

4. Repensando la formación humanista universitaria del norte global desde una perspectiva del sur global

Rethinking the university humanist formation of the global north from a global southern perspective

Carlos Federico Rosales Guerrero¹ @  Óscar Bernardo Rivera García² @ 

¹ Secundaria Gral. Lázaro Cárdenas, Mexicali, México

² Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de Baja California, México

RESUMEN

Este artículo forma parte de la tesis doctoral que se enfocó en un análisis crítico hacia la formación universitaria en el norte de México. La crítica se centra en el tipo de formación que se dice fomentar desde una perspectiva humanista a partir de un sustento filosófico que anuncia el modelo educativo que, lejos de hacer vinculante la formación con el entorno social, se está promoviendo una mercantilización de la educación universitaria. Se retoma el caso de estudio de la licenciatura en Artes Plásticas de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Baja California. El sustento teórico es a partir de las epistemologías del Sur y se utilizó una metodología enfocada en la teoría fundamentada. Uno de los principales hallazgos es que, tanto estudiantes como docentes, identifican una mercantilización de la educación a partir del sustento filosófico y pedagógico de la Universidad Pública. Como conclusión, se identifica que en la formación universitaria es indispensable generar una experiencia sensible y una diferenciación disciplinar que permita hacer vinculante a los egresados con el entorno social, político, cultural y económico en el que se desenvuelven como futuros profesionistas críticos que incidan, desde su disciplina, en la sociedad.

Palabras clave: Formación universitaria; humanismo; epistemologías del Sur; teoría fundamentada

Rethinking the university humanist formation of the global north from a global southern perspective

ABSTRACT

This article is part of the doctoral thesis that focused on a critical analysis of university education in northern Mexico. The critique focuses on the type of education that is

said to be promoted from a humanistic perspective from a philosophical basis that announces the educational model that, far from linking education with the social environment, is promoting a commercialization of university education. The case study of the bachelor's degree in Plastic Arts of the Faculty of Arts of the Autonomous University of Baja California is retaken. The theoretical support is based on the epistemologies of the South, and a methodology focused on grounded theory was used. One of the main findings is that both students and teachers identify a commercialization of education based on the philosophical and pedagogical support of the Public University. In conclusion, it is identified that in university education it is essential to generate a sensitive experience and a disciplinary differentiation that allows graduates to be linked to the social, political, cultural and economic environment in which they develop as future critical professionals who have an impact, from their discipline, on society.

Keywords: Higher education; humanism; epistemologies of the South; grounded theory

Repensando a formação humanista universitária do norte global desde uma perspectiva do sul global

RESUMO

Este artigo é parte de uma tese de doutorado que se concentrou em uma análise crítica da educação universitária no norte do México. A crítica se concentra no tipo de educação que se diz ser promovida a partir de uma perspectiva humanista, com base em uma fundamentação filosófica que anuncia um modelo educacional que, longe de vincular a educação ao ambiente social, está promovendo a comercialização da educação universitária. O estudo de caso do Bacharelado em Artes Visuais da Faculdade de Artes da Universidade Autônoma de Baja Califórnia é retomado. A fundamentação teórica baseia-se nas epistemologias do Sul e foi utilizada uma metodologia focada na teoria fundamentada. Uma das principais conclusões é que tanto os alunos quanto os professores identificam uma mercantilização da educação com base na fundamentação filosófica e pedagógica da Universidade Pública. Em conclusão, identifica-se que, na educação universitária, é essencial gerar uma experiência sensível e uma diferenciação disciplinar que permita que os graduados estejam vinculados ao ambiente social, político, cultural e econômico no qual se desenvolvem como futuros profissionais críticos que influenciam, a partir de sua disciplina, a sociedade.

Palavras-chave: Formação universitária; humanismo; epistemologias do Sul; teoria fundamentada

Repensar la formación humanista universitaria del Nord global dans une perspective du Sud global

RÉSUMÉ

Cet article fait partie d'une thèse de doctorat portant sur une analyse critique de l'enseignement universitaire dans le nord du Mexique. La critique porte sur le type d'éducation que l'on prétend promouvoir dans une perspective humaniste, sur la base d'un fondement philosophique qui annonce un modèle éducatif qui, loin de lier l'éducation à l'environnement social, promeut la commercialisation de l'éducation universitaire. L'étude de cas de la licence en arts visuels de la faculté des arts de l'université autonome de Basse-Californie est reprise. Le fondement théorique est basé sur les épistémologies du sud et une méthodologie axée sur la théorie ancrée a été utilisée. L'une des principales conclusions est que tant les étudiants que les enseignants identifient une marchandisation de l'éducation basée sur les fondements philosophiques et pédagogiques de l'université publique. En conclusion, il apparaît que dans l'enseignement universitaire, il est essentiel de générer une expérience sensible et une différenciation disciplinaire qui permettent aux diplômés d'être liés à l'environnement social, politique, culturel et économique dans lequel ils se développent en tant que futurs professionnels critiques qui influencent la société à partir de leur discipline.

Mots clés: Formation universitaire; humanisme; épistémologie du Sud; théorie fondée

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo implica una apuesta, una postura ante la vida; la convicción de que siempre es necesario defender e impulsar la lucha por todo tipo de injusticias, el pensamiento crítico, los derechos humanos y el compromiso social desde el espacio de la formación universitaria.

Este documento intenta fomentar la comprensión de los diversos mecanismos y estrategias de ideologización que el sistema utiliza para conservar su funcionamiento. En este sentido, la tarea se concentra en la educación pública universitaria y la propuesta implica atreverse a construir saberes que posibiliten combinar la herencia del conocimiento científico con formas de saber no reconocidas generada por grupos o movimientos que luchan y resisten contra toda forma de injusticia social.

Es así como el objetivo de este documento es contribuir con una propuesta epistémica para la formación profesional que implique la generación de una ex-

perencia sensible a partir de una diferenciación disciplinar en la formación universitaria. Tanto la experiencia sensible como la diferenciación disciplinar, forman parte de los hallazgos significativos a partir de valorar el plan de estudios de la Licenciatura en Artes Plásticas Mexicali, de la Universidad Autónoma de Baja California. Como objetivo secundario fue identificar cómo operan la extensión, la investigación-acción y la ecología de saberes con las competencias genéricas en la formación de profesionales autónomos críticos y con responsabilidad social.

El anclaje teórico está situado desde las epistemologías del Sur consideradas como paradigma emergente que explora alternativas que representen un contrapeso a las fuerzas de la globalización hegemónica. Durante el proceso de investigación, se optó por una estrategia metodológica de corte cualitativo, basada en la teoría fundamentada; se decidió utilizar esta metodología porque emplea una serie de técnicas de codificación que genera inductivamente una base teórica explicativa de un fenómeno, es decir, a partir de la recolección de información empírica, fueron creadas categorías centrales para el desarrollo progresivo de propuestas teóricas.

Este documento está dividido en cuatro apartados y conclusiones. En el primer apartado se expone el contexto de la formación universitaria y el anclaje teórico. En un segundo, se aborda el estudio de caso del proyecto de investigación, la Licenciatura en Artes Plásticas de la Facultad de Artes en la Universidad Autónoma de Baja California. Para el tercer apartado, se desarrolla la metodología utilizada que permitió la codificación axial. En el cuarto, se desarrollan los principales hallazgos y la discusión. Finalmente se ofrecen conclusiones generales.

2. FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN LA FRONTERA NORTE DE MÉXICO Y FUNDAMENTOS TEÓRICOS

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

a 24 años, es decir, se pasó de 1,6 millones a 15,9 millones de estudiantes. Este sostenido crecimiento fue provocado por diversos factores.

Entre estos factores destaca el acelerado crecimiento que experimentó el capitalismo al fin la segunda guerra mundial. Este incremento nunca alcanzado en los sistemas productivos y en los mercados de trabajo de todo el mundo, promovió una nueva estructura política y social con el crecimiento de la clase media. Según Rama (2009), fue precisamente esta clase media robustecida la que impulsó en la década de 1980 la masificación de la educación superior en América Latina. Esta ampliación, respondía, en gran medida, a que los procesos productivos y los mercados de trabajo demandaban más profesionales y técnicos superiores como lo requería la lógica capitalista. Con la masificación de la educación superior en América Latina a partir de la década de 1980, las universidades se vieron forzadas a implementar políticas de modernización educativa que se instrumentaron en la siguiente década (Rama, 2009). El gobierno y otros actores desplegaron una serie de iniciativas para asentar el desarrollo de la educación superior sobre nuevas bases institucionales (Moreno, 2017). Entonces se empieza a hablar de modelos educativos en las universidades (Fresán et al., 2017).

En términos pedagógicos Tünnermann (2008), define a los modelos educativos como la concreción de los paradigmas educativos que una institución profesa los cuales deben estar sustentados en la historia, valores, visión, misión, filosofía, objetivos y finalidades de la misma institución. En este sentido, tenemos que, junto al nacimiento de la universidad europea, aparece el modelo pedagógico tradicional. En el siglo XIII el conocimiento estaba monopolizado por las universidades europeas recién aparecidas, las cuales se encontraban auspiciadas por la Iglesia, como las viejas escuelas catedralicias o monacales, por lo que el conocimiento era predominantemente teológico (Agis, 2008). Si el modelo tradicional nace en el siglo XVIII, dice López (2007), el modelo de pedagogía activa o reformista nace en los siglos XIX y XX. Este modelo llega a América Latina gracias a las traducciones que Lorenzo Luzuriaga del movimiento enseñanza libre de España realiza en la primera mitad del siglo XX, y se vio interrumpida por la guerra civil de ese país.

Otro modelo educativo fue el conductismo. Según Breña (2014), el conductismo fue una escuela dominante aparecida en el siglo XX basada principalmente en las teorías de los psicólogos John B. Watson y B.F. Skinner, también

conocida como pedagogía por objetivos. Asimismo, aparece el modelo de pedagogía personalizada que nace del constructivismo y tiene como principal impulsor al jesuita francés Pierre Faure. Este modelo, señala Breña (2014), busca mejorar el desarrollo de habilidades y estrategias de trabajo intelectual, así como en los criterios de selección; jerarquiza los conocimientos, desarrolla habilidades y destrezas para adquirir y producir ideas nuevas continuamente.

También llegó a América Latina el modelo pedagógico conocido como constructivismo que surge de una crítica directa a la escuela tradicional con base en el conductismo. Este modelo cuestiona fundamentalmente el papel pasivo que el alumno tiene en el proceso de aprendizaje del modelo tradicional. Para el modelo constructivista, afirma Breña (2014), el eje central del aprendizaje es la construcción de los conocimientos por el mismo alumno; el estudiante elabora nuevos conocimientos a partir de la revisión de los previamente aprendidos.

Después de la operación de estos modelos educativos, llega a mediados de la década de los noventa el modelo por competencias profesionales. El discurso de este modelo se basa en la oportunidad para mejorar los procesos de formación académica tanto a nivel básico como profesional (Ramírez y Medina, 2008).

En 2014 la Universidad Autónoma Metropolitana Cuajimalpa (UAMC), realizó un interesante ejercicio de revisión de los modelos educativos en un intento por conocer sus niveles de apropiación; el ejercicio incluyó a seis universidades mexicanas, entre ellas la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) (Fresán, 2005). El ejercicio evidenció que los distintos modelos educativos implementados en estas universidades contienen muchas de las características del modelo por competencias profesionales reflejados en distintos niveles discursivos: flexibilidad curricular, fundamentación constructivista y humanista.

Para Aboites (2009), el fin de la década del noventa marca la consolidación del modelo educativo por competencias que guía la educación superior en América Latina, y el cual se basa en el establecimiento de perfiles profesionales. La idea era implementar, dice Aboites (2009), un estándar único de valor académico para cada título profesional, es decir, un parámetro único de referencia a lo que debía aprenderse a nivel superior igual que en Europa. La iniciativa de este proceso se materializa con el Proyecto Tuning resultado de un llamado a los gobiernos e instituciones de educación superior europeas, conocido como el Proceso de Bolonia, el cual tenía como objetivo principal crear un es-

pacio europeo de educación superior para el año 2010. A este llamado acudieron 175 instituciones y 29 gobiernos.

El Proyecto Tuning no solo tiene el propósito de establecer un parámetro de homogeneidad, sino de determinar cuáles deben ser las habilidades y valores que los estudiantes deben adquirir en forma de "competencias" (Aboites, 2009). Se trata de un modelo europeo, que lo conforma un pequeño grupo de representantes de universidades europeas y latinoamericanas del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) que aprueba el modelo, pero bajo el nombre de Proyecto Tuning-América Latina copiando el listado europeo de competencias, las propuestas de enfoques para la enseñanza-aprendizaje y evaluación, y la idea de unificar los créditos académicos (Aboites, 2009).

El Proyecto Tuning América Latina conforma un total de 27 competencias genéricas; de estas, 22 son iguales a las 30 que conforman el listado del proyecto europeo, pero para la consulta latinoamericana se agregaron tres competencias nuevas: 1) Responsabilidad social y compromiso ciudadano, 2) Compromiso con la preservación del medio ambiente, y 3) Compromiso con su medio sociocultural.

Desde una crítica similar, Boaventura De Sousa Santos (2007) opina que desde hace más de veinte años las universidades públicas vienen enfrentando tres tipos de crisis. A la primera la denomina crisis de hegemonía que la identifica en la contradicción entre las funciones tradicionales de la universidad y las que le han venido siendo impuestas; funciones como la enseñanza de conocimientos científicos y humanistas o el fomento del pensamiento crítico, han sido sustituidas por la producción de conocimientos instrumentales útiles para la formación de mano de obra barata calificada exigida por la lógica capitalista. Este es el ejemplo de las asignaturas enfocadas a lo organizacional o a lo empresarial con programas e incluso asignaturas para formar emprendedores.

A la segunda crisis, De Sousa Santos (2007) la denomina crisis de legitimidad por el hecho de haber dejado de ser una institución consensual por dos factores. El primero, debido a la contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados mediante procesos de certificación que responden prioritariamente a las demandas del mercado, y el segundo, por la falta de democratización del conocimiento, es decir, la desigualdad de oportunidades para estudiantes pertenecientes a sectores populares (De Sousa Santos,

2007). Según Aboites (2012), en México por ejemplo, con la creación del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) en 1994, comenzaron a aparecer los primeros indicadores de discriminación de acceso a la educación hacia mujeres, indígenas y clases populares; sistemáticamente se les empezó a identificar como menos “talentosos”; el mismo Ceneval reconoció que “se observa en términos generales que a mayor ingresos familiares se obtiene un mayor porcentaje de aciertos (Ceneval, 1997, pág. 29). Finalmente, De Sousa Santos (2007) denomina a la tercera crisis como institucional, la cual es producto de la falta de autonomía debido a la creciente presión externa por someter los programas de estudio a criterios de eficiencia y productividad empresarial.

En los últimos treinta años, en la mayoría de los países la crisis institucional de las universidades ha sido provocada por su abandono al compromiso como bien público y por su desfinanciamiento el cual repercutió en la pérdida de prioridad por las políticas sociales (educación, salud, seguridad social), y esto a raíz de la implementación del modelo económico neoliberal.

Más allá de la adopción de un modelo mercantilizado, algo más profundo ocurrió con la universidad lo cual tiene su origen en la relación entre el conocimiento y la sociedad. Esta relación tuvo tal fisura, que su comprensión se transformó en una profunda incompreensión; así, la comercialización del conocimiento pasó a ser el lado más visible de esta alteración, se trata solo de la punta del iceberg de múltiples transformaciones con sentido contradictorio, que incluso responden a una naturaleza epistemológica. El conocimiento universitario fue predominantemente disciplinar lo cual supuso un proceso relativamente descontextualizado en relación con las necesidades reales de las sociedades; fue socialmente irresponsable.

A manera de ejemplo, en México, a principios del siglo XXI, el gobierno federal promovió una alternativa educativa que se denominó Universidades Interculturales (UI). Como estrategia institucional, “busca promover una educación cultural y lingüísticamente pertinente para los pueblos indígenas” (Dietz, 2014, p. 320). Sin embargo, este tipo de oferta educativa tiene como premisa el ser una educación del Estado para los indígenas, es decir, como lo mencionan Sandoval y Guerra-García (2007) “[la oferta educativa] se encuentra determinada por lo que el Estado considera tiene que ser el presente y el futuro de la educación para los indios, aplicando con ello una política socio-

céntrica y etnocéntrica caracterizada por la superioridad y no igualdad de la cultura mestiza frente a la otra cultura” (2007, p. 283). Es decir, se trata de políticas indigenistas en un contexto de globalización, por lo que siguen respondiendo a esta tendencia mercantilista en la estructura pedagógica.

En resumen, Lanz (2008) afirma que los problemas que enfrenta la universidad son derivados de los modelos epistemológicos heredados. Además, la inviabilidad de estos modelos se debe a las expectativas de nuevos actores que han aparecido en escena, así como las nuevas condiciones de la “sociedad de la información”, las nuevas exigencias de una mundialización velozmente expansiva y arrolladora con respecto a las prácticas y discursos tradicionales e incluso a la misma crisis del paradigma dominante occidental a la que se refiere Boaventura de Sousa Santos (2009).

Así, dice De Sousa Santos (2021), es necesario emprender una reforma creativa, democrática y emancipadora de la universidad pública. Como primer paso hay que identificar a los sujetos de las acciones para poder llevar a cabo eficazmente esta tarea y aunque la multiplicidad de las causas de la crisis de la universidad es de mucho arraigo, la globalización neoliberal sigue reconfigurando los designios de la universidad. Por ello propone una reforma a través de una globalización alternativa, una globalización contrahegemónica, es decir, un mecanismo que responda positivamente a las demandas sociales para la democratización radical de la universidad poniendo fin a una historia de exclusión de grupos sociales y de sus saberes; recuperar el papel de la universidad pública inmersa en un sistema que destruye los proyectos nacionales.

Esta reforma, según De Sousa Santos (2021), debe tener tres protagonistas. El primero debe ser la propia universidad pública, debe ser ella la interesada en una globalización alternativa. El segundo, debe ser el Estado siempre y cuando opte políticamente por la globalización solidaria de la universidad. Finalmente, el tercer protagonista debe estar representado por la voluntad de los ciudadanos organizados individual o colectivamente en grupos sociales, sindicatos, movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales y en gobiernos locales progresistas interesados en fomentar la cooperación entre la universidad y los intereses sociales que representa.

Para llevar a cabo esta reforma, se propone una nueva epistemología con base en cinco áreas de acción: acceso, extensión, investigación-acción, ecología de

saberes, universidad y escuela pública. Para los intereses de este artículo se retoman tres de ellas: la extensión, la investigación-acción y la ecología de saberes. A través de la extensión, sugiere De Sousa Santos (2009) se abre la oportunidad de participar activamente en la construcción de la cohesión social, la democracia, la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y la defensa de la diversidad cultural. Esta acción puede comprender un amplio campo de servicios con los que se puede trabajar con diversos grupos sociales populares.

Con la investigación-acción, pueden ejecutarse proyectos de investigación que involucren a las comunidades y a organizaciones sociales populares para resolver problemas reales, es decir, problemáticas cotidianas a los que se enfrentan estos grupos. Los intereses sociales deberán estar articulados con los intereses científicos de los investigadores y la producción del conocimiento científico estrechamente ligada a la satisfacción de necesidades de los grupos sociales que no tienen poder para poner el conocimiento técnico y especializado a su servicio (De Sousa Santos, 2007).

Mediante la ecología de saberes pueden promoverse diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes populares (tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, indígenas) que circulan en la sociedad. Al especializarse en el conocimiento científico y al considerarlo la única forma de conocimiento válido, afirma De Sousa Santos (2007), la universidad contribuyó a la descalificación, e incluso a la destrucción, de mucho conocimiento no científico y con ello marginalizó a grupos sociales que solamente disponían de esas formas de conocimiento como el de los pueblos originarios latinoamericanos.

La ecología de saberes permitirá identificar que la injusticia social contiene en su seno una injusticia cognitiva; los países periféricos ricos en saberes no científicos y pobres en conocimiento científico recurren a este último lo que provoca un desplazamiento y destrucción de sus formas de sociabilidad, economías, sus prácticas comunitarias y su medio ambiente (De Sousa Santos, 2007). Si bien, para el caso de México existe la propuesta de las Universidades Interculturales (UI) que pudieran estar atendiendo la ecología de saberes, como ya se mencionó, las UI forman parte de una estrategia política que, a partir de su modelo por competencias, la diversidad se limita y no trasciende al aula ni se relaciona con el contexto social, económico y cultural (Sandoval y Guerra-García, 2007).

La parte complementaria de esta perspectiva teórica se basa en la necesidad de definir y fomentar el pensamiento crítico. En el contexto educativo, se identifican dos grandes tendencias de lo que se define como pensamiento crítico. La primera es una perspectiva psicologista/cognitivista, y la segunda, es una perspectiva social y política. La perspectiva psicologista se centra en el desarrollo de competencias basadas en habilidades y disposiciones cognitivas a partir de la lectura, el análisis o la reflexión; es entendida también como capacidad de abstracción, análisis y síntesis. Por su parte, la perspectiva social, tiene por objeto buscar alternativas tendientes a la transformación social a partir de la disminución o eliminación de las injusticias sociales: pobreza, desigualdad, individualismo, clasismo, racismo, etc. El enfoque psicologista/cognitivista ha sido el que ha predominado en los modelos de enseñanza, sobre todo en la formación por competencias profesionales. Para tal caso, en el siguiente apartado se presenta el estudio de caso donde se buscó valorar el plan de estudios para identificar cómo operan la extensión, la investigación-acción y la ecología de saberes.

3. ESTUDIO DE CASO

En la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), el modelo educativo basado en competencias profesionales fue implementado en 2002 y aterrizado en unidades de aprendizaje (UA) en cada programa educativo. Este artículo toma como instrumento de análisis el caso específico del programa educativo de Licenciatura en Artes Plásticas (LAP) de la Facultad de Artes (FA) en la UABC, Mexicali, Baja California, México. Esta decisión se guía por el objetivo que persigue este programa educativo y que a la letra dice: "Formar profesionales de las artes autónomo, crítico y propositivo, con conocimientos y habilidades para desarrollar proyectos de producción en las artes visuales y desempeñar actividades de crítica, docencia y gestión con sentido ético y de responsabilidad social con el entorno" (Facultad de Artes [FA], 2022). Otro elemento que resulta trascendental resaltar es lo que proponen en su perfil de egreso: "Producir discursos críticos acerca de las artes visuales, a través de textos fundamentados en la teoría e historia del arte para divulgar el conocimiento y fomentar la apreciación de la producción artística en la comunidad, con actitud ética" (FA, 2022, s/p). Tanto el objetivo de la LAP como su perfil de egreso son transversalmente considerados desde el fundamento filosófico humanista que anuncia el propio modelo educativo de la UABC.

El modelo educativo de la UABC concibe la educación como un proceso que propone:

La realización del ser humano como persona, ciudadano y profesional que interactúa con el contexto social; un individuo que busque la excelencia de manera permanente; que en su práctica profesional fortalezca los valores universales; que demuestre una actitud emprendedora, creativa e innovadora y actúe como agente de cambio (UABC, 2018: 39).

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

Con base en la declaración de la UNESCO, la UABC busca desarrollar en el estudiante una serie de principios basados en el humanismo: ser creativo, libre, consciente, responsable y transformador. Sin embargo, entre todos los principios anunciados, se enmarcan cinco por ser primordiales para los intereses del presente artículo: 1) luchar contra la discriminación, el fanatismo, la violencia y la explotación, 2) impulsar la recomposición de las fuerzas sociales, 3) fomentar el compromiso con las necesidades de la sociedad, 4) considerar la relación entre el pensamiento crítico y el desarrollo moral, y 5) promover el compromiso solidario con los más desfavorecidos.

Uno de los principios que más interesa identificar es cómo la universidad fomenta en los estudiantes el pensamiento crítico y su compromiso con los sectores más desfavorecidos; este principio se pretende lograr mediante la cuarta actividad: desarrollo de capacidades y competencias genéricas. Las capacidades genéricas son también conocidas como los cuatro pilares de la educación establecidos por la UNESCO: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (UABC, 2018). Dos de estas cuatro capacidades — aprender a conocer y aprender a ser— son las que interesa analizar aquí ya que, según el modelo educativo, es a través del *aprender a conocer* que se propicia en los alumnos la lectura, el desarrollo de habilidades de pensamiento y el sentido crítico; fomenta el desarrollo de metodologías y lenguajes que le permiten aprender a pensar, así como *aprender a aprender* en un contexto de educación intercultural donde las emociones y percepciones juegan un papel tan importante como los conocimientos meramente cognitivos (UABC, 2018b).

Por su parte, a través del *aprender a ser* se fomenta en los estudiantes una formación humanista encaminada a desarrollar el sentido ético, la responsabilidad

personal, el pensamiento autónomo y crítico. Aquí, lo que primordialmente se fomenta es una educación integral que configure la personalidad y con ello la posibilidad de actuar con mayor autonomía y responsabilidad personal; "personas con una sólida formación humanista con las competencias necesarias para coadyuvar a la solución de problemas, asumiendo la responsabilidad social que le confiere la calidad de ciudadano responsable dotado de las herramientas para un aprendizaje a lo largo de la vida." (UABC, 2018b, p. 48).

Ahora bien, el contexto en el cual aparece la Facultad de Artes, su programa educativo de Licenciatura en Artes Plásticas, así como la descripción genérica de las unidades de aprendizaje desde la cual se inicia el análisis del presente estudio, implica tomar en cuenta que, desde la década de los ochenta el Departamento de Actividades Culturales de la UABC Mexicali, así como los centros de extensión universitaria de Tijuana y Ensenada dependientes de la Dirección General de Extensión Universitaria, llevaban a cabo entre sus principales programas, la formación y consolidación de grupos representativos, exposiciones de arte, producción de eventos fijos anuales, la producción de eventos especiales, además del ofrecimiento de cursos y talleres culturales de música, danza, artes plásticas, literatura y teatro. Estos últimos cursos atendiendo a una población de más de 4,500 alumnos en el estado. La creciente demanda cultural, así como el compromiso por parte de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) de ofrecer a la comunidad oportunidades de desarrollo en el campo de las artes, permitió el crecimiento y consolidación del programa de cursos y talleres culturales.

La popularidad de dicho programa aunada a la necesidad de ofrecer una formación de mayor nivel académico en las artes llevó a la UABC a diseñar planes de estudio a nivel licenciatura dando como resultado la creación de la Escuela de Artes. A partir del ciclo 2003-2, la recién creada Escuela de Artes ofrece la Licenciatura en Artes Plásticas en las ciudades de Mexicali y Tijuana y la Licenciatura en Música en Ensenada, ambas diseñadas bajo el modelo de competencias profesionales.

Con la creación de la Escuela de Artes y el primer programa educativo en artes a nivel licenciatura en Mexicali, Tijuana y Ensenada se respondía a la exigencia de la comunidad artística de la entidad de contar con opciones para la profesionalización de su actividad. Sin embargo, en el ejercicio de su operación y con base en la experiencia de otros programas educativos en el país, se de-

tectaron deficiencias en el seguimiento del plan de estudios las cuales fueron atendidas en 2009 a raíz de la visita de los evaluadores de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES). El Comité de Arte de los CIEES identificó diversas problemáticas y con base en ellas elaboró algunas recomendaciones tendientes a mejorar la calidad en los procesos educativos las cuales fueron sintetizadas en cinco puntos: 1) reestructurar el plan de estudios para mantener congruencia con el modelo educativo de la UABC, y reforzar la continuidad en la formación práctica de la etapa disciplinaria, 2) reformular el perfil de egreso acorde a conocimientos previos de acuerdo con el objetivo del plan de estudios, 3) adecuar el perfil de egreso con base en las necesidades regionales y expectativas laborales, 4) incrementar las opciones de unidades de aprendizaje optativas, y 5) resolver problemas de infraestructura para la adecuación de espacios para talleres.

Para atender las recomendaciones de los CIEES, la Escuela de Artes llevó a cabo una evaluación diagnóstica que consistió en identificar fortalezas y debilidades del plan de estudios de la Licenciatura en Artes Plásticas con base en la percepción de docentes, alumnos, egresados y empleadores, así como la realización de un análisis de los planes de estudio en las artes de algunas de las universidades más representativas en el campo en el ámbito nacional e internacional. Los resultados de esta evaluación diagnóstica se publicaron en la Propuesta de modificación de la Licenciatura en Artes Plásticas en 2011.

Ahora bien, para identificar, por ejemplo, cómo se fomenta la “crítica” en las unidades académicas de la LAP de acuerdo con la recomendación de los CIEES, se muestra el mapa curricular. Como se puede observar (ver Figura 1), el programa educativo se dividía, al momento del estudio, en tres etapas formativas: básica; disciplinaria y terminal; cada etapa considera un número específico de unidades de aprendizaje (UA) obligatorias y optativas¹. En las fechas en las que se llevó a cabo el estudio la etapa básica se conformaba por 11 UA obligatorias cursadas en dos semestres, la etapa disciplinaria por 22 cursadas en cuatro semestres y la etapa terminal por 9 cursadas en dos semestres. En este mismo orden, las UA optativas corresponden a 8, 14 y 17 por etapa formativa respectivamente.

Del conglomerado de unidades de aprendizaje consideradas en la formación profesional, se hizo una selección de asignaturas que fomentan el sentido crítico con base en la descripción puntual de cada unidad de aprendizaje y que se muestra en forma de tabla (ver Tabla 1).

Figura 1. Mapa curricular de la Licenciatura en Artes Plásticas

TRONCO COMÚN		ETAPA BÁSICA		ETAPA DISCIPLINARIA		ETAPA TERMINAL									
1		2		3		4		5		6		7		8	
Procesos creativos - T4 CRA	Historia del arte occidental C3 - CR6	Artes siglos XX y XXI C4 - CR8	Arte Latinoamericano C2 T1 CR5	Criticas hemerísticas del arte C2 T2 CR6	Criticas sociales del arte C2 T2 CR6	Criticas semióticas de arte C2 T2 CR5	Taller de critica de arte - T4 CR4	Contextualización de occidente C2 T2 CR6	Ética C3 - CR6	Materiales tridimensionales - T6 CR6	Representación en la escultura - T6 CR6	Arte y educación C2 T2 CR6	Didáctica aplicada al arte C2 T2 CR6	Prácticas en educación artística - T4 CR4	Clinica de producción - T10 CR10
Laboratorio de lectura - L4 CR4	Técnicas y procesos de investigación C1 T3 CR5	Representación pictórica - T6 CR6	Pintura y concepto - T6 CR6	Espacio y acción C1 T3 CR5	Taller de experimentación tridimensional - T6 CR6	Proyectos artísticos tridimensionales - T6 CR6	Gestión cultural C2 T2 CR6	Paradigmas del arte C1 T3 CR5	Color y pintura - T6 CR6	Materiales gráficos - T6 CR6	Lenguajes gráficos - T6 CR6	Taller de experimentación bidimensional - T6 CR6	Proyectos artísticos bidimensionales - T6 CR6	Elaboración de proyectos culturales C2 T2 CR6	Optativa
Herramientas informáticas para el aprendizaje - T4 CR4	Observación y representación - T6 CR6	Dibujo gestual - T6 CR6	Dibujo bidimensional - T6 CR6	Dibujo relacional - T6 CR6	Arte y cultura - T6 CR6	Arte y tecnología C2 T1 CR5	Optativa	Introducción a la disciplina - T10 CR10	Optativa	Fotografía C1 T5 CR7	Discursos fotográficos - T6 CR6	Optativa	Dibujo concepto - T6 CR6	Optativa	Optativa
Producción de obra	Docencia	Historia y teoría del arte	Gestión cultural	U.A. INTEGRADORAS	Optativa	Optativa	Prácticas Profesionales CR15								Proyectos de vinculación CR2

Fuente: Retomado de Facultad de Artes (2022)

La “crítica” en las unidades académicas seleccionadas, coincide con la perspectiva que tiene su origen en la raíz etimológica latina y griega; desde el latín *criticus* significa facultad de elegir o discernir, desde la raíz griega *Krinein* significa juzgar o discernir, lo cual implica también decidir, elegir o emitir un juicio. En resumen, el sentido crítico en las unidades de aprendizaje de la Tabla 1, se enfoca solo en habilidades y disposiciones cognitivas a partir de la lectura y no con el entorno que involucra al estudiante como parte de un conglomerado social; este enfoque cognitivista aleja a los alumnos de diferentes realidades que impactan en su formación.

4. METODOLOGÍA

La estrategia para operacionalizar la propuesta teórica implicó un diseño metodológico específico con base en la Teoría Fundamentada (TF). La TF emplea una serie de técnicas de codificación que genera inductivamente una base teórica explicativa de un fenómeno, es decir, a partir de la recolección de

Tabla 1. *Asignaturas en la Licenciatura en Artes Plásticas, UABC*

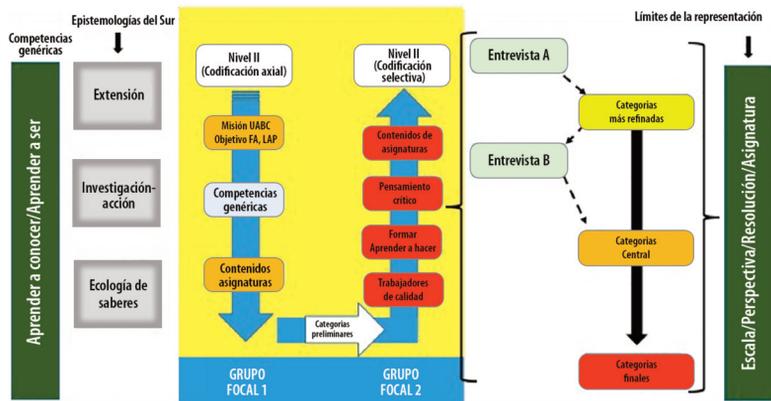
(Etapa formativa)	Unidad de Aprendizaje (UA)	Objetivo de la UA
Básica	Laboratorio de lectura	Desarrollar en el alumno un sentido crítico de los procesos de lectura e interpretación
	Ética	Promover en el alumno actitudes responsables en su vida y desempeño profesional
Disciplinaria	Críticas hermenéuticas del arte	Aportar al alumno elementos para desarrollar un discurso analítico sobre la producción de arte
	Críticas sociales del arte	Ubicar al alumno en la comprensión del arte como fenómeno social; mostrando la forma en que el artista encuentra la función social del arte.
Terminal	Críticas semióticas del arte	Proveer al alumno bases y herramientas teórico-metodológicas encaminadas a la construcción de un discurso teórico-crítico
	Taller de crítica del arte	Proporcionar al alumno formas para que pueda generar su propio discurso crítico en torno a la práctica y el entendimiento del fenómeno artístico

Fuente: Elaboración propia con base en el mapa curricular de la LAP (Facultad de Artes, 2022)

información empírica, se crean categorías centrales para el desarrollo progresivo de propuestas teóricas. Para la fase de recopilación de información se elaboró una Ruta Metodológica la cual se dividió en cuatro etapas: 1) codificación abierta, 2) codificación axial, 3) codificación selectiva y 4) tamiz de validación de los límites de la representación (ver figura 2).

En la codificación abierta se identificaron los conceptos y las ideas más generales con las cuales se obtuvieron las primeras categorías; la codificación abierta se conformó por las primeras categorías significativas, obtenidas tanto de las competencias genéricas aprender a conocer y aprender a ser desde las cuales la UABC fomenta el humanismo, y por las áreas de acción sugeridas por el anclaje teórico (extensión, investigación-acción y ecología de saberes).

La codificación axial, la representa el trabajado realizado con dos grupos focales. Con el Grupo Focal 1, conformado por alumnos y egresados, se obtuvieron cuatro categorías preliminares mediante el uso de preguntas detona-

Figura 2. Ruta metodológica

Fuente: Elaboración propia con base en Cuñat (2007) y Charmaz (2006).

doras. Las preguntas fueron construidas con base en las primeras categorías significativas. Una vez obtenidas las cuatro categorías preliminares del Grupo Focal 1, sirvieron de insumo para trabajar con el Grupo Focal 2 en el cual participaron docentes de asignatura y de tiempo completo pertenecientes al área de conocimiento historia y teoría del arte de la LAP. De este segundo grupo resultaron cinco categorías refinadas. La codificación selectiva, se conformó por dos entrevistas a actores clave: la Entrevista A, a un docente con experiencia en la coordinación del programa educativo, y la Entrevista B, a un docente con experiencia en dirigir la unidad académica. En esta fase se obtuvieron categorías más refinadas para finalmente llegar a las categorías centrales que se convirtieron en la base de nuestra propuesta epistemológica: diferenciación disciplinar y experiencia sensible.

5. HALLAZGOS

Uno de los hallazgos sustantivos y la aportación nuclear de este artículo se sustentan en dos categorías centrales identificadas en el proceso de investigación: 1) diferenciación disciplinar y 2) experiencia sensible. La diferenciación disciplinar se entiende como la capacidad de contar con la suficiente auto-

mía, independencia e identidad artística e intelectual que brinde la oportunidad de asumirse como un agente de transformación social. Por su parte la experiencia sensible se entiende como aquellos saberes que son guiados por una episteme crítica, dialógica, solidaria, creativa, valiente y confrontadora del pensamiento único hegemónico.

Mediante el ejercicio de codificación axial aplicado al Grupo Focal 1 integrado por estudiantes y egresados de la Licenciatura en Artes Plásticas (LAP) fue posible obtener categorías preliminares. Este grupo contó con cinco participantes, tres egresados y dos alumnos que se encontraban estudiando la LAP. Para este grupo se conformaron conceptos clave que se desprendieron de la teoría y que fueron planteados en forma de preguntas las cuales dividieron la guía en cinco bloques: 1) Misión de la UABC y misión de la Facultad de Artes (FA), 2) Modelo educativo (fundamentación pedagógica y fundamentación filosófica), 3) Competencias genéricas (aprender a conocer y aprender a ser), 4) Objetivo de la LAP, y 5) Contenidos temáticos en las asignaturas.

Para la codificación axial 1, resultaron las siguientes categorías a partir de citas significativas del grupo focal 1:

1. Trabajadores de calidad.
2. Formar (docentes, sujetos, artistas, individuos).
3. Pensamiento crítico (como capacidad cognitiva).
4. Contenidos en las asignaturas.

Al igual que el ejercicio de codificación axial aplicada al Grupo Focal 1, en el Grupo Focal 2 integrado por docentes de la LAP, se continuó el camino marcado por la ruta metodológica, es decir, las categorías preliminares se convirtieron en insumos para trabajar con este grupo focal. Aquí, se contó con la participación de cinco docentes de la Facultad de Artes: un académico de asignatura con siete años de experiencia; una maestra de tiempo completo, también con siete años de experiencia docente; un profesor-investigador experto con 15 años de experiencia; otro profesor-investigador con 19 años de experiencia; y otra profesora-investigadora con 15 años de experiencia.

De la codificación axial 1 se obtuvieron cuatro categorías; en su conjunto, dividió a la guía para el grupo focal 2 en cuatro bloques: 1) Información institucional, 2) Fundamentación pedagógica y fundamentación filosófica, 3) Objetivo de la LAP, y 4) Formar y áreas de acción (epistemologías del Sur).

A continuación, se presentan las categorías más refinadas que resultaron de esta segunda codificación al grupo focal 2:

1. Ciudadanos críticos.
2. Diferenciación disciplinar.
3. Limitación instrumental.
4. Contradicción de base.
5. Proceso socioformativo.

Una vez terminadas estas dos fases de la codificación axial, resultaron las categorías refinadas que fundamentaron el abordaje epistémico para las entrevistas a profundidad que se aplicaron. Fueron dos entrevistas a profundidad; la primera a un docente con experiencia en la coordinación del programa educativo (entrevista A) y la segunda entrevista a otro docente con experiencia en dirigir la unidad académica (entrevista B). De estas dos entrevistas se obtuvieron categorías más refinadas para finalmente llegar a las categorías centrales que se convierten en la base de la propuesta epistémica: Diferenciación disciplinar y Experiencia sensible.

De los hallazgos significativos que se obtuvieron, para la entrevista A, resaltan dos elementos relacionados con, 1) profesional crítico, y 2) experiencia sensible.

En relación con profesional crítico, el entrevistado no definió lo que entiende por "crítica", tampoco definió el discurso que pone "en tensión, crisis o en calidad de sospecha" y tampoco los "elementos simbólicos que cuestionan lo ya dado", puntualmente menciona:

[...] sí, poner en tensión o crisis a partir de una [...] digamos, generar una sospecha a través de su obra. Por mencionar un ejemplo, por más tradicional que la producción de la obra parezca, o, por ejemplo, convencional o incluso yéndonos a otro extremo donde esto parezca como una reproducción ya dado [sic], es que, digamos, el arte contemporáneo mantiene o propone un aura como de sospecha de que algo está sucediendo (Entrevista A, comunicación personal, 12 de septiembre de 2022).

Continuando con la entrevista A, se buscó que, a partir de la experiencia en coordinar un programa educativo como la Licenciatura en Artes, se definiera lo que implica una "experiencia sensible" durante la formación profesional. La respuesta fue:

[...] parece una cuestión de inclusión, o sea, que tiene que ver con... inclusión social, o sea, en cuanto a ser receptivo de una manera amplia, tanto a públicos como con los temas que estás abordando [...] (Entrevista A, comunicación personal, 12 de septiembre de 2022).

La experiencia sensible la relacionó con la inclusión social, pero también con la estética aterrizada a la producción de obra y también como crítica enfocada en la creación de públicos, se desarrolla con base en lo comprendido en las competencias de las unidades de aprendizaje.

Ahora bien, en relación con la entrevista B, al docente con experiencia en la dirección de una unidad académica, los hallazgos significativos que resaltan están relacionados con 1) Experiencia sensible, y 3) Diferenciación disciplinar.

Para el hallazgo sobre la experiencia sensible, en la entrevista B, la explicación se enfoca a partir de una experiencia estética entendida como la realización de cualquier manifestación artística. En palabras del actor:

[...] Por ejemplo, la cosa que está aquí arriba: el mural. Esa fue una oportunidad de que estudiantes del programa de licenciatura participaran de una experiencia de creación, de producción de obra, al mismo tiempo de interacción con otros creadores, y que en este ejercicio particular no se trata de académicos, ¿no?, tuvieron la oportunidad de aprender un poco más sobre, en este caso muralismo, trabajando con muralistas que no son académicos, que no tienen una preparación... escolarizada, ¿no? Entonces, tuvieron la oportunidad de conocer algo más sobre la labor de muralistas, siendo muralistas, aunque sea en calidad de ayudantes de alguien responsable de la obra cuando ese tipo de experiencias se puede tener en el aula, pero es muy diferente a trabajar con las herramientas, con los materiales, en el entorno (Entrevista B, comunicación personal, 19 de septiembre de 2022).

Esta concepción de la experiencia sensible difiere respecto a lo que proponen las epistemologías del Sur. Desde el campo artístico y con base en Ghiso (2017), propone cuatro acciones: 1) cuestionar cualquier tipo de saber impuesto (en forma de esquemas o discursos prediseñado), 2) develar estos discursos a partir de sus condiciones de producción, control y poder, 3) recuperar tradi-

ciones históricamente excluidas, y 4) crear discursos o conocimiento a partir de la cotidianidad. De lo que se trata, dicen Martínez y Guachetá (2020), es de romper el miedo y los condicionamientos; reconocer la diferencia, la pluralidad “asumiendo una lectura crítica de la realidad política y económica del pensamiento único hegemónico para confrontarlo en todos los espacios y desde todas las formas de lucha” (2020, p. 156).

El segundo hallazgo significativo en la entrevista B está relacionado con la diferenciación disciplinar. En palabras del actor, la diferenciación disciplinar se enfocaría en un cambio de forma que impacte en el fondo, pero que de cualquier manera serán definidos desde el discurso dominante:

[...] ahorita el programa de licenciatura está pasando por un proceso de modificación. La nomenclatura del programa, por ejemplo, es una cuestión que se está discutiendo y existen voces que tienen sus argumentos de bastante peso en ese grupo de trabajo colegiado (Entrevista B, comunicación personal, 19 de septiembre de 2022).

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

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Lo relevante en la formación del estudiante de Licenciatura en Artes Plásticas es el constructivismo determinado por la normatividad institucional. Con esto, se confirma la teoría cuando De Sousa Santos se refiere al tercer

tipo de crisis que enfrentan las universidades públicas. Depender de la presión externa y someter los programas de estudio a criterios de eficiencia y productividad empresarial, dice De Sousa Santos (2007), provoca que las universidades desvinculen el conocimiento con las necesidades reales de las sociedades, lo cual deriva en un proceso socialmente irresponsable. Como el pensamiento abismal no depende de otra mirada, se ve a sí mismo como espectador ideal, y como no hay posibilidad para otra realidad porque no hay otra mirada, la ilusión de la realidad pasa a ser la realidad de la realidad, la única realidad.

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

La propuesta del trabajo de investigación se apoya en las cuatro acciones concretas de Ghiso (2017): 1) cuestionar cualquier tipo de saber impuesto, 2) develar discursos a partir de sus condiciones de producción, control y poder, 3) recuperar tradiciones históricamente excluidas, y 4) crear discursos o conocimiento a partir de la cotidianidad.

Las categorías centrales (diferenciación disciplinar y la experiencia sensible) atraviesan estas cuatro acciones. Sin un pensamiento autónomo y crítico generado a partir de una diferenciación disciplinar, y sin el desarrollo de experiencias sensibles ajenas a toda lógica de productividad, será muy difícil cuestionar cualquier tipo de saber impuesto e imposible develar discursos desde sus condiciones de producción, control y poder. Sin experiencia sensible, o sin una episteme dialógica y solidaria, será imposible recuperar tradiciones históricamente excluidas, y sin una episteme crítica, valiente y confrontadora del pensamiento único hegemónico, difícilmente habrá creación de discursos o conocimiento a partir de la cotidianidad.

Es posible operacionalizar estas cuatro acciones concretas y las categorías centrales a partir de dos frentes. El primer frente, es creando uno o dos programas de unidad de aprendizaje obligatorios en la etapa básica del plan de estudios dirigidos a reforzar saberes que proporcionen herramientas epistémicas que fomenten y fortalezcan la lectura crítica de la realidad política y económica para confrontarla desde todas las formas de lucha. El segundo frente y complementario del primero, es reestructurar, por lo menos desde la unidad académica, el servicio social; sustituir por ejemplo, la venta de boletos de sorteos y la donación de despensa, por un programa vinculante de acompañamiento sistemático donde estudiantes se involucren y tengan la capacidad de intercambiar conocimientos para proponer soluciones reales a problemáticas cotidianas de la comunidad (sobre todo, de los sectores más desfavorecidos) a lo largo de toda su formación académica.

Sin la intención de ser concluyente, sino abierto a ir incorporando contenidos que puedan reforzar nuestra propuesta, se presenta el siguiente esquema (ver tabla 2).

Por ejemplo, para cuestionar cualquier tipo de saber impuesto, es necesario fomentar el pensamiento crítico identificando las perspectivas de su concep-

Tabla 2. *Esquema operativo de la propuesta*

Acción concreta/categoría central	Contenidos
Cuestionar cualquier tipo de saber impuesto/experiencia sensible	Desarrollo del pensamiento crítico
Para develar discursos a partir de sus condiciones de producción, control y poder/experiencia sensible, diferenciación disciplinar.	Contexto del paradigma dominante y sus rupturas Etapas del pensamiento crítico.
Para recuperar tradiciones históricamente excluidas /diferenciación disciplinar.	Teoría poscolonial y su crítica
Crear discursos o conocimiento a partir de la cotidianidad/experiencia sensible, diferenciación disciplinar.	Ecología de saberes

Fuente: Elaboración propia a partir de los hallazgos

tualización, desde su raíz latina-griega, pasando por el pensamiento alemán con Kant y Marx, hasta las teorizaciones de Foucault. La perspectiva crítica permitirá al alumno comprender la constitución de la estructura económica de la sociedad, identificar los modos de producción, la explotación, la relación entre trabajo asalariado y capital, los orígenes y formas del patriarcado o el fetichismo de la mercancía.

Para develar discursos a partir de sus condiciones de producción, control y poder, se requiere comprender el contexto desde el cual se fue construyendo el paradigma dominante y el proceso de ruptura con los recientes planteamientos epistemológicos. Para ello es necesario emprender un recorrido por las epistemologías modernas: racionalismo, empirismo, positivismo, criticismo y sus rupturas con la ley de la gravitación universal, la teoría de la relatividad, el principio de incertidumbre de Heisenberg, el teorema de incompletud de Gödel o la teoría de las estructuras disipativas de Prigogine. También es fundamental identificar las etapas de desarrollo del pensamiento crítico: socialismo utópico, socialismo científico, primera Escuela de Frankfurt, Teoría Crítica de la Sociedad y los discípulos de la Escuela de Frankfurt; también es elemental revisar las aportaciones al pensamiento crítico desde Latinoamérica, el maritaguismo, el feminismo de Alicia Girón, Susana Rostagnol o Eugenia Correa; la pedagogía crítica de Paulo Freire, la pedagogía de la crueldad de Rita Segato o la semiótica para la emancipación de Fernando Buen Abad.

Para recuperar tradiciones históricamente excluidas es indispensable conocer la teoría poscolonial en propuestas como la descolonización de las relaciones de poder de Aníbal Quijano, la desmitificación del eurocentrismo de Walter Dignolo y Catherine Walsh (2018), la ética liberadora estratégica de Enrique Dussel o el pensamiento anticolonial y feminismos decoloniales de los Sures globales de Karina Ochoa. Finalmente, para crear discursos o conocimiento a partir de la cotidianidad nos servirá el segundo frente, Ecología de saberes.

Con una preparación crítica en combinación con los vínculos generados con la comunidad, el alumno tendrá más herramientas para enriquecer su diferenciación disciplinar y experiencia sensible. Se sugiere una ecología de saberes dividida en cuatro etapas que pueden corresponder con las etapas de formación (ver figura 3). En la etapa de diagnóstico el estudiante deberá vincularse con algún sector social desfavorecido y entablar un primer acercamiento que le permita familiarizarse con él identificando sus problemáticas. Con las proble-

Figura 3. Ecología de saberes

máticas identificadas, podrá iniciar las gestiones con actores clave que puedan involucrarse en su resolución para así empezar con la etapa de ejecución. Al final de su formación académica estará en condiciones de realizar una bitácora de evaluación con el fin de que su relevo mejore las condiciones encontradas.

REFERENCIAS

- Aboites, H. (2009). *La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto tuning de competencias. Cultura y representaciones sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aboites, H. (2012). El derecho a la educación en México. Del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 17(53), 361-389. <https://cutt.ly/9wF2jNTY>
- Agís, M. (2008). *Los orígenes de la universidad en Europa y los desafíos del futuro*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Breña, J.L (14 de noviembre de 2014). *Modelos Educativos*. <https://cutt.ly/8wF2j5zC>
- Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (Ceneval). (1997). *Informe de resultados, 1996-1997*. CENEVAL.
- Cuñat, R. (2007). *Aplicación de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) al estudio del proceso de creación de empresas*. Decisiones Globales.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. First Edition. Sage Publications.
- De Sousa Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO y Siglo Veintiuno Editores.

- De Sousa Santos, B. (2021). *Descolonizar la universidad. El desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO.
- Dietz, G. (2014). Universidades interculturales en México. *Revista de Investigación Educativa*, (19), 319-326. <https://cutt.ly/zwF2ksDe>
- Escuela de Artes (2011). *Propuesta de modificación de la Licenciatura en Artes Plásticas*. Universidad Autónoma de Baja California [Archivo PDF]. <https://cutt.ly/hwF2kmBd>
- Facultad de Artes (octubre de 2022). *Plan de estudios Artes Plásticas*. <https://cutt.ly/GwF2kS4E>
- Fresán, M. (2005). *Estructura Curricular. Unidad Cuajimalpa* [Archivo PDF]. UAMC. <https://cutt.ly/8wF2kLoS>
- Fresán, M., Moreno, T., Hernández, G., Fabre, V., y García, A. (editores). (2017). *Modelos educativos para el siglo XXI. Aproximaciones sucesivas*. Universidad Autónoma Metropolitana. <https://cutt.ly/UwF2k3bN>
- Ghiso, A. (2017). Reflexividad dialógica, como experiencia de epistemes sentipensantes y solidarias. *El Ágora* (17), 255-264. <https://doi.org/10.21500/16578031.2823>
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) - CINDA (2006). *Repitencia y deserción universitaria en América Latina* [Archivo PDF]. UNESCO-IESALC-CINDA. <https://cutt.ly/mwF2loXn>
- Lanz, R. (2008). Reforma Universitaria y cambio de paradigma. *Revista Educación Superior*, 37(145), 88-99.
- López, M. (2007). Aportes de la pedagogía activa a la educación. *Plumilla Educativa. Facultad de Educación*, 4(1), 33-42. <https://cutt.ly/uwF2lmJ9>
- Martínez M., y Guachetá, G. (2020). *Educar para la emancipación. Hacia una praxis crítica desde el sur*. CLACSO.
- Mignolo, W., Walsh, C. (2018). *On Decoloniality, Concepts, Analytics, Praxis*. Duke University Press.
- Moreno, C.I. (2017). Las reformas en la educación superior pública en México. *Rupturas y continuidades. Revista de la Educación Superior*, 46(2), 27-44. <https://lc.cx/E7P1sj>
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 173-195. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie500668>
- Ramírez, L. y Medina, M (2008). Educación basada en Competencias y el Proyecto Tunning en Europa y Latinoamérica su impacto en México. *Ide@s CONCYTEG*, 3(98), 97-114. <https://lc.cx/1V5jaC>

- Sandoval, E. A. y Guerra-García, E. (2007). La interculturalidad en la educación superior en México. *Ra Ximbai*, 3(2), 273-288. <https://lc.cx/QfrylM>
- Tünnermann, C. (2008). *Modelos educativos y académicos*. HISPAMER.
- Universidad Autónoma de Baja California (UABC). (2006). *Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California* [Archivo PDF]. UABC
- Universidad Autónoma de Baja California (UABC). (2018). *Modelo educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Cuadernos de Planeación y Desarrollo Institucional*. UABC