

La vinculación social universitaria y su transformación en el marco de las políticas para la calidad de la educación superior: un estudio de caso

University Social Engagement and Its Transformation Within the Framework of Policies for Higher Education Quality: A Case Study

Geovana Esparza Jasso
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS,
MÉXICO
geovana.esparza@uaz.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0001-5504-5722>

Guillermo Adrián Tapia García
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA LEÓN,
MÉXICO
guitapi@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-9800-5039>

RESUMEN

El objetivo de este artículo es observar la influencia de las políticas para la calidad de la educación superior en la modificación de la vinculación universitaria. El enfoque es cualitativo y el método estudio de caso. Entre los resultados se encontró que las políticas influyeron significativamente en el tránsito de una vinculación difusa y política caracterizada por el compromiso social con sectores excluidos, al predominio de formas de vinculación estratégica diversificando los actores de interacción.

Palabras clave: vinculación universitaria, vinculación social, educación superior, política educativa

ABSTRACT

The objective of this article is to observe the influence of policies for higher education quality on the modification of university linkage. The approach is qualitative, and the method is a case study. Among the results, it was found that policies significantly influenced the transition from a diffuse and political linkage characterized by social commitment to excluded sectors, to the predominance of diversified strategic linkage forms with interaction actors.

Keywords: university linkage, social linkage, higher education, educational policy

INTRODUCCIÓN

Este artículo analiza el modo en que la vinculación universitaria se transformó a partir de la implementación de las políticas de modernización y mejora de la calidad de la educación superior, operadas en México de 1990 a 2010. Para hacer el análisis se construyó un tipo ideal de “vinculación social universitaria” con base en una noción amplia y dinámica de la pertinencia social de la educación superior. Asimismo, se consideró la historicidad de las instituciones: su compromiso con diversos proyectos de universidad, en función de los cuales han interpretado las políticas gubernamentales y han decidido el tipo de vinculación social de la universidad.

La investigación reciente sobre la vinculación universitaria – la relación de los actores universitarios con otros actores sociales, económicos o gubernamentales– muestra diversidad de objetos de estudio. Destacan, por una parte, los referentes a las *modalidades de vinculación entre las IES y las empresas* (Ramírez y Cárdenas, 2013); los factores que condicionan las formas en las que ambos tipos de organización se relacionan (Cabrero, Cárdenas, Arellano y Ramírez, 2011) y sobre las universidades y los diversos sectores productivos (Di-Meglio, 2018). Otros autores han explorado la relación universidad-industria a partir de la formación profesional en el contexto de la empresa (Ruíz, 2014), con mecanismos como las residencias profesionales (Quispe, Victorino y Atriano, 2014); o la pertinencia de la educación superior asociada a la inserción de los egresados en el mercado laboral (Espinosa-Munguía, 2018; Coronado-García y Estévez, 2016). Varios investigadores han puesto énfasis en la gestión de la vinculación, ya sea en relación con la producción, transferencia y uso del conocimiento (Palamidessi, Gorostiaga y Suasnábar, 2014), o con la gestión de la transferencia tecnológica (Ogarrío y Culebro, 2019).

Pocos han sido los estudios que analizan la *incidencia de las políticas gubernamentales en la configuración de la vinculación universitaria*. Algunos analizan el acercamiento entre las universidades públicas y la industria a la luz de las políticas públicas que fueron implementadas para ello (Ruiz, 1996). Los trabajos que han abordado la vinculación desde esta perspectiva también resaltan la necesidad de empatar las agendas de las políticas de desarrollo social

y económico con las de desarrollo educativo (Alvarado-Borrego, 2009); igualmente se ha aludido a la ausencia de políticas públicas que faciliten la articulación universidad-empresa, así como la falta de sistematización y de recursos, además de una normatividad institucional endeble (Moreno y Maggi, 2011). En este sentido destacan investigaciones sobre la necesidad de que universidades, gobiernos y empresas¹ valoren la vinculación para desencadenar procesos de competitividad y desarrollo (Garrido, Rondero y Vega, 2013).

Aunque con estudios escasos, otra perspectiva ha observado la vinculación que conlleva *la participación directa de los universitarios en la solución de problemas sociales*, a través del servicio social o la investigación interdisciplinaria (Contreras, 2010); la asociación entre la responsabilidad institucional y vinculación social para la promoción de la equidad (Rivera, 2019; Beltrán-Llevador, Íñigo-Bajo y Mata-Segreda, 2014), así como *la responsabilidad social* como enfoque para la autocrítica institucional (Vallaeys, 2014). Por otra parte, algunas investigaciones han indagado en torno a *la construcción de vínculos de las universidades con los contextos locales*, en ciertos casos mediante la respuesta de la oferta educativa hacia demandas comunitarias, locales y regionales (Mato, 2013).

Los diferentes objetos de estudio en el análisis de la vinculación universitaria se agrupan en dos enfoques: 1) las relaciones establecidas entre los actores universitarios y el sector económico-productivo, y 2) los vínculos construidos entre universitarios y actores sociales particulares para la gestión de problemas sociales. Está ausente la investigación sobre los cambios en los modos de vinculación universitaria en el largo plazo y, específicamente, la forma diferente en que se involucran los actores universitarios según sus intereses y los contextos tanto institucional como histórico-social.

En la década de los setenta, y hasta principios de los noventa, diversas universidades públicas mexicanas representaban un proyecto político y social: la universidad democrática, científica, crítica y popular, o bien, la universidad pueblo. Este proyecto configuró la identidad de los actores universitarios y, con ello, sus formas de vinculación con enfoque social.

¹ La interacción universidad-empresa-Estado es abordada desde el Modelo de la triple hélice desarrollado por Etzkowitz.

El discurso de la modernización de los años noventa vino acompañado de una nueva generación de políticas para la educación superior mexicana que demandaron cambios radicales en los proyectos sociopolíticos de las universidades y, en consecuencia, en su manera de relacionarse con el entorno. El predominio del enfoque económico en los estudios de la vinculación es efecto de ese proceso. La implementación de esas políticas basó el logro de la calidad en mecanismos de evaluación, acreditación y financiamiento condicionado (Acosta, 2013), lo que reconfiguró el gobierno y la toma de decisiones al interior de las universidades (Didriksson, 2002).

En suma, este artículo busca responder la pregunta, ¿cómo influyeron las políticas para la calidad de la educación superior en la configuración de la vinculación social de la universidad? La observación se hizo en la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), México.

A continuación, damos respuesta a esa pregunta. Primero se hacen los pronunciamientos teórico-metodológicos que fueron la base del estudio. Posteriormente se presentan los resultados con la comparación de dos etapas: la vinculación antes y después de la implementación de las políticas para la calidad de la educación superior, continuamos con otros factores que influyeron en la configuración de la vinculación. Finalmente hay un apartado de conclusiones.

MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

Silas (2000) demostró que la estructura universitaria posee las propiedades de los sistemas sociales de Luhmann (1998). En esta investigación se retoma esa posición para asumir a la universidad como sistema que, a su vez, se compone de otros subsistemas, dentro de los que se encuentra la vinculación. Entre las propiedades características está el hecho de que son organismos plásticos que interactúan con el entorno a través de sus miembros y que se autoproducen (son autopoieticos). Estos sistemas se estructuran sobre la base de una diferenciación funcional: su singularidad le da propiedades específicas, lo que los hace un sistema con significado y valores que se traducen en un código que promueve e inhibe ciertas actividades y conductas.

Los sistemas sociales se determinan por otros rasgos (Silas, 2000). La autonomía alude a la capacidad del sistema para interactuar con el entorno sin que éste lo determine. La autorreferen-

cia es el conocimiento acumulado por el sistema. Las organizaciones están abiertas en algunas escalas, como la estructura formal, y están cerradas en otras, como las normas y creencias, por lo que es abierto/cerrado. Las relaciones entre los componentes que definen y especifican al sistema como unidad compuesta particularmente y que determina sus propiedades constitutivas son la organización del sistema que, además, determina la identidad; la clausura organizacional es la capacidad para mantener la organización y la identidad. El determinismo estructural refiere a que cada sistema y sus interacciones con el entorno están definidos por su estructura (los componentes reales). El acoplamiento estructural es el compromiso entre la estructura del sistema y su entorno u otro sistema, la sintonización entre éstos permite la continuidad del acoplamiento estructural.

Además de la visión de la teoría de sistemas, el caso de estudio requirió la comprensión de las dinámicas por las cuales los actores se aglutinan y actúan al interior de la universidad y con los actores y sectores externos a ésta. Para ello fue de utilidad la noción de integración por actitudes compartidas: grupos de interés (Almond y Powell, 1972), así como de *stakeholders* entendidos como “actores (internos y externos) que afectan o son afectados por los objetivos o resultados de una organización dada, en diferentes grados, en la medida en que poseen entre uno y tres atributos básicos: poder, legitimidad y urgencia” (Mitchell, Agle y Woods, 1997, p. 864).

Para la interpretación de los significados que desencadenan ciertas acciones a partir de las reglas o normas de la institución, se recurrió al concepto de lógica de lo apropiado (March y Olsen, 1997), que alude a cómo se restringe el comportamiento de actores según esas reglas institucionales. En el marco de las primeras décadas analizadas sirvió la noción de organización débilmente acoplada (Weick, 1976) que, entre otras cosas, se caracteriza por su sensibilidad a los cambios del entorno

Concebir la universidad como un sistema en esos términos, implica que se conforma a partir de la interacción con su entorno, en este caso, el Estado y las políticas públicas que, a su vez, son producto de una lógica causal de problema, solución que responde a una perspectiva dominante que se puede equiparar con la noción de paradigma, por lo que desatan fuerzas internas en el sector al que se destinan (Surel, 2008).

En la educación superior, en el marco de la modernización de los noventa, se instaló “un paradigma de políticas centrado en la evaluación de la calidad, los estímulos al desempeño y el financiamiento público condicionado, diferencial y competitivo” (Acosta, 2018, p. 635). De esta forma, se buscó posicionar la relación docencia-investigación como eje de las funciones sustantivas (Acosta, 2002).

Para la observación de la influencia de las políticas en el fenómeno estudiado se retomó la postura de Trayectoria de políticas, que sostiene que éstas pasan por varios contextos, en los cuales se da la interpretación y producción de discursos, de significados y relaciones: conflictos, negociaciones y luchas de poder por parte de los actores, donde tiene especial relevancia su historia y la de la propia institución (Ball, 2002; 1994). Ello también configura y depende de los intereses creados, es decir, los relacionados con el trabajo educativo; los intereses personales, aquéllos dados en función del tipo de profesor que se quiere ser; y los intereses ideológicos, entendidos en el sentido de la valoración de la propia práctica respecto a posiciones políticas y filosóficas (Ball, 1994).

Estas ideas resultan congruentes con el desarrollo de la teoría crítica como marco de análisis de la política pública (Roth, 2008). Desde esta perspectiva resaltan las acciones públicas como acciones de comunicación donde las etapas de las políticas públicas son la construcción de los problemas públicos como demandas sociales, la implementación como modificación de la estructura comunicativa de la sociedad y el mantenimiento y, finalmente, la reproducción de la dominación.

En el momento en el que las políticas públicas se llevan al sector educativo ingresan en un campo dinámico y práctico por lo que, al momento de implementar los lineamientos, se desata una variedad de respuestas en las instituciones educativas; esa variedad depende de contexto escolar, de sus capacidades, contingencias, compromisos e historias (Ball y Bowe, 1992).

La comprensión de la relación universidad-sociedad se dio a partir de una dimensión de la calidad: la pertinencia, entendida como la congruencia que existe entre lo que las universidades hacen y lo que la sociedad espera de ellas (UNESCO, 1998). De ésta se han distinguido tres enfoques: político, económico y social (Malagón,

2003); retomamos este último y construimos, junto con la evidencia empírica, la conceptualización de vinculación social para esta investigación.

Establecemos la noción de *práctica de vinculación social* como la actividad que los actores universitarios llevan a cabo al interactuar con actores/grupos de interés de sectores rurales, marginados o excluidos, comunidades, de la sociedad civil o del Estado, los cuales desempeñan actividades económicas, sociales, culturales o público-políticas. El objetivo de esta interacción se relaciona con la contribución a la solución de un problema.

El ejercicio continuo de estas prácticas constituye un *proceso de vinculación social* que se da por concluido una vez que ha contribuido a la superación de la problemática social que requirió esa interacción. Por tanto, la *vinculación social* se entendió como la interacción entre actores/grupos de interés universitarios y grupos de interés sociales que buscan posicionar sus necesidades –problemáticas– en la agenda para conseguir subsanarlas.

Si bien en el sentido amplio la vinculación social se refiere a la interacción de los actores universitarios con una variedad de actores sociales, en esta investigación enfatizamos la observación de las relaciones con aquellos sectores que carecen de poder en la arena sociopolítica o que están al margen de los beneficios directos de la educación superior.

Debido a que basamos la construcción de la noción de vinculación social en la de pertinencia social, atribuimos los rasgos de esta última en la primera, para observarlos en las prácticas institucionales y académicas de los universitarios. Los rasgos que retomamos son la práctica de un modelo educativo flexible, horizontal y colaborativo (Vessuri, 1998); el ejercicio de enfoques inter, multi y transdisciplinarios para: la formación ciudadana, el abordaje de la realidad y la investigación innovadora para la solución de sus problemas (Tunnerman, 2000; Vessuri, 1998); una distribución geográfica de la oferta, ampliación de la cobertura y democratización en el acceso incluyente para sectores rurales o marginados; liderazgos que respondan a situaciones de incertidumbre con innovación y creatividad (García, 1997); un rol protagónico, propositivo y crítico de los universitarios en procesos sociales, económicos y políticos (Mala-

gón, 2003); interlocución en el entorno, así como el establecimiento de lazos para dar respuesta, a través de la generación de bienes públicos a diversos sectores de la sociedad: Estado, organizaciones de la sociedad civil, organizaciones no gubernamentales, comunidades y otros niveles educativos, enfatizando los excluidos de los servicios del nivel superior (Gómez, 2000).

En las universidades, la noción de vinculación social se ha asociado con la responsabilidad que éstas asumen para con su contexto (Beltrán-Llervador, Íñigo-Bajo y Mata-Segreda, 2014), especialmente con su entorno social (Alcántar y Arcos, 2009), a través de proyectos en los que la acción educativa se encuentra en su entorno territorial próximo en una relación teoría-práctica y de intercambio de trabajo y saberes (Morales, Muñoz y Hernández, 2012). Hay otras nociones que se relacionan con ésta, pero que no son sinónimas.

Entre esas conceptualizaciones están tercera misión, innovación social, compromiso comunitario y responsabilidad social universitaria. Si bien todas ellas reflejan las posibilidades de las instituciones de educación superior de responder a problemáticas próximas de su entorno, el contexto histórico de nuestro país y de las universidades públicas estatales parece ser más cercano a las nociones de extensión, difusión y vinculación. Para este caso, el recorte que ya mencionamos en la vinculación social.

En este sentido, con la previa definición de la universidad como un sistema social y autopoietico, la evidencia fue moldeando a la vinculación como un subsistema dentro de éste, junto con otros subsistemas. De ahí que en la vinculación encontramos las propiedades de un subsistema luhmanniano: opera como organismo plástico en el que sus integrantes interactúan con el entorno; su estructura se define desde sus especificidades, es decir, por su diferenciación funcional, lo que produce un código y sistema de significados que conducen a la realización u omisión de actividades y conductas que serán determinadas como adecuadas o útiles; así como normas, procesos y comunicaciones. Como sistema del entorno, las políticas públicas diseñadas para la educación superior son parte de aquello con lo que el sistema universitario hace acoplamiento estructural, a partir de lo cual se van dando irritabilidades y modificaciones.

MARCO METODOLÓGICO

El enfoque de investigación es cualitativo y el método fue el estudio de caso (Yin, 2014). Un caso representa la particularidad de un fenómeno, se constituye en un sistema integrado, específico, que sigue patrones de conducta con consistencia, secuencialidad y límites (Stake, 1994). Para el planteamiento de esta investigación el caso se definió por límites organizacionales, temporales y sociales de la UAZ, que la situaron como una de las universidades públicas estatales de tradición democrática, crítica y popular en el país (Acosta, 2000).

El estudio de caso posibilitó profundizar en aspectos como el sentido de eventos organizacionales o procesos de cambio (Colina, 2014). Los organizacionales permitieron definir las directrices de la vinculación universitaria en el momento de implementar las políticas públicas. Por otro lado, los procesos de cambio se manifestaron en la comparación de dos etapas para el análisis: 1970-1989 y 1990-2010, es decir, antes y después de la implementación de las políticas de modernización, a partir de las cuales se modificaron las dinámicas de las instituciones de educación superior en el país (Hernández, 2011), entre ellas las prácticas de los actores de la UAZ (Castillo, 2014).

Para recuperar los datos recurrimos al análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas. La posibilidad de acceso a la comprensión de la implementación de políticas públicas a través de narrativas y el análisis de documentos también es propuesto por Roth (2014).

Los documentos utilizados para recabar información en el ámbito educativo son los producidos para organización interna o comunicación externa, por el personal, los estudiantes y los que contienen datos estadísticos (McMillan y Schumacher, 2005). En la investigación documental se cuidó la inclusión de las diferentes posturas o corrientes de la pluralidad de actores que han compuesto la organización y las relaciones al interior de la universidad. Los documentos dieron información respecto a los procesos de reforma universitaria internos, y de la implementación de las políticas.

En total se revisaron siete actas del H. Consejo Universitario, un material audiovisual, ocho documentos producto de la reforma

de 1988 en la UAZ, 28 documentos derivados de los programas públicos para la educación superior, 17 documentos institucionales de la UAZ y cinco textos de reflexiones e investigaciones en torno a esta institución. Entre éstos estuvieron los resolutivos de reformas universitarias, Planes de Desarrollo Institucional; informes, diagnósticos y documentos de trabajo; directrices de investigación y vinculación universitaria, lineamientos y reglas de operación de los programas: Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), Programa para el Mejoramiento del Profesorado (Promep), así como de la acreditación de las instituciones ante los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

Para las entrevistas, la elección de los informantes fue deliberada e intencional, puesto que cada uno de ellos y ellas debía de cumplir con una serie de criterios que son necesarios para aportar datos a la investigación (Rodríguez, Gil y García, 1996), en este caso, sobre los cambios dados en la vinculación a través del tiempo, las reformas internas de la universidad y la implementación de las políticas públicas para la calidad de la educación superior.

En este sentido, recurrimos al muestreo de bola de nieve: una primera entrevista llevó a otros informantes que, a su vez, nos condujeron a otros. Los informantes fueron de dos tipos: actores universitarios y actores sociales del territorio. Teniendo como referencia el marco teórico, cada uno de estos actores participó en algún grupo de interés o poder.

Los informantes universitarios ocuparon distintos roles en la institución en diferentes momentos: a) participantes en procesos de vinculación de los setenta y ochenta, así como en diversos programas de las políticas para la calidad de la educación superior en los noventa y 2000; b) promotores de procesos de vinculación en los setenta como estudiantes y, posteriormente, como académicos de la universidad de 1980 al 2010; c) promotores de la Reforma universitaria de 1998 y d) funcionarios en diversos puestos y etapas de la universidad.

Entre los actores sociales del territorio se incluyeron a personas que participaron en procesos con actores universitarios en distintos momentos. Estos actores también se dividieron entre los que par-

tipicaron en movimientos sociales, desde los cuales se vincularon con universitarios en las décadas iniciales, y los que formaron parte de proyectos expresos de investigación o extensión desarrollados por profesores universitarios en la etapa más reciente. Los entrevistados de este grupo se encontraban en comunidades y cabeceras municipales de corte rural, sólo uno de ellos no era campesino. En total se realizaron 22 entrevistas semiestructuradas: ocho actores del territorio (406.6 minutos de grabación) y 14 universitarios (1056.9 minutos de grabación).

Con la información recabada se hizo un análisis hermenéutico: “el proceso hermenéutico de la precomprensión a la comprensión y las idas y vueltas entre deducción e inducción” (Weiss, 2017, p. 639), que tiene como base la descripción. Asumimos todos los productos del trabajo de campo como documentos escritos. El trabajo de sistematización y categorización inicial se llevó a cabo de manera manual y se realizó tanto para las transcripciones de entrevistas como para los documentos.

Este proceder implica necesariamente la comprensión del texto “en sí mismo y en su contexto histórico y cultural, diferente al nuestro” (Weiss, 2017, p. 639). En este proceso se emplea la noción de círculo o espiral hermenéutica para referirse a ese ir y venir entre la inducción y la deducción, ese dialogo produce interpretaciones y estas descripciones. Con base en este planteamiento se llevaron a cabo tres etapas de análisis.

Denominamos a la primera etapa descriptiva, pues contempló la descripción básica en la que elaboramos *memos* (o memorando) por cada categoría con base en la información de las fuentes primarias; ese mismo *memo* fue reelaborado a la luz de las fuentes secundarias. La segunda etapa de análisis fue la que llamamos crítico-analítica en la que, a través de la descripción densa, se reelaboró el *memo* producto de la etapa anterior, ahora integrando reflexión teórica. La última etapa fue la lógica analítica, en la que el mismo documento (*memo*) de la primera etapa se armoniza con la integración de todas las fuentes (primarias, secundarias y teóricas) y con los demás *memos* de las otras categorías y se presenta como un todo congruente.

RESULTADOS

Para valorar la influencia de las políticas para la calidad de la educación superior en la configuración de la vinculación social, observamos cuatro décadas distinguidas en dos etapas: constitutiva (1970-1980) y constituyente (1990-2000). A continuación, se revisa cada una de las etapas, primero para caracterizar los procesos de vinculación social, luego para ver su comportamiento cuando hay interacción con las políticas para la calidad; posteriormente se revisa en función de la pertinencia social.

La vinculación en la etapa constitutiva

En 1968, el Instituto Autónomo de Ciencias de Zacatecas se transformó en Universidad Autónoma de Zacatecas (Ornelas, 2014; UAZ, 1983) y se diseñó su primera Ley Orgánica (García, 2011). En las primeras décadas de su nacimiento el sistema se caracterizó por la configuración y consolidación de diversos grupos de interés internos, los conflictos y negociaciones dados entre ellos, las manifestaciones de una organización que está débilmente acoplada y la relación entre los grupos de interés internos y los externos como mecanismo de acoplamiento estructural del sistema con su entorno, a través del que se definió una lógica de lo apropiado y congruente con la universidad democrática, científica, crítica y popular (UDCCP).

En el ámbito de las preferencias políticas, los móviles de los actores universitarios para su participación con movimientos sociales se enmarcaron en el entorno latinoamericano de búsqueda de alternativas de cambio hacia sociedades democráticas e incluyentes, lo que significó la construcción de proyectos de orientación socialista inspirados, por ejemplo, en la revolución cubana y especialmente en el movimiento de 1968 de nuestro país (M. Ornelas, comunicación personal, mayo de 2017). Lo anterior coincidió con la llegada a la institución de profesores que estuvieron cercanos a esos movimientos (L. Rodríguez, comunicación personal, marzo de 2017) y con otras necesidades coyunturales en el país y en el estado (E. Meza, comunicación personal, marzo de 2017).

Esta situación se dio como consecuencia también de la propia formación de los jóvenes estudiantes, es decir, sus aprendizajes so-

bre el materialismo histórico. Este enfoque los llevó a la búsqueda por concretar en su contexto un esquema socialista (S. Quintero, comunicación personal, abril de 2017), a definirse políticamente y a establecer relaciones con los sectores populares (E. Meza, comunicación personal, marzo de 2017). En ese proceso, los profesores y los alumnos “se asignaron a sí mismos la tarea de respaldar las demandas campesinas” (F. Valerio, comunicación personal, abril de 2017), urbanas, sindicales, educativas y demás causas significativas.

De ahí que entre los móviles también se aludió al desarrollo de cierta “conciencia académica”, por la propia formación de los estudiantes en las ciencias sociales y las posturas y paradigmas de la época, así como por un hábito a la lectura y la escritura (A. Rivera, comunicación personal, junio de 2017).

Los actores entrevistados coincidieron en que sus móviles eran ideológicos (F. Valerio, comunicación personal, abril de 2017) y personales: “ese sentimiento que ya traes de clase oprimida, y que te identificas con los desposeídos” (L. Rodríguez, comunicación personal, marzo de 2017). A inicios de los setenta las prácticas de vinculación “era no a título universitario, era en los universitarios, pero no de la universidad, pertenecía al pensamiento universitario, pero no a su acción como institución educativa” (B. Arellano, comunicación personal, junio de 2017). Al tener esta peculiaridad, dependió de “la voluntad política de las expresiones ideológicas al interior de la universidad” (M. Torres, comunicación personal, febrero de 2017), y de los liderazgos particulares que sostuvieron el proyecto.

En este sentido, la vinculación fue parte de su proyecto político: Fue espontánea y “dependía de una cierta concepción de universidad que subyacía en ese momento” (E. Meza, comunicación personal, marzo de 2017), el de la universidad democrática, científica, crítica y popular (L. Rodríguez, comunicación personal, marzo de 2017).

En una primera escala, la interacción entre los grupos de interés universitarios y sociales inició con acercamientos entre actores individuales, se contactaron por iniciativa de estudiantes de comunidad rurales (E. Del Río, comunicación personal, abril de 2017) o por líderes de los campesinos que buscaron a los alumnos (S. Ramírez, comunicación personal, julio de 2017). Al inicio de la década de los

setenta los principales promotores de la interacción entre los grupos de interés internos y externos fueron los estudiantes universitarios

El objetivo inicial era la asesoría sobre diversos trámites, como la afectación de latifundios. El proceso de vinculación para ese objetivo comenzó en los setenta, pero permaneció hasta mediados de los ochenta. En una comunidad, por ejemplo, el contacto se da en 1984 pero con una solicitud que databa de 1939 (H. Jaramillo, comunicación personal, agosto de 2017). Otro proceso de vinculación se dio con los colonos que buscaban lotes para la construcción de sus viviendas. Luego se sumarían los de trabajadores y sindicatos.

La segunda escala fue a nivel comunitario; el objetivo de las prácticas de vinculación fue el de coordinar y organizar en las comunidades (Comunicaciones personales de E. Del Río, M. García, y M. Ornelas, 2017). Una vez que se formó el Frente Popular de Zacatecas (FPZ),² la coordinación se volvió sistemática: asambleas entre universitarios y representantes de las colonias/comunidades. Esta dinámica pudo haber sido la que determinó la confianza en la organización, pues mantenía una estructura horizontal e incluyente (Beltrán, 2011).

Las prácticas de vinculación llevadas a cabo en el ámbito comunitario se dieron a partir de brigadas, tanto de universitarios como de campesinos o colonos. Las de los universitarios fueron identificadas en algunos casos como brigadas multidisciplinarias porque estaban integradas por jóvenes de distintos perfiles profesionales que configuraron dichas prácticas: la asesoría legal los de derecho, la traza urbana de las nuevas comunidades y colonias los de ingeniería, el análisis de suelo y asesoría en la producción los de agronomía, la atención a la salud los de medicina, las formas de organización productiva los de economía (Comunicaciones personales de A. García, M. Ornelas, E. Del Río, L. 2017). El estudio de la corriente marxista no sólo se llevó a cabo en la universidad, también se replicó con los grupos formados en comunidades o colonias (E. Noriega, comunicación personal, julio de 2017).

²El FPZ se componía de veintisiete organizaciones de diferente origen –campesinas, sindicales, estudiantiles, populares– además de otros simpatizantes y activistas agrupados en torno a doce puntos que se sustentaban en un diagnóstico crítico de los ámbitos socioeconómico y político del estado (Remedi, 2008).

Por tanto, en este nivel comunitario las prácticas de vinculación social tuvieron dos sentidos (que en la realidad se dieron de manera paralela y simultánea): 1) para aplicación del conocimiento, relacionadas directamente con el perfil profesional de los universitarios; 2) para labores comunitarias y organizativas o de gestión interna, que eran transversales y se daban en el marco del desarrollo del movimiento social.

El tercer nivel de interacción fue a nivel de grupos de interés que articuló a varios sectores, por ejemplo, de los campesinos, colonos y mineros de diversas comunidades del estado. Aquí estaban las prácticas de vinculación que implicaron la coordinación de los colectivos sociales y universitarios para el logro de ciertos objetivos.

Cuando terminaba un proceso de vinculación podía empezar otro, por ejemplo, con la obtención de los ejidos (Comunicaciones personales de S. Ramírez y E. Del Río, 2017), el siguiente proceso de vinculación sería para la atención a problemáticas como la falta de equipamiento agrícola o la ausencia de organización en los ejidatarios; en el caso de las colonias, una vez obtenidos los lotes, el siguiente problema sería la falta de servicios (M. Ornelas, comunicación personal, mayo de 2017). De ahí que, a pesar del logro de los objetivos, la vinculación continuó: “una primera etapa de obtención de tierras, y luego una segunda etapa donde se logra la tierra... y luego ya viene otra tercera etapa, que es, ya es la parte de la lucha por créditos y lucha por maquinaria” (A. Rivera, comunicación personal, junio de 2017). De igual manera, en el contexto universitario, conforme se alcanzaron metas, se definieron algunas nuevas: de la búsqueda de mejores condiciones para la enseñanza en la universidad, se pasó a la defensa de los derechos laborales y la exigencia de más subsidio a nivel federal.

En términos generales, la interacción fue para buscar la formación de nuevos ejidos, nuevos centros de población, nuevas colonias populares (M. Torres, comunicación personal, febrero de 2017), ampliación ejidal o dotación (A. Rivera, comunicación personal, junio de 2017). La exigencia de aumento al subsidio de la universidad se dio también a partir de la concepción de una institución popular para la atención a jóvenes de escasos recursos, por lo que era necesaria la expansión de la matrícula y de la oferta académica, la creación

de comedores, casa de estudiantes, laboratorios, la generación de becas y la modernización administrativa (M. García, comunicación personal, agosto de 2017). Éstos fueron los objetivos de unas de las movilizaciones más numerosas llevadas a cabo en febrero y noviembre de 1976 (García, 2011; Ornelas, 2014).

Las prácticas de vinculación se acompañaban de actividades directamente relacionadas con la negociación con las autoridades, lo que implicó medidas de presión como movilizaciones masivas en el estado y en Ciudad de México para la exigencia de la resolución de las problemáticas universitarias y populares (M. Ornelas, comunicación personal, abril de 2017), desde la exigencia de la resolución para la formación de un ejido, hasta para el aumento de subsidio a la universidad (E. Noriega, comunicación personal, julio de 2017). También se creó un bufete jurídico alternativo en la escuela de derecho con una expresa política de servicio social y compromiso con grupos marginados (González en UAZ, 1983). Así como surgió el bufete, se buscó establecer una clínica universitaria y abrir los espacios deportivos y culturales.

Las actividades de extensión y difusión de la cultura existieron en la institución desde que tenía la figura de Instituto, en ocasiones por el esfuerzo de actores individuales que organizaban eventos como conciertos, cafés literarios o proyecciones de cine (García, 2011; F. Valerio, comunicación personal, abril de 2017). Al transformarse en universidad autónoma, se dio continuidad a ello con un doble objetivo: formar a la sociedad culturalmente y rescatar expresiones culturales (UAZ, 1990).

En síntesis, las manifestaciones de vinculación en la etapa constitutiva se integran en tres niveles: a) individual, cuyo objetivo fue de contacto entre grupos y de asesoría; b) comunitario, con el objetivo de coordinar y organizar a los colectivos/comunidades, caracterizado por prácticas de aplicación de conocimiento y gestión interna; c) grupos de interés, nivel en el que el objetivo principal fue la solución de problemáticas sectoriales, donde las prácticas se centraron en la gestión externa y la oferta de servicios.

La vinculación en la etapa constituyente: interacción con las políticas federales

En la década de los noventa el modelo gerencial entró en las áreas de gobierno y la administración pública y se reflejó en la implementación de políticas de estímulo a la productividad y la evaluación en el marco de la modernización de la educación. Años antes empezó a disminuir la presencia de movimientos sociales en el contexto estatal y también se fueron reconfigurando las trayectorias personales de los actores, mientras que a principios del nuevo siglo inició un cambio generacional en los profesores universitarios.

En comparación con la etapa constitutiva, en esta etapa las acciones de vinculación cambiaron su contenido ideológico, así como los actores con los que establecieron los vínculos y objetivos de las prácticas. La vinculación se formalizó e institucionalizó en las metas y objetivos explícitos en la universidad. Sin embargo, encontró limitantes en su desarrollo ante la aparente ausencia de un estímulo explícito desde el ámbito de las políticas federales para esa función.

La implementación de políticas externas en esta etapa se volvió un referente para definir las políticas internas y las prácticas de los actores universitarios: “eso que anteriormente daba puntos, ahora ya no te los da... lo grave es que el profesor tiene un conjunto de actividades o por lo menos su conciencia declarativa orientada en una dirección y luego se le evalúa en otra” (F. Valerio, comunicación personal, abril de 2017).

De manera implícita la interacción con los programas de las políticas para la calidad llevó a la realización de otras actividades relacionadas con la docencia y la investigación, no la extensión o vinculación de la universidad: “por vía de la omisión fue desestimulada la vinculación universitaria ...le ‘dieron en la torre’ al proyecto de calidad, porque la calidad va ligada a la pertinencia... y la pertinencia y la relevancia la da la vinculación” (M. Torres, comunicación personal, febrero de 2017). O bien, la consideración de que las prácticas de vinculación como un factor evaluable estaba en segundo término:

esos programas, ¿qué están fomentando? Fomentan la producción académica, investigación, no fomentan la vinculación... Si usted ve los programas de promoción o de estímulos, hay puntajes y los puntajes califican con mejores puntos al que hace trabajo de investigación y trabajo ante grupo. Sí se puede calificar al que hace trabajo de vinculación, pero en menor porcentaje, o sea en menor proporción. Entonces, ¿qué hacen los docentes?, los docentes hacen más academia y más investigación y menos vinculación (A. Rivera, comunicación personal, junio de 2017).

En esta etapa la vinculación se orientó predominantemente con el sector económico productivo, específicamente el sector moderno de la economía desplazando a los grupos característicos de la etapa anterior. Aun en ese contexto, no se concibió un estímulo: “no hay un programa de gobierno federal que le dé puntos a proyectos de vinculación... entonces los profesores universitarios se fueron por el lado de la docencia y la investigación” (M. Torres, comunicación personal, febrero de 2017).

Es reiterativa la postura en torno a cómo los programas de políticas repercutieron en el uso del tiempo (L. Rodríguez, comunicación personal, febrero de 2017, B. Arellano, comunicación personal, junio de 2017): “El profesor invierte muchas horas llenando formatos para comprobar que tiene un desempeño de calidad, ese tiempo, si el profesor lo empleara en leer un libro, lo convertiría en un profesor de más alta calidad, llenar un formato no le da nada, le quita tiempo, le quita vida” (F. Valerio, comunicación personal, abril de 2017).

También hubo académicos universitarios entrevistados que consideraron que en esta etapa la vinculación estuvo implícita en los lineamientos de los programas para la calidad y, por ello, no se dejó de lado, sino que integró en la noción de *gestión* que se estimuló desde esos lineamientos (F. Luna, comunicación personal, marzo de 2017).

Desde inicios de la década de los ochenta se buscó la institucionalización de las actividades de vinculación con la sociedad, es en ese momento que nace la figura de extensionista universitario (B. Arellano, comunicación personal, junio de 2017). La regulación de las actividades y su contabilización a través de indicadores se reflejó

en la institucionalización de ciertas prácticas. Con las políticas se incentivó la formalización de éstas a través del establecimiento de convenios: el requisito del convenio implicó la relación con grupos o instancias formalmente organizados (M. Torres, comunicación personal, febrero de 2017), cuando fue con gobiernos era para proyectos federales ya establecidos o bien para proyectos locales propios (F. J. Domínguez, comunicación personal, marzo de 2017).

Diversos actores universitarios –de distinta adscripción político-ideológica y que estuvieron en la administración central en distintos periodos rectorales– coincidieron en que la vinculación, al no estar impulsada por programas externos y no contar con la posibilidad de acceder como tal a recursos extraordinarios, dependió de la voluntad de los funcionarios, principalmente del rector, para su impulso en la universidad (Comunicaciones personales de F. J. Domínguez, R. Cárdenas y B. Arellano, 2017). O bien de la iniciativa de pequeños colectivos universitarios (M. Torres, comunicación personal, febrero de 2017).

Algunos de los actores entrevistados no cesaron las actividades de vinculación social que comenzaron en los setenta: llevaron a cabo procesos de acompañamiento a grupos de interés vulnerables, pero, en su mayoría, con iniciativas personales: “en los ochenta algunos seguimos en la lucha ya sea en las colonias o en el campo... fui a hacer maestría en la UAM Xochimilco, en el 90-93, pero cuando venía los fines de semana, yo visitaba comunidades” (A. Rivera, comunicación personal, junio de 2017). Otros actores entrevistados identificaron la continuidad del rol universitario del compromiso con los sectores desprotegidos a través de la vinculación realizada con la descentralización de la oferta educativa y la provisión de becas de alimentación, hospedaje y colegiatura (F. Luna, comunicación personal, marzo de 2017).

Un elemento que contrastó con las actividades de vinculación de los setenta fue el hecho de que éstas, al institucionalizarse, se desideologizaron, aspecto se buscó desde la reforma universitaria de 1998: “la idea era que llevaran a los estudiantes y a los profesores y se vincularan no por un móvil ideológico particular de estos grupos, sino por una misión institucional” (M. Torres, comunicación personal, febrero de 2017). Sin embargo, el proceso para que se posicio-

nara como misión institucional no se concretó pues, a diferencia del discurso de la reforma, la función del extensionismo se rezagó (B. Arellano, comunicación personal, junio de 2017). La figura laboral en el ámbito de la extensión fue predominantemente la de académico profesional o técnico académico, figuras que reciben menos estímulos que la de docente investigador.

En esta etapa cambiaron las motivaciones de los actores universitarios para orientar las prácticas de vinculación: asociados a la respuesta a ciertos lineamientos para el estímulo de las actividades académicas, la formalización de las relaciones con otros actores y el acceso a recursos extraordinarios, por lo que se desplazó la motivación ideológica que predominó en la etapa constitutiva.

Las prácticas de vinculación cambiaron teniendo como escenario el proceso de implementación de políticas y el cambio de motivaciones de los actores. Como se revisa a continuación, parece no haber una relación lineal entre las modificaciones en la vinculación y la implementación de las políticas, si bien éstas influyeron sustancialmente en la orientación de las prácticas académicas y de las directrices institucionales, hay motivaciones personales e incluso cambios generacionales que también contribuyeron a dicho cambio.

Al finalizar la década de los ochenta se dio la segunda reforma interna en la UAZ (en 1988). Esa reforma se centró en elementos necesarios para llevar a cabo procesos de elección de autoridades universitarias: voto universal, directo, secreto y ponderado. Estos cambios, referidos a las formas de gobierno, gobernabilidad y gobernanza de la educación superior se han visto influidos tanto por el contexto como por las políticas desde la década de los noventa (Acosta, 2010).

En los documentos oficiales de esta época, como en el Foro de reforma de 1998, permaneció el discurso relacionado con la identidad de la universidad democrática, científica, crítica y popular (UAZ, 1999). Ese discurso enmarcó el surgimiento de los centros de investigación y los primeros posgrados en la UAZ, los que aumentaron desde la creación de la Dirección General de Investigación en 1980. La investigación, la docencia y la extensión (difusión) se reconocieron como las funciones sustantivas de la universidad y la vinculación se percibió como parte de la extensión, aunque en 1993

comenzó a configurarse un espacio institucional y específico para ella (UAZ, 1999).

A diferencia de la etapa anterior, en ésta no se distinguió con claridad entre prácticas de vinculación y los procesos de vinculación encaminados a contribuir a la solución de problemáticas sociales. Se encontraron predominantemente prácticas de vinculación realizadas para la elaboración de proyectos de investigación o gestión académica, como espacio de aprendizaje y formación, sin tener necesariamente una problemática social como eje. Su objetivo es más endógeno y centrado en la academia.

Las modificaciones en las prácticas de vinculación se dan como respuesta al cambio generacional de los profesores de las últimas décadas, el desplazamiento de los actores universitarios que se vinculaban hacia otros espacios (organizaciones o partidos políticos), las propias trayectorias personales de los actores (familiares y laborales), así como la disminución del movimiento estudiantil, el logro de los objetivos iniciales (conclusión del proceso de vinculación) y la desintegración/debilitamiento de la organización social. Además de los cambios administrativos y de gestión dados en la universidad y que incluyeron la modificación de la orientación teórico-ideológica de los planes y programas de estudio y la entrada en el escenario universitario de los programas federales para la modernización y calidad de la educación superior.

El origen de los cambios en las prácticas de vinculación tiene tres vertientes: fenómenos ocurridos en el ámbito nacional y estatal, las trayectorias personales de los actores y los cambios organizacionales, administrativos e institucionales en la universidad.

Entre los hechos dados en las esferas nacional y estatal estuvieron, por un lado, que en la víspera de los ochenta —al finalizar un conflicto político al interior de la universidad—, el movimiento que agrupó a estudiantes, profesores y administrativos disminuyó; esto posibilitó que los actores desarrollaran nuevas actividades en un contexto sociopolítico menos álgido: “el movimiento estudiantil cayó en una quietud total, los movimientos que se registraron fueron del Frente Popular o de los sindicatos de trabajadores y de maestros” (Ornelas, 2014, p. 330).

Por otra parte, se reconoció la presencia de fenómenos globales: “un proceso de individualización de la sociedad, un proceso de empujamiento del gobierno... desaparece la empresa pública, por ejemplo, desaparecen muchos de los compromisos sociales del estado benefactor” (F. Valerio, comunicación personal, abril de 2017). Esto contribuyó a la desmovilización de los colectivos: “me parece que ése es el principal problema que tenemos para que la vinculación de las universidades, en este caso particular la nuestra, se puedan afianzar, es porque no tenemos una sociedad organizada” (F. J. Domínguez, comunicación personal, marzo de 2017).

Respecto a las trayectorias personales y laborales, al terminar el conflicto del 77, la universidad amplió su oferta educativa, lo que implicó la contratación de nuevos docentes, muchos de los cuales seguían estudiando y pertenecían a los movimientos sociales: “se abre la escuela de agronomía, y muchos activistas se van a trabajar ahí y se empiezan a dar clases en la prepa dos... ¿quiénes son los maestros?, pues los activistas del Frente Popular” (M. García, comunicación personal, agosto de 2017).

Tanto los actores del territorio como los universitarios se comprometieron familiarmente, lo que les exigió tiempo, recursos económicos (S. Quintero, comunicación personal, abril de 2017), y la disminución de su participación en los movimientos (E. Del Río, comunicación personal, abril de 2017). Algunos otros emigraron a Estados Unidos (S. Quintero, comunicación personal, abril de 2017).

Igualmente, algunos de los actores universitarios que participaron en los movimientos sociales fueron construyendo otros espacios organizativos, como el Frente Popular, los sindicatos, en este caso el de personal académico (M. Ornelas, comunicación personal, mayo de 2017) o los partidos políticos (S. Ramírez, comunicación personal, julio de 2017).

Desde la perspectiva de los universitarios, los actores del territorio también comenzaron a ver posibilidades de solución de sus problemáticas en los partidos políticos: “empezaron a depositar su confianza en los partidos políticos que... iban a pedir el voto, y cuando uno fue viendo todo ese proceso, pues, a uno le queda muy claro cómo se fueron desorganizado, la gente y todo” (E. Meza, comunicación personal, marzo de 2017).

Debido a que los problemas que habían convocado esos procesos de movilización se solucionaron con acciones de política pública como la regularización de ejidos, de colonias populares o la gestión de títulos a pequeños propietarios agrarios, disminuyó su actividad: “como ya lográbamos lo que queríamos, ‘pos’, ya también se retiraba uno” (H. Jaramillo, comunicación personal, agosto de 2017). Los campesinos empezaron a trabajar sus tierras y eso les restó tiempo para las actividades organizativas y de gestión (H. Jaramillo, comunicación personal, agosto de 2017), también les resultó difícil organizarse colectivamente para la producción agrícola (S. Ramírez, comunicación personal, julio de 2017).

La dinámica universitaria igual cambió, por ejemplo, el aumento de la carga de horas frente a grupo de los profesores de tiempo completo y la implementación de mecanismos de supervisión, de evaluación y el cumplimiento de determinados indicadores (S. Quintero, comunicación personal, abril de 2017).

Los actores del territorio atribuyeron los cambios en la perspectiva de la universidad al hecho de que la formación de los alumnos empezó a desplazar el enfoque del materialismo histórico: “se quitaron de la escuela el leninismo, el marxismo... le ayudaban al estudiante a discernir ciertas situaciones de la sociedad... por eso ahora los estudiantes... ya no piensan igual, ya no tienen esa materia” (E. Noriega, comunicación personal, julio de 2017). Esta misma consideración la hicieron algunos actores universitarios: “cuando llegó el salinismo que estaba en su pleno apogeo, ellos insistieron mucho en la modificación curricular, como buenos economistas, lo único que les interesaba era quitar el marxismo de los planes de estudio” (R. Cárdenas, comunicación personal, marzo de 2017).

Algunos profesores que fueron estudiantes activos de los movimientos sociales en la etapa constitutiva mostraron renuencia a prácticas que derivaron de los programas que se implementaron a fines de los ochenta: “tanto porque mundial y nacionalmente, entra a funcionar el esquema neoliberal en el 84, y tienen que ponerse las políticas en consonancia con ese esquema... la promoción del individualismo *versus* el espíritu del pensamiento solidario” (B. Arellano, comunicación personal, junio de 2017).

La implementación de programas de evaluación y estímulos para los docentes universitarios tuvo como marco la reducción del sub-

sidio a la educación superior, especialmente a las universidades públicas estatales. Esto se asumió por los actores universitarios como un factor determinante para la orientación de sus actividades: “todos los problemas, la extensión, la difusión, la vinculación, la divulgación... la actuación, lo que tú quieras y gustes, están abajo de un problema que los tiene dominados a todos: el financiamiento deficitario de la institución” (B. Arellano, comunicación personal, junio de 2017).

Los programas de las políticas federales interactuaron con los resolutivos de las reformas internas en la UAZ, y por la presión que significaba conseguir más recursos, esos programas terminaron imponiéndose por encima de las iniciativas endógenas: “las autoridades universitarias pasaron, en lugar de ser gestores del proyecto propio de reforma, se convirtieron en ventanillas de programas federales” (M. Torres, comunicación personal, febrero de 2017).

La pugna entre el proyecto gestado en la universidad y el que se impulsó desde las políticas federales no sólo fue económica, sino ideológica: “cualquiera de los programas... terminó imponiéndose tal cual, sin ningún tipo de entendimiento con los que se tendrían que derivar de la reforma” (E. Arteaga, comunicación personal, marzo de 2017).

Ante el panorama anterior, los académicos que participaron en los movimientos sociales pudieron definirse en dos sentidos. Por un lado, los que no aceptaron por voluntad propia participar en los programas de las políticas para la calidad y, por el otro, los que modificaron su perspectiva y sí lo hicieron.

Los nuevos profesores universitarios, que se integraron a partir de la década de los noventa y que se constituyeron en una nueva generación no mostraron resistencia en esa misma intensidad; por el contrario, se adaptaron sin mayor problema a los programas de políticas para la calidad (F. Luna, comunicación personal, marzo de 2017).

El discurso de los documentos de la UAZ a lo largo de los años resaltó la importancia de la integración de las funciones sustantivas para la formulación de alternativas en una sociedad desigual. Se resaltaron los pronunciamientos de la Ley Orgánica en el sentido de que uno de los fines esenciales de la Universidad era “Organizar la investigación científica y humanística de tal forma que comprenda,

en especial, los problemas del pueblo de Zacatecas, proponiendo las soluciones que estime conducentes” (UAZ, 1982, p. 15).

La permanencia de ese discurso en la historia de la universidad fue paralelo a la diversidad de vías para el logro de la pertinencia con base en las exigencias de los programas federales. Una vía fue el proceso de formación y actualización de sus propios investigadores, ya que a partir de ello sería posible ofrecer alternativas de solución a los problemas nacionales. También se buscó que las acciones de vinculación tuvieran coherencia con las características socioeconómicas del estado (el área de agropecuarias) (UAZ, 1990).

Los cambios dados en las prácticas de vinculación de los actores universitarios reflejaron el predominio de actividades compatibles con el enfoque economicista de la pertinencia. Es decir, se incorpora la concepción de la universidad como empresa del conocimiento, en congruencia con la integración de lineamientos de organismos o de las políticas públicas para ese fin. Conforme se fueron formalizando los procesos, incrementó el discurso de la relevancia de la relación de la universidad con el sector económico productivo y con grupos de poder por encima de los vulnerables, marginados o populares. Asimismo, creció significativamente la relación con los distintos niveles del sector gubernamental.

En los objetivos de la institución estuvo la consolidación de procesos de vinculación con el sector moderno de la economía en el estado (minero, agropecuario y, de manera marginal, industrial); en concordancia con los lineamientos de las políticas, lo que abrió posibilidades de otros mecanismos de financiamiento. Sin embargo, hubo pequeños colectivos al interior de la universidad que buscaron continuar la vinculación con el sector productivo rural, esto en el marco de una recepción crítica de los lineamientos que asumieron como externos.

Los rasgos de la pertinencia social se fueron desplazando por otros de corte más económico productivo, sin desaparecer las prácticas anteriores, sí disminuyeron sustancialmente conforme se diversificaron las acciones y los actores.

DISCUSIÓN

Ya ha sido demostrado que la vía de acoplamiento de la universidad con el entorno, como sistema autopoietico, son las escuelas, en el nivel de sus académicos y sus estudiantes (Silas, 2000). En la etapa constitutiva, las prácticas de vinculación se mezclaron con los movimientos sociales nacionales y locales. Estos hechos influyeron en la recién formada Universidad Autónoma pues, en términos de Ball (1994), la concepción de la organización educativa se observa en un conjunto de metas diversas debido a que sus actores tienen diferentes experiencias, aprendizajes, socialización y preferencias políticas.

Lo que aquí se ha denominado orígenes de los factores de cambio conformó los intereses de los actores basados en la lógica de lo apropiado de cada uno de ellos. Los intereses que generaron los actores universitarios los llevaron a desempeñar su rol como académicos con base en lo que esperaban lograr. Como ya se revisó antes, Ball (1994) distinguió tres tipos de intereses: los creados, los ideológicos y el personal.

En la fase inicial de los setenta, la conformación de los intereses ideológicos y sus correspondientes acciones fueron evidentes. Esos intereses se acompañaron de los del tipo intereses creados y personales, los primeros por la exigencia de mejores condiciones laborales, los segundos con la puesta en práctica de las acciones que se consideraron las adecuadas para ser un buen profesor: ya sea centrado en la academia o bien participando en los movimientos sociales del momento.

Las causas de las modificaciones en las prácticas de vinculación de los actores universitarios –sus trayectorias personales, las dinámicas universitarias internas y las dinámicas dadas en el ámbito nacional– se relacionaron con los intereses personales que era viable combinar con los intereses propios del contexto universitario.

En la segunda etapa (1990-2000), luego de atravesar por una crisis nacional –reflejada en la disminución y condicionamiento del subsidio a la universidad– que afectó a los salarios de los profesores, los intereses creados referidos a la mejora de las condiciones laborales se relacionaron con la capacidad de acceder a la dinámica marcada por las políticas para la educación superior.

Los programas de las políticas establecieron mecanismos específicos para la obtención de recursos que pudieron estar en el espectro de los intereses creados, como las condiciones laborales, y que incluso entraron en contradicción con los intereses ideológicos y personales, que se habían gestado en algunos actores a finales de los sesenta y durante los setenta. La posibilidad de la universidad para tener acceso a recursos extraordinarios encontró viabilidad a través de la institucionalización y formalización de los procesos y, con ello, de la regulación y control de la acción de los universitarios para responder a las exigencias federales del logro de indicadores.

El interés personal de los profesores en las décadas de 1990 y 2000 se relacionó con los lineamientos de los programas federales: la clase de profesor que se desea ser, pasó de la actuación acorde con su formación teórica-ideológica a aquel que buscó el logro de perfiles específicos, como ser parte del Sistema Nacional de Investigadores o del programa de mejoramiento del profesorado. Esa transición de interés personal estuvo de la mano del cambio generacional de los universitarios y de la disminución de la formación ideológica.

En las décadas recientes, en contraste con la de los setenta, los intereses ideológicos respecto a la valoración de la propia práctica desde posiciones teóricas y filosóficas se hicieron heterogéneos. Si bien los grupos de interés que representaron el ala progresista de los universitarios no desaparecieron, tampoco perduraron como grupos de interés completos, al dispersarse su legitimidad, poder y urgencia.

Un móvil importante de los actores que interactuaron con movimientos sociales en los setenta fue el ideológico, cuando ese interés se reconfiguró, abandonando su teoría base (marxismo) se cambió dando respuesta a formas de organización gerenciales, lo que llevó a maneras de vinculación de tipo económica, o bien, académica o entre pares. Si bien la identidad de la UDCCP no desapareció y fue una parte importante de la conformación ideológica de sus actores y grupos de interés, se conservó, principalmente, a los sectores juveniles de los sectores populares y rurales en la oferta educativa.

Entre los testimonios recabados destacan dos perspectivas respecto a qué hace un buen docente. En los setenta predominó la visión popular, en los noventa la académica y gerencial. Ello configuró

las acciones a partir de la década de los noventa hacia la investigación y la docencia, la producción académica, la obtención de grados académicos, la formalización de los procesos.

Los actores entrevistados coincidieron en dos hechos. Primero, la vinculación estimulada por las políticas federales fue hacia una diversidad de sectores de la sociedad que participaron en los procesos de investigación o venta de servicios, generalmente a los sectores gubernamental y económico-productivo. Segundo, la vinculación no fue una prioridad de los programas federales como sí lo fueron las otras funciones sustantivas. Desde la década de los noventa la vinculación con los sectores rurales o marginados dependió de la iniciativa de cada rector o administración.

Si bien fueron diversos los factores que incidieron en la modificación de los procesos de vinculación y, con ello, el enfoque de la pertinencia de la universidad, las políticas para la calidad influyeron en la reorientación hacia una pertinencia económica y, podría llamarse, académica por encima de la pertinencia social.

Asimismo, esas políticas contribuyeron a la modificación de las características de una organización débilmente acoplada (Weick, 1976) a partir de la institucionalización de los procesos y la llegada de lineamientos y reglas de operación de sus programas: disminuyó el tiempo de holgura, fue más congruente la organización con su actividad académica, los vínculos fueron planeados, no aleatorios; se buscó desaparecer la percepción de desorden; los elementos de la organización (grupos de interés) fueron perdiendo autonomía con respecto a la organización completa; disminuyó el contenido simbólico (político ideológico de los setenta) y se combinó con el discurso de la evaluación y la calidad; no se puede afirmar que disminuyó la sensibilidad ante los problemas del entorno, sin embargo, no se intervino como en los setenta, las iniciativas de ese tipo fueron menores y aisladas y se consolidó la estructura administrativa formal como determinante para el emprendimiento de procesos de vinculación.

Las políticas de calidad que orientaron las prácticas alejaron a los universitarios de la intervención en sectores marginados y vulnerables, llevándolos más hacia el sector moderno de la economía, el gubernamental, el educativo o el de servicios. La intervención y vinculación con los sectores populares y sociales no desapareció, pero se vio disminuida y sujeta a mayor incertidumbre.

Asimismo, se pasó de procesos de vinculación para dar respuesta a soluciones a problemas sociales bien definidos –o incluso problemas públicos–, al predominio de acciones de vinculación un tanto aisladas y a corto plazo, o bien a la oferta de servicios con carácter asistencial o de extensión (sin una interacción horizontal con los sectores sociales).

Cuando la vinculación tiene esas características cabe cuestionar su pertinencia. Si bien es cierto que la universidad como sistema social y autopoiético no puede existir sin la interacción con otros sistemas y con su entorno, es importante tomar en cuenta las diversas posturas del enfoque de la pertinencia social que apelan al hecho de que la universidad tiene una responsabilidad ética con los sectores marginados y vulnerables. La pertinencia que se fomentó desde las políticas en el contexto de la modernización y de la calidad de la educación superior puso a esos sectores en segundo lugar en comparación con otros. En ese sentido, las propias políticas para la calidad fueron un factor importante –más no el único– en limitar la pertinencia social de la universidad.

CONCLUSIONES

La observación de la vinculación universitaria en un lapso de cuatro décadas permitió comprenderla como un sistema que se configura a partir de la confluencia de diversos factores. Su dinámica está asociada a los proyectos de universidad que se gestan en el contexto del que forma parte, así como en el rol que los actores asumen en él a partir de su historia, intereses y relaciones.

Las políticas para la calidad de la educación superior influyeron significativamente en la transformación del contexto, sentido y pertinencia de la vinculación social en la universidad. Además de la implementación de las políticas, los cambios en la vinculación social también fueron producto de factores como el cambio generacional de los académicos universitarios, la trayectoria personal en la vida de cada uno de ellos, la reconfiguración de las dinámicas al interior de la universidad y la modificación de las relaciones de conflicto presentes en el entorno del sistema.

Este caso de estudio se caracterizó por transitar de un proyecto de universidad comprometido socialmente, lo que implicó diversi-

dad, flexibilidad y movimiento, a un proyecto gerencial, uniforme y homogéneo. En el sistema de la vinculación se observa el tránsito de una práctica difusa, política y endógena inicialmente, a otra que fue más estratégica y delineada a partir de parámetros externos de políticas públicas. La coincidencia de ambas visiones trajo consigo un proceso de reinterpretación y reconfiguración de las prácticas de la vinculación.

La interacción que los actores universitarios establecen con los actores sociales tiene consecuencias en sus actividades sustantivas, y es parte de los procesos que se viven en los ámbitos de influencia de las instituciones de educación superior. Esto implica la definición local de políticas de vinculación en respuesta a necesidades y demandas en los diversos niveles del entorno. Es decir, no sólo la implementación de políticas para cumplir con indicadores y estándares definidos desde el exterior de las universidades.

En el nivel local, las instituciones de educación superior tienen la posibilidad de formar a los profesionistas y de participar en procesos sociales de grupos marginados o alejados de sus beneficios directos, mediante el acompañamiento de las demandas asociadas a sus derechos, en mecanismos de aplicación de conocimientos y con la oferta de oportunidades educativas que hagan viable nivelar las desventajas de desigualdad que suelen concentrarse en ciertos sectores sociales.

A nivel regional, las instituciones de educación superior son capaces de integrar proyectos de vinculación como producto de investigaciones que aborden la comprensión de los problemas públicos más apremiantes y el diseño de propuestas de solución multidisciplinarias, colectivas e intersectoriales. Estas iniciativas evidentemente se realizan en procesos de vinculación permanentes en los que se asume que los participantes son interlocutores.

El efecto de la aplicación del conocimiento producido en la universidad, a través de la vinculación social, trasciende a la esfera nacional —especialmente en México—, que se ha caracterizado por una marcada desigualdad social y la pobreza que afecta casi a la mitad de la población. La relación de los actores universitarios con sectores en condición de pobreza y vulnerabilidad es un eslabón relevante en los esfuerzos encaminados a que el sistema educativo deje de ser factor

de reproducción de la desigualdad y se convierta en posibilidad de superación de la misma, en nuestro país y en el mundo.

En este contexto y ante el predominio de la investigación centrada en la vinculación de la universidad con el sector económico productivo –con énfasis en el sector moderno de la economía–, es pertinente repensar la relevancia de la investigación en torno a los procesos de vinculación social para, a partir de ello, profundizar en la comprensión de su dinámica como subsistema universitario. En ese sentido, análisis más amplios podrán contribuir al entendimiento de la vinculación social en el diseño de procesos pertinentes de generación y aplicación de conocimiento en el contexto local, sus posibilidades de fungir como eje articulador de las funciones sustantivas universitarias, el conocimiento respecto a los móviles, intereses y retos de los actores que la llevan a cabo, así como para la sistematización, análisis, valoración y mejora de su práctica y sus respectivos productos.

REFERENCIAS

- Acosta, A. (2018). La educación como espectáculo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77), 627-641. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n77/1405-6666-rmie-23-77-627.pdf>
- Acosta, A. (2013). Políticas, actores y decisiones en las universidades públicas de México: un enfoque institucional. *Revista de la Educación Superior*, 42(165), 83-100. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000100005
- Acosta, A. (2010). *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México*. ANUIES, UDUAL.
- Acosta, A. (2002). Poder y políticas universitarias en América Latina. El neointervencionismo estatal. Nueva Sociedad. *Democracia y Política en América Latina*, 179(mayo-junio), 45-59. https://nuso.org/medial/articles/downloads/3051_1.pdf
- Acosta, A. (2000). *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición. Análisis de tres experiencias institucionales en México*. FCE, UDG, CUCEA.
- Almond, G. y Powell. G. (1972). *Política comparada*. Editorial Paidós.

- Alcántar, V., y Arcos, J. (2009). La vinculación como factor de imagen y posicionamiento de la Universidad Autónoma de Baja California, México, en su entorno social y productivo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000100011
- Alvarado-Borrego, A. (2009). Vinculación universidad-empresa y su contribución al desarrollo regional. *Ra Ximhai*, 5(3), 407-414. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46111817013>
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(2/3), 19-33. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985/14935>
- Ball, S. (1994). Ortodoxia y alternativa. En Ball, S. *La micropolítica de la escuela* (pp. 19-44). Paidós.
- Ball, S., y Bowe, R. (1992). Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, 24(2), 97-115.
- Beltrán, N. (2011). Prólogo al libro de A. García, J. Valerio, J. Huerta, B. Arellano, J. Díaz, y J. Ornelas (coords.) (2011). 1977. *Autonomía y sociedad en Zacatecas. Una historia recuperada*. UAZ, Taberna Librería Editores, 9-18.
- Beltrán-Llavador, J., Íñigo-Bajo, E., y Mata-Segreda, A. (2014). La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(V), 3-18. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722014000300001
- Cabrero, E., Cárdenas, S., Arellano, D., y Ramírez, E. (2011). La vinculación entre la universidad y la industria en México. Una revisión a los hallazgos de la Encuesta Nacional de Vinculación. *Perfiles Educativos*, XXXIII(3a), 186-199. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500016
- Castillo, N. M. (2014). *Del idealismo político al gerencialismo burocrático (La UAZ vista por sus actores)*. Universidad Autónoma de Zacatecas, Plaza y Valdés Editores.
- Colina, A. (2014). El estudio de caso, una estrategia para la investigación educativa. En A. Díaz-Barriga y A. Luna (coords.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 243-270). Ediciones Díaz de Santos, Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Contreras, G. (2010). Investigación interdisciplinaria, vinculación social y subsidio en la Universidad de México, Autónoma, 1935-1938. *Per-*

- files Educativos*, XXXII(128), 80-96. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000200005
- Coronado-García, M., y Estévez-Nenninger, E. (2016). Pertinencia social de una universidad pública en México, desde la visión de estudiantes, empleadores y docentes. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(20), 172-189. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722016000300172
- Di-Meglio, F. (2018). Factores que favorecen la vinculación de las universidades con los sectores productivos en Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(24), 58-80. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722018000100058
- Didriksson, A. (2002). El cambio como tendencia dominante en la educación superior: presente y futuro. En A. Didriksson y A. Herrera. *La transformación de la Universidad mexicana. Diez estudios de caso en la transición* (pp. 351-382). Miguel Ángel Porrúa, UAZ.
- Espinosa-Munguía, M. (2018). Tendencias recientes de la vinculación universitaria con el entorno. Desafíos relacionados con una pertinencia social integral. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(26), 110-129. <https://www.redalyc.org/journal/2991/299158444006/>
- García, A. (2011). Minutas para el 77 (Los líquidos amnióticos de una agresión). En A. García, J., F. Valerio, J. Huerta, B. Arellano, J. Díaz y J. Ornelas (coords.) 1977. *Autonomía y sociedad en Zacatecas. Una historia recuperada* (pp. 19-64). UAZ, Taberna Librería Editores.
- García, C. (1997). El valor de la pertinencia en las dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina. En UNESCO, *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. IESALC. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113486_spa
- Garrido, C., Rondero, N., y Vega, V. (2013). Innovación, vinculación universidad-empresa y desarrollo. Desafíos y posibilidades de la REDUE en el espacio ALCUE. *Universidades*, LXIII(58), 6-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37331247003>
- Gómez, V. (2000). Cuatro temas críticos de la educación superior en Colombia: Estado, instituciones, pertinencia, equidad social. *Ascun, Alfaomega*. <http://www.bdigital.unal.edu.co/1267/>
- Hernández, L. (2011). Prioridades, políticas y educación superior. *Revista de Educación Superior*, XL(157), 99-124. http://publicaciones.anuiemx/pdfs/revista/Revista157_S2A2ES.pdf
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Anthropos, Universidad Iberoamericana, Pontificia Universidad Javeriana.

- Malagón, L. (2003). La pertinencia en la educación superior: elementos para su comprensión. *Revista de la Educación Superior*, 32(127), 113-134.
- March, J., y Olsen, J. (1997). El ejercicio del poder desde una perspectiva institucional. *Gestión y políticas públicas*, 6(1), 41-73. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/127/4/1/es/la-pertinencia-en-la-educacion-superior-elementos-para-su-comprension>
- Mato, D. (2013). Contribución de experiencias de vinculación social de las universidades al mejoramiento de la calidad académica y factores que limitan su desarrollo y valoración institucional. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 18(1), 151-180. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219125744009>
- McMillan, S., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- Mitchel, R., Agle, B., y Wood, D. (1997). Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of who and what Really Counts. *Academy of Management Review*, 22(4), 853-886. <https://doi.org/10.2307/259247>
- Morales, E., Muñoz, I., y Hernández, M. (2012). Reforma universitaria en Venezuela: ¿pertinencia o vinculación social? *CPU-e, Revista de investigación educativa*, (15), 119-139. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283123579007>
- Moreno, M., y Maggi, R. (2011). Estrategias de vinculación de las universidades mexicanas con las empresas. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Comie, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/1236.pdf
- Ogarrio, P., y Culebro, J. (2019). Coordinación y transferencia del conocimiento en las universidades públicas en México. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa. *Revista de la Educación Superior*, 48(191), 81-96. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602019000300083
- Ornelas, J. (2014). *Vida y desarrollo de dos instituciones: Colegio de San Luis Gonzaga y Universidad Autónoma de Zacatecas 1754-1980*. UAZ, SPAUAZ, Taberna Libraria Editores.
- Palamidessi, M., Gorostiaga, J., y Suasnábar, C. (2014). El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina. *Perfiles Educativos*, XXXVI(143), 49-66. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100004

- Quispe, A., Victorino, L., y Atriano, R. (2014). Vinculación de Instituciones de Educación Agrícola Superior (IEAS) con sectores productivos. El caso de la residencia profesional en el Instituto Tecnológico del Altiplano de Tlaxcala (ITAT). *Revista de la Educación Superior*, 43(170), 135-152. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602014000200007&script=sci_abstract
- Ramírez, E., y Cárdenas, S. (2013). Un análisis de la vinculación entre empresas mexicanas e instituciones de educación superior a partir de los resultados de la Encuesta Nacional de Vinculación. *Perfiles Educativos*, XXXV(140), 119-131. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000200008
- Remedi, E. (2008). *Detrás del murmullo: vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas 1959-1977*. Universidad Autónoma de Zacatecas, Casa Juan Pablos.
- Rivera, C. (2019). Sobre la función social del conocimiento humano mediante la vinculación y trasferencia del conocimiento en América Latina. *Revista de la Educación Superior*, 48(189), 121-132. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602019000100121
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Roth, A. (2014). La investigación en políticas públicas: ¿ingeniería social, argumentación o experimentación democrática? *Mundos Plurales, Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, 1(1), 11-27. <https://revistas.flacsoandes.edu.ec/mundosplurales/article/view/1901>
- Roth, A. (2008). Perspectivas teóricas para el análisis de las políticas públicas: ¿de la razón científica al arte retórico? *Estudios Políticos*, 33, 67-91. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16429061004>
- Ruiz, E. (2014). Las empresas como espacios para el aprendizaje ocupacional. La experiencia educativa de los técnicos superiores universitarios. *Perfiles Educativos*, XXXVI(144), 69-84. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/46014
- Ruiz, E. (1996). Políticas e implicaciones de cooperación entre universidades e industrias. *Perfiles Educativos*, XVIII(73), 12-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207302>
- Silas, J. C. (2000). *Self-Referential Education: Academic Departments as Autopoietic Systems - A Descriptive Case Study*. (Tesis doctoral). Universidad de Kansas, Estados Unidos.

- Stake, R.E. (1994). Case studies. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (dirs.). *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Sage.
- Surel, Y. (2008). Las políticas públicas como paradigmas. *Estudios Políticos*, 33, 41-65. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16429061007>
- Tunnermann, C. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior. *Educación Superior y Sociedad*, 11(1 y 2), 181-196. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/138>
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. UNESCO. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion
- Universidad Autónoma de Zacatecas (1999). *Extensión Universitaria. Libro de ponencias. Reforma integral universitaria UAZ (1998-1999)*. Comisión general operativa, UAZ.
- Universidad Autónoma de Zacatecas (1993). *Diagnóstico interno. III Fase del Congreso general universitario. Unidad de estudios estratégicos y evaluación institucional*. UAZ.
- Universidad Autónoma de Zacatecas (1990). *Hacia la evaluación institucional. Primer avance*. UAZ.
- Universidad Autónoma de Zacatecas. (1983). *Encuentro sobre experiencias de reforma académica en la UAZ*. UAZ.
- Universidad Autónoma de Zacatecas (1982). *Investigaciones en proceso 1980-81. Universidad Autónoma de Zacatecas*. ANUIES, SEP, Colección Enlace.
- Vallaey, F. (2014). La Responsabilidad Social Universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722014000100006
- Vessuri, H. (1998). La pertinencia de la educación superior en un mundo en mutación. *Perspectivas*, XXVIII(3), 417-433. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3077644>
- Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.

- Weiss, E. (2017). Hermenéutica Y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, 22(73), 637-654. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000200637
- Yin, R. (2014). *Case study research. Desing and Methods*. Cosmos.