ese sentido, la UADY aporta, para quien esté interesado en recibirla, una educación específica de disciplinas profesionales útil para enfrentar retos sociales. Sin embargo, nada garantiza que esta educación formal también permita la formación del ciudadano; en este sentido, se encontró que quienes valoran lo aprendido en aulas y en prácticas escolares suelen ser personas previamente sensibilizadas sobre la necesidad de una participación social.

Así, es común que aquellos estudiantes con modos sustantivos de participación ciudadana busquen formarse en competencias ajenas a las disciplinas en las que los prepara la universidad, y lo hagan a través de asignaturas libres, de la experiencia de otros estudiantes o de lecturas realizadas de manera independiente a sus estudios. Por lo anterior, entre estudiantes cuya participación ciudadana es significativa, la licenciatura que estudian no hace diferencia en cuanto

a sus competencias para la acción social, ya que suelen complementar lo aprendido en las aulas con otros recursos para desarrollarse integralmente. Sin esta voluntad de formación independiente, la misma dinámica escolar restringe los modos de problematizar y de resolver situaciones sociales a aquellos propios de la especialidad de cada estudiante, por lo que se pierde la oportunidad que caracteriza a la interdisciplinariedad de considerar otros enfoques. Por ejemplo, ante una problemática comunitaria, un estudiante de psicología pudiera proponer o intentar una intervención sin haber considerado aspectos legales, económicos o administrativos que pudieran interferir con los resultados esperados de la propuesta o con el espíritu de los ideales que lo motivaron a la acción.

#### *Oportunidades para el desarrollo individual y la movilidad social*

El desarrollo individual y la movilidad social, por un lado, y las prácticas de participación ciudadana, por el otro, forman un círculo virtuoso que puede ser frágil o puede reforzarse según el contexto. Tanto el desarrollo personal como el cambio hacia mejores condiciones sociales de bienestar llevan al individuo a posiciones de mayor poder y de mayor agencia al momento de ejercer sus derechos ciudadanos, y a través de las prácticas de participación se incrementa el desarrollo y se ocupan nuevos roles en la sociedad (Vélez, Campos y Huerta, 2013). Los estudiantes del CCSEAH parecen encontrar en la experiencia universitaria oportunidades para iniciar tales cambios en su vida.

Por ejemplo, quienes han participado en voluntariados describen esta experiencia como un proceso de aprendizaje a través del cual crecen y colaboran para el crecimiento de otras personas. Dentro de estas organizaciones, los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar distintas competencias e ir ascendiendo al asumir puestos que requieren cada vez de mayor competencia y compromiso. Este crecimiento suele tener un carácter reflexivo y preparatorio para la toma de nuevos retos en su vida profesional futura; y quienes han alcanzado los niveles más altos en los





voluntariados organizados por estudiantes saben cuándo “[es momento de] que yo me quite del papel protagónico y deje que alguien más lo haga” (F.P.).

Al parecer, desde que en la universidad se forma impartiendo conocimientos en las aulas, se coloca al estudiante en una posición privilegiada que le permite, al menos, ser replicador de ese conocimiento cuando participa en proyectos que le requieren esta acción, compartir lo que ya saben. “Desde ahí puedes empezar a formar un liderazgo, por ejemplo, dos personas, tres, y cuando te des cuenta ya tienes un grupo, ya eres líder” (F.D.). Para que este privilegio se transforme en una oportunidad de asumir posiciones de líder o de guía es necesario que se abra la opción de que los estudiantes ayuden a los demás. Por razones obvias, esta condición es necesaria, más no suficiente. Para que ocurra el liderazgo sería necesaria una formación en la que también se reflexione sobre las posibilidades de los privilegios del conocimiento, lo que no es común que ocurra en las aulas ni en los proyectos organizados por la universidad, pero sí en los organizados por los estudiantes mismos. Esta posición de líder podría ser incongruente con una postura democrática al promover la toma de posiciones superiores en una jerarquía vertical desde donde se impongan puntos de vista y se tomen decisiones sustentadas en ese supuesto conocimiento privilegiado, ignorando las voces de posiciones inferiores.

Por tanto, en el CCSEAH algunos informantes parecen encontrar la oportunidad para un mejor desarrollo de competencias que los capacitan para participar de mejor manera en organizaciones, e incluso dirigir las, requisito necesario para una mejor participación. Asimismo, a través de la participación en proyectos estudiantiles, los universitarios desarrollan la conciencia del valor que tienen para su futuro estos nuevos roles sociales que pueden desempeñar, y de su nueva capacidad de realizar cambios sociales. En este sentido, pareciera existir congruencia con la filosofía educativa del plan de desarrollo de la universidad, donde se señala que se entiende por educación el desarrollo del individuo como persona, “bajo la acción consciente e inteligente de su voluntad, reconociendo

las diferencias individuales”; que no se trata de “aumentar desde fuera, sino propiciar que la persona crezca desde adentro” (UADY, 2014:79), sino de que en el proceso educativo el agente principal es el alumno. Sin embargo, la proporción de estudiantes que acceden a estos proyectos sigue siendo una minoría porque los requisitos de participación suelen ser demasiados para muchos estudiantes, y aquellos que pueden cumplir con ellos conforman un grupo pequeño y limitado.

### *Conciencia social y ética de la convivencia*

Según la UADY, dos de los valores que dan sustento a su plan de desarrollo institucional son la responsabilidad social como un modo permanente de operar de todas las funciones universitarias, y la ética y el respeto como premisas de las actitudes de los universitarios, ya que solo “en un ambiente de respeto y ética [...] se pueden formar ciudadanos socialmente comprometidos” (UADY, 2014:78). Sin embargo, Hoyos Vázquez y Ruiz Silva (2001) han llamado la atención sobre el hecho de que la educación en América Latina parte de una tradición moral religiosa que al momento de ser sometida a procesos de modernización experimenta rupturas. Todo análisis del conocimiento en nuestra cultura tiende a estar al servicio de una doctrina basada en dogmas cristianos que determinan un campo de prácticas sociales en el que no hay lugar para la discusión auténtica. En las universidades se esperaría que ocurran procesos educativos dirigidos a analizar críticamente estas posturas, que se abran debates verdaderos con una conciencia social y una ética de la convivencia más maduras. En el CCSEAH este cambio parece estar ocurriendo en algunos pocos cursos con profesores abiertos al diálogo y promotores del pensamiento crítico.

La educación cambia perspectivas, creencias y opiniones; sin embargo, según algunos de los entrevistados, el reto se encuentra en ponerse en el lugar de los otros para realizar cambios en nuestros hábitos. En la universidad te pueden enseñar ideas relacionadas con las necesidades de cambio social, pero solamente cuando has visto de cerca la realidad



en la que viven otras personas puedes comprender la necesidad del cambio. Como señala D.A.: “Yo puedo estar consciente de que está mal comprar piratería, pero no lo apropio para mi vida [...] sino es mi tío [el] que hizo esa película, y veo que, la neta, le invirtió mucho y no le está ganando nada”. El cambio en nuestros hábitos ocurre cuando logramos, por un lado, ser conscientes de la existencia de problemáticas sociales a un nivel racional y, por otro, comprender que el hecho de no actuar está afectando a una persona de un modo que soy capaz de comprender empáticamente. Esto se logra a través de la convivencia con otros actores que han vivido experiencias distintas y del conocimiento de los contextos de los que provienen. Por ejemplo, un estudiante valora sus oportunidades de movilidad al tener vehículo propio cuando descubre que uno de los compañeros con los que convive debe viajar durante dos horas en transporte colectivo para llegar a las clases.

Otro aspecto que llama la atención es el hecho de que la toma de conciencia de los problemas sociales y políticos parece independiente de la disciplina en la que se estén formando los estudiantes. Más allá, existen cuestiones de género, de diversidad sexual, de violencia, de corrupción o de derechos humanos que parecen conmover a todos los estudiantes por su misma edad o momento histórico, e independientemente de si estudian turismo o enseñanza del inglés. Así, no es raro ver a una estudiante de arqueología convivir con uno de literatura latinoamericana en un colectivo que lucha por la equidad de género. La disciplina de estudio parece ser independiente de los modos de participación ciudadana de sus estudiantes, tanto como de las causas sociales por las que luchan. Por ejemplo P.P. comenta:

[...] hemos platicado entre varios compañeros: dos de Nutrición, uno de Derecho, varios de Psicología, como dos o tres. Tenemos planes de armar una cooperativa ciudadana en la que se pueda dar la atención a las personas que la necesitan pero que no la pueden pagar [por el servicio] y creemos que cosas como la salud física y psicológica no deberían estar limitadas por un ingreso (P.P.).

Conformar una democracia siempre representa un reto en términos de la diversidad de las sociedades y del conflicto resultante de esta. Sin embargo, un nuevo reto que surge de la mencionada toma de conciencia proviene de la convivencia con personas que mantienen puntos de vista ingenuos o sostenidos más por valores morales o religiosos, que por la razón, como se espera que ocurra en la universidad o en cualquier ejercicio comunicativo sustantivo.

En este sentido, los conflictos con los padres son comunes cuando el estudiante expresa posturas que desafían los valores tradicionales de la familia. Parte del desarrollo ciudadano que muestran los estudiantes entrevistados consiste en aprender a convivir con personas con quienes no es posible establecer un diálogo sobre algunos temas importantes pero que son cercanas a sus vidas, y que esta convivencia ocurra en un espacio de respeto mutuo. La tarea no es fácil; se necesita habilidad para comprender el sustento de los valores y de las perspectivas de los demás, la habilidad para discutir temas sensibles que pudieran ser centrales en los sistemas de creencias familiares o del grupo de pares, y en ocasiones la aceptación de rupturas temporales o definitivas con familiares o amigos. Por ejemplo, V.A. narra cómo su crecimiento en comprensión de la diversidad sexual la llevó a discusiones con su madre, aunque con el tiempo ha podido comprender el punto de vista y los valores de esta última, y considerarlos para no involucrarse en discusiones sin sentido.

En resumen, los estudiantes entrevistados expresan de modos diferentes que experimentan transformaciones en cuanto a su conciencia social y a su sistema de valores. En ocasiones esta ruptura los lleva a enfrentar el juicio negativo de familiares o amigos que mantienen valores más tradicionales; en otras ocasiones, los lleva a ser ellos quienes realicen estos juicios al enfrentarse a los valores tradicionales con los que crecieron. Es de llamar la atención que el darse cuenta de que deberían ocurrir estos cambios, el juicio de que no están ocurriendo tan rápido como fuera deseable, y las decisiones de promoverlos sin violentar a las personas que no están conscientes de



estos problemas, representan en conjunto un avance en el sentido de una conciencia y una ética más maduras. Incluso algunos estudiantes expresan que tal vez el mejor modo en que pudieran lograr un cambio social es, justamente, a través del ejemplo de congruencia entre sus discursos y sus actos hasta el momento en que pueda ser comprendida su postura.

### *Análisis y debate de problemas sociales*

Los pasos previos para cualquier forma de acción social sustantiva han de ser un análisis de la sociedad y un diagnóstico empático de cuáles son sus problemáticas, así como de cuáles han de ser las posibles rutas de solución de las mismas. Por otra parte, una consecuencia lógica de los nuevos aprendizajes y del desarrollo de la razón, de la conciencia y de la ética, así como de las oportunidades de involucrarse en nuevos escenarios e interactuar con otros estudiantes y profesores con intereses similares, sería la de llevar de manera natural al análisis y debate de problemáticas sociales. Sin embargo, solo una minoría se involucra. La autonomía universitaria, como eje rector del *Plan de desarrollo institucional 2014-2022* de la UADY, se considera un medio indispensable para la gobernanza responsable y el funcionamiento institucional. Para ello se requiere favorecer un ambiente de apertura: “al libre debate de las ideas, al análisis crítico y el diálogo riguroso de los enfoques y resultados del trabajo académico, así como el respeto por las perspectivas ideológicas, científicas, metodológicas y de género” (UADY, 2014:81). Pero son pocos los estudiantes que logran realizar estas acciones y presentar tales actitudes, lo que evidencia una brecha entre el decir y el hacer.

Aun cuando ya se ha mencionado que este proceso ocurre en el campus, tanto en las aulas como fuera de ellas, un aspecto que no se ha mencionado es que uno de los resultados que ocurren en el ejercicio universitario del debate es la modificación de los puntos de vista de los estudiantes. Algunos de los informantes narran anécdotas en las cuales, a través de un análisis y discusión de algún tema social, acabaron modificando detalles de su perspectiva personal e,

incluso, asumiendo perspectivas totalmente opuestas a las que habían mantenido por periodos significativos. Para ellos estos cambios no representan la evidencia de que en algún momento estuvieron equivocados, sino el descubrimiento de información o de enfoques que no habían considerado y que permitieron mejoras en su manera de pensar. Por ejemplo, L.E. narra cómo:

cuando preparaba el tema de los plurinominales en la Cámara de Diputados [...] veía como algo beneficioso para la sociedad que existan personas [...] que nos representen, pero luego, al abordar la información, descubrí que eran muchas las personas que estaban para lo que se requería [...] y ahora estoy en contra de que haya demasiados (L.E.).

En otros casos, los estudiantes se involucran en los ejercicios de análisis y de debate partiendo de la conciencia de que su perspectiva actual es poco sustentada o pobre de argumentos, o de una reflexión incompleta. Una aproximación más formal al tema de interés se realiza con la intención de tomar una postura y contar con argumentos sólidos para expresar su acuerdo o desacuerdo con situaciones sociales, o bien a fin de realizar un ejercicio argumentativo para justificar planes y propuestas de trabajo de las organizaciones en las que se involucran. Estas discusiones, lejos de debilitarlos al poner a prueba sus sistemas de creencias, los empoderan al reforzar sus puntos de vista o al corregir las debilidades que pudieran tener. Esta sensación de poder es en sí motivante para algunos jóvenes; por ejemplo, J.D. considera que el ejercicio de analizar y discutir algunos temas de su disciplina “también motiva [para] defender a la gente, no solo en el ámbito político, sino también en [otras] injusticias por las que suelen pasar”. Así, es innegable que las distintas licenciaturas impartidas en el CCSEAH de la UADY ofrecen la oportunidad de que sus estudiantes se involucren en el análisis y el debate de las problemáticas sociales al formar parte de los planes de estudio. Sin embargo, a pesar de estas discusiones, son pocos los estudiantes que se comprometen a prácticas ciudadanas sustantivas. Hace







falta, en muchos casos, la toma de responsabilidad para colaborar en la resolución de los problemas colectivos.

### Retos y tareas pendientes

Los informantes del estudio también expresaron los elementos que limitan o interfieren con su acción participativa. Paradójicamente, es la misma universidad que pretende formarlos como ciudadanos la que preserva estructuras e instituciones que resultan contrarias a las requeridas para que un ciudadano pueda expresarse de manera libre y plena.

El primer recurso limitante es el tiempo, ya que los estudiantes privilegian sus actividades académicas para cumplir con la universidad, antes que mantener un compromiso con sus proyectos de participación ciudadana. La planeación y la ejecución de las actividades obligadas para aprobar las asignaturas y cumplir con los requisitos de las carreras suelen requerir mucho tiempo, en particular porque, tanto para la escuela como para sus proyectos de participación ciudadana, no se trata solo del tiempo para realizar las actividades, sino del tiempo para organizar y evaluar los proyectos, para el transporte y para el desarrollo de las actividades logísticas implicadas, en especial cuando las actividades no están planeadas para realizarse en un solo día, sino en varios:

[Los eventos de mi OSC] se hacen con varios días de anticipación para poder organizar todo, entonces sí, a veces me tengo que dividir entre escuela, las materias que llevo, las tareas que hago, irme a juntas para hacerlo, y terminar muy tarde en la noche para poder ir a hacer mis otras tareas (S.A.).

Los entrevistados de último semestre fueron aún más enfáticos al afirmar explícitamente que la escuela les quita mucho tiempo y que ahora interfiere con sus prácticas de participación ciudadana. Aunque expresan haber disfrutado y valorado su formación académica previa, consideran que los costos que ahora tienen en cuanto a tiempo y dinero para sus estudios ya son mayores que los beneficios; afirman,

por ejemplo, que: “la balanza está más en el costo que en el beneficio. Entonces ya me urge terminar [la licenciatura] para dedicarle tiempo [a mis proyectos de participación ciudadana]” (P.P.). Asimismo, expresan tener conciencia de que para mantenerse en sus proyectos participativos requerirían de un empleo o del desarrollo de una empresa que les dé los beneficios económicos mínimos para desarrollar los proyectos sociales en los que creen. Sin embargo, para cumplir con los tiempos y las demandas de la universidad, sus oportunidades de conseguir empleo o llevar a cabo alguna empresa son reducidas. Pareciera entonces que no se logra conjuntar el aprender a conocer, a hacer, a ser y a convivir, sin sacrificar alguno de estos pilares de la educación.

Otra crítica reportada por los mismos estudiantes parte de la conciencia de que muchos de los proyectos en los que han estado involucrados como estudiantes no representan una participación política verdadera, sino que se reducen al asistencialismo, a cierto clientelismo político, a un activismo en el que son considerados como mano de obra para proyectos de la universidad, o a uno vacío sin que exista una conciencia social o una reflexión crítica, prácticas que no implican un desarrollo ciudadano. Como se ha mencionado, parte del desarrollo de las habilidades para la participación ciudadana de los estudiantes pudieran implicar el moverse de proyectos asistencialistas a otros sustantivos. La entrada a la universidad representó para algunos informantes la oportunidad de involucrarse en nuevas organizaciones en las que su papel fuera más trascendente y significativo, pero cuando ya se encontraban participando en algunos proyectos de responsabilidad social de la universidad, descubrieron que sus roles seguían siendo los mismos, sin tener voz ni voto en ninguna etapa de la administración, aun cuando detectaban áreas de oportunidad en la realización de tales proyectos. Entonces, reconocen tener “participación, pero no tan profunda como cuando tuve la iniciativa de hacerlo porque tenía la responsabilidad. Quisiera coordinar un [proyecto de] pensamiento crítico, un pensamiento más abierto de

razonamiento. Y mi papel sería de moderadora, no de asistencialismo. Yo creo que sí, ése” (V.E.).

Para algunos informantes, su experiencia en los proyectos universitarios se limitó a sentir que estaban haciendo una gran inversión de sus recursos propios, pero que esta no iba a tener frutos. También descubrieron que su deseo de formarse para luego conducir sus propios proyectos no estaba ocurriendo. En otros casos debían realizar tareas para las que no les daban la capacitación adecuada, o bien se les encargaban acciones que no correspondían con las necesidades de los beneficiarios del proyecto, o lo que se les daba no era lo que estos últimos esperaban, por lo que el recurso invertido se desperdiciaba. Esta experiencia fue valorada negativamente por los participantes con mayor participación sustantiva: “No se me hace responsable el que yo les dé a las personas la solución si ellos no la valoran; entonces, cuando ellos puedan buscar un mismo propósito y ellos [por sí] mismos puedan salir adelante, se valorará mucho más” (L.P.). De hecho, aun cuando reconocían que las autoridades estudiantiles y universitarias encargadas de dichos proyectos les permitían asumir posiciones destacadas en ellos, en realidad esos puestos eran nominales, y debían seguir obedeciendo a las mismas personas sin que se les concediera un poder de expresión o de decisión mayor.

Por todo lo anterior se concluye que, para que la UADY se convierta de manera efectiva en promotora del desarrollo ciudadano de sus estudiantes, es necesario que la responsabilización del estudiantado en los proyectos universitarios se convierta en parte esencial de los planes de estudio; que sean los mismos jóvenes quienes dialoguen para proponer proyectos de intervención ciudadana, con la libertad para tomar decisiones acerca de su administración. Un curso en aula dirigido a la formación como ciudadanos socialmente responsables debe ser autocrítico, reflexivo y con prácticas en escenarios reales de intervención. Solamente de este modo el estudiantado podrá comprender el reto y la necesidad de involucrarse individual y colectivamente para alcanzar un cambio social, y desarrollar las competencias adecuadas para ser líderes en participación ciudadana.

En este sentido, existen experiencias como la reportada por Francisco Amat y Moliner Miravet (2010) en España, la de Duque (2018) en Colombia o la de Caire (2019) en Chile, en las que, a través de un proyecto de innovación educativa, implementan asignaturas de aprendizaje y servicio con las cuales se promueve de manera consciente el desarrollo ciudadano, con resultados positivos tanto para el alumnado como para el profesorado, apreciados claramente por ambas partes. Asignaturas planteadas desde este tipo de modelos son congruentes con las políticas de responsabilidad social universitaria promovidas en la UADY.

### Conclusiones

Aun cuando la universidad provee de competencias para el mejor ejercicio de la ciudadanía y crea oportunidades y escenarios adecuados para que sus estudiantes lleven a cabo prácticas de participación ciudadana sustantiva, las exigencias que se les imponen podrían interferir para un desarrollo político integral. Aun con el objetivo de ser un instituto educativo socialmente responsable, tal vez sin intención acaba utilizando a los estudiantes como mano de obra para la realización de proyectos que no permiten que ellos y ellas ejerciten la toma de decisiones ni puedan ser proactivos al proponer rutas de acción, ni que expresen dudas o críticas acerca de los mismos. En estos casos la universidad no se distingue de otras organizaciones políticas que también se aprovechan de las intenciones juveniles de formar parte de proyectos sociales trascendentes, y de este modo los utilizan como mano de obra gratuita. Con la preocupación de perspectivas poco alentadoras acerca del empleo de egresados de licenciatura (INEGI, 2017), la universidad estaría produciendo profesionales destinados a ser absorbidos por el mismo sistema que muchos de ellos desean cambiar, un sistema que preserva la falta de oportunidades verdaderas de hacer aportes para el desarrollo de la sociedad y para la lucha contra la desigualdad social.

En exploraciones previas, Ortega (2017) ha encontrado que, para sus estudiantes, la UADY



promueve el desarrollo de competencias ciudadanas; sin embargo, los planes y programas de estudio fallan en crear los contextos para que estas competencias se pongan a prueba en escenarios reales y con la autonomía esperada, e incluso las limitan e inhiben. Esta investigación confirma que el ejercicio crítico deseable en cualquier desarrollo ciudadano no está ocurriendo en los salones de clase, sino en los pasillos. Durante la mayoría de las clases aún se castiga la oposición a los discursos normativos de las disciplinas y de sus asignaturas; fuera de ellas se debate de manera extraoficial con profesores y compañeros que se atreven a expresar posturas alternas u opuestas. Más allá, quien se apegue al dominio de las competencias disciplinares sin esta perspectiva crítica parece ver reducida su mirada sobre la realidad social a una versión reduccionista que la problematiza exclusivamente en términos de la profesión estudiada y que resulta incapaz de considerar otras maneras de verla en un ejercicio de interdisciplinariedad.

Desde una perspectiva pesimista, la mercantilización de la universidad pública sobre la que advierte De Sousa Santos (2010) pareciera inevitable y con consecuencias devastadoras para confiar en esta institución en cuanto a formación ciudadana. Actualmente en nuestro país existe una pérdida general de prioridad de las políticas sociales inducida por los modelos neoliberales de gobierno. La educación pública es una de las principales afectadas por estos modelos económicos. La identificación de muchas vulnerabilidades institucionales en los centros de educación superior como resultado de este descuido, en vez de servir para un amplio programa político pedagógico de reforma de la universidad pública, se ha utilizado como argumento para justificar la oferta del bien público universitario para la explotación comercial. Pareciera que la institución es irreformable y que la única alternativa se encuentra en su administración como empresa, más que como órgano académico. Los programas de responsabilidad social y de formación ciudadana se han convertido en actos de legitimación de la empresa frente al mercado, más forma que fondo, intentos fallidos o desinteresados de un impacto social verdadero.

La interacción con pares y con profesores de intereses similares es el principal factor tanto para el desarrollo de ciudadanos como para el desarrollo de competencias prácticas de autogestión y de modos de relacionarse en un ambiente profesional futuro. Por ello, sería pertinente que la universidad autónoma considerara la implementación de semilleros de proyectos sociales propuestos y administrados por estudiantes, como parte de los programas de estudio para una mejor formación profesional del alumnado; es decir, que se dé el poder y la agencia a los propios estudiantes para proponer, administrar o participar en proyectos que se desarrollen bajo el amparo universitario, pero con mayor injerencia de estudiantes, profesores y otros miembros de la comunidad universitaria interesados. Es fundamental que los estudiantes no sean solamente mano de obra para la consecución de objetivos de la organización educativa o números para justificar su existencia, sino que se asuma una responsabilidad consciente en la formación de actores para el desarrollo de nuestra democracia.

En el paradigma actual de gestión empresarial de la universidad, se busca formar cantidad de estudiantes por encima de la calidad de los estudios que reciben. La preocupación en los seguimientos de egresados se centra en indicadores de qué tanto los procesos de selección y de formación profesional se alinean con las demandas del mercado. Para conseguir tal congruencia se requiere que los estudiantes desarrollen competencias específicas para las empresas que se ocuparán de emplearlos, así como actitudes de adecuación y ajuste a un sistema establecido. No importa que este sistema pudiera resultar inadecuado o injusto para el desarrollo social, para el bienestar colectivo o, inclusive, para la búsqueda de la justicia.

Por el contrario, se premia al estudiante que replica prácticas profesionales en los modos en que le son indicadas y que evita ser conflictivo —por ser sensible de problemáticas éticas y políticas asociadas a los procesos de producción—. En resumen, el paradigma de gestión empresarial de la universidad pública es efectivo para la creación de mano de obra, pero no para la formación de ciudadanía. Además, las presiones de los



organismos que evalúan el desempeño del alumnado por cantidad y no por calidad de producción, a cambio del acceso a los recursos económicos, solamente refuerza este tipo de gobierno universitario.

Por otro lado, esta investigación describe a una ciudadanía en formación, una participación universitaria que, aunque existe, aún es endeble y se enfrenta a retos contextuales y coyunturales de gran dificultad. A pesar de ello, se logran identificar casos de éxito de estudiantes que alcanzan un desarrollo como ciudadanos sustantivos y que realizan acciones orquestadas en colectivos interesados en luchas específicas. ¿Tendrán un impacto efectivo en nuestra democracia estos intentos juveniles de participación ciudadana que probablemente ocurran en las universidades públicas de todo el país? Son muchos los ejemplos de personajes que en algún momento alcanzaron cierta notoriedad como luchadores sociales, críticos del sistema, revolucionarios y contestatarios, pero que con el paso del tiempo acabaron cediendo a presiones sociales y económicas, convirtiéndose en piezas al servicio del mismo sistema que criticaron en algún momento. Estas historias parecen repetirse generación tras generación. ¿Encontrará el sistema una vez más el modo de absorber a los jóvenes idealistas del CCSEAH ante la decisión de ser parte de este o de quedar alienados socialmente en el intento? Un seguimiento a este estudio dentro de algunos años podría responder estas preguntas.

Pensando en superar las limitaciones de la universidad autónoma como formadora de ciudadanía sustantiva, se sugieren procesos de investigación e intervención en los proyectos de responsabilidad social para que con ellos se desarrolle la capacidad crítica, cognitiva, comunicativa y de acción que parece estar siendo inhibida en quienes participan; asimismo, también se propone una revisión de los requerimientos de los planes de estudio de las diferentes licenciaturas para crear condiciones que promuevan plenamente el desarrollo de la participación ciudadana con el cuidado de que las condiciones para su implementación no resulten, paradójicamente, un riesgo para este desarrollo. Citando a Zambrano (1996), la política

existe aun cuando se niega a sí misma ya que es una actividad intrínsecamente humana. Este estudio muestra la posibilidad de una mejor democracia a través del descubrimiento de nosotros mismos como seres políticos y de la búsqueda de las condiciones para la expresión plena de esta naturaleza. La universidad solo cumplirá su rol para la formación de los actores de cada vez mejores sociedades en cuanto se haga verdaderamente consciente, responsable y promotora de estos procesos.

Como señalan Luzón Trujillo y González Faraco (2019), se ha considerado el protagonismo de las convicciones individuales como una característica propia de la dimensión educativa de la democracia. Se suele pensar en la democracia como en un sistema legal e institucional en manos de un grupo de expertos, y no como una experiencia compartida en comunidad que se nutre de un diálogo reflexivo y de principios éticos introyectados por cada uno de sus partícipes, todo gracias al proceso formativo de las interacciones cotidianas. La democracia y la educación van juntas como expresiones de vida. Buscar mejores modos para que las universidades colaboren en la formación ciudadana no es explorar teorías normativas en las ciencias sociales, sino procurar ideales sociales y educativos para el bienestar de toda la sociedad.

## Referencias

- Caire, Manuel (2019). "Contribuciones de las experiencias de aprendizaje-servicio desde la perspectiva de estudiantes de la Universidad Alberto Hurtado". En *Revista Interamericana de Aprendizaje Servicio*, 7, 89-111. doi:10.1344/RIDAS2019.7.6
- Canto Sáenz, Rodolfo y Margarita Zarco Salgado (2015). *Extensión y responsabilidad social: los proyectos sociales en comunidades de aprendizaje implementados en la Universidad Autónoma de Yucatán*. Mérida, México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- De Sousa Santos, Boaventura (2010). "La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad". En René Ramírez Gallegos (coord.), *Transformar la universidad para*





- transformar la sociedad*. Guayaquil, Ecuador: Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.
- Duque Bedoya, Erika (2018). "Evaluando una experiencia de aprendizaje servicio en torno al aprendizaje de conceptos de la ciudadanía digital". En *Revista Interamericana de Aprendizaje Servicio*, 5, 12-23. doi:10.1344/RIDAS2018.5.2
- Francisco Amat, Andrea y Lidón Moliner Miravet (2010). "El aprendizaje servicio en la universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica". En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 69-77.
- González Casanova, Pablo (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México: Era.
- Habermas, Jürgen (1962). *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*. Massachusetts: MIT Press.
- Habermas, Jürgen (2000). *Teoría de la acción comunicativa*, vol. II. Madrid: Taurus.
- Hoyos Vázquez, Guillermo y A. Ruiz Silva (2001). "Formación ética, valores y democracia". En Guillermo Hoyos Vázquez (coord.), *Cátedra andina de educación en valores*. Caracas: Organización de Estados Iberoamericanos.
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2017). "Resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo: cifras durante el cuarto trimestre de 2016". México: INEGI. Disponible en: [http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2017/enoe\\_ie/enoe\\_ie2017\\_02.pdf](http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2017/enoe_ie/enoe_ie2017_02.pdf)
- Luzón Trujillo, Antonio y Juan Carlos González Faraco (2019). "Reactivar la democracia, un desafío ético y educativo: reflexiones urgentes a partir de la obra de John Dewey". En *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 195(792), 2-10. doi:10.3989/arbor.2019.792n2013.
- Ortega, Jorge Isaac Manuel (2017). "Procesos formativos de expresiones ciudadanas en una universidad mexicana". En *Revista de Ciencias Sociales*, 158(IV), 85-97. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/sociales/article/view/32781/32268>
- UADY (Universidad Autónoma de Yucatán) (2014). *Plan de desarrollo institucional 2014-2022*. Mérida: UADY.
- Vélez Grajales, Roberto, Raymundo Campos Vázquez y Juan Enrique Huerta Wong (2013). *Informe de movilidad social en México 2013. Imagina tu futuro*. México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- Zambrano, María (1996). *Horizonte del liberalismo*. Madrid: Morata.