



DIMENSIONES DE LA EQUIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

POLÍTICAS, PROCESOS Y ACTORES

Coordinación

Lucía De la Cueva García Teruel

Jessica Badillo Guzmán

María Jazmín Valencia Guzmán



Universidad Veracruzana



UNIVERSIDAD VASCO DE QUIROGA



ISBN: 978-607-9063-76-4



9 786079 106376 4

***DIMENSIONES DE LA EQUIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR.
POLÍTICAS, PROCESOS Y ACTORES.***

Coordinación

Lucía De la Cueva García Teruel

Jessica Badillo Guzmán

María Jazmín Valencia Guzmán

Primera edición: diciembre 2017

Editado: en México

ISBN: 978-607-9063-76-4

Editor:

Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

Colaboración:

Universidad Vasco de Quiroga

Universidad Veracruzana

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores.

COMITÉ EVALUADOR

Dr. José Antonio Santiago Lastra

Dr. Juan Pablo Durand Villalobos

Dr. Miguel Ángel Casillas Alvarado

Dra. Lilia Patricia López Vázquez

Dra. Lucía De la Cueva García Teruel

Dra. María de los Ángeles Silva Mar

Dra. María Jazmín Valencia Guzmán

Dra. María Lorena D´Santiago Tiburcio

Mtra. Jessica Badillo Guzmán

Mtra. Paulina Ximena De la Cueva García Teruel

Mtra. Verónica Ortiz Méndez

Mtra. Rosa María Galván Carrillo

A MODO DE PRESENTACIÓN. ¿POR QUÉ LA EQUIDAD?

La equidad ocupa un lugar importante en la agenda de política pública a nivel nacional e internacional en materia de educación. Hablar de equidad implica acercarnos a un término difuso, cuya significación adquiere sentido en el contexto actual, pero que en escasas ocasiones logra traducirse en acciones concretas, pertinentes y eficientes.

Así, la equidad es un eje fundamental para el desarrollo social, económico, político y educativo, alrededor del cual se tejen discursos tendientes a trazar rutas que beneficien a las poblaciones tradicionalmente desfavorecidas, hoy consideradas como vulnerables, pero también es un mecanismo para la visibilización de ciertos sectores de la población, y una acción necesaria para propiciar nuevas formas de relación en el mundo.

Los discursos de la equidad son diversos y las formas en que se mide y se vive, son igualmente diversas y además, multidimensionales. Se trazan en las convenciones internacionales, en los marcos normativos y en las líneas de política pública que emanan desde organismos financieros como el Banco Mundial (BM) u organismos multinacionales como la Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económicos (OCDE) o la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Devienen en políticas y programas desde gobiernos nacionales y agencias gubernamentales y no gubernamentales, que favorecen la creación de programas en diferentes sectores y ámbitos del campo social, económico, político y educativo, encaminados a lograr la construcción de espacios y prácticas desde la equidad, condicionados o respaldados por los actores que en ellos confluyen y que se encargan de darles forma.

Por ello, cuando pensamos en la posibilidad de coordinar una publicación en el marco de la Red Durango de Investigadores Educativos, exploramos aquellos que nos reunía temáticamente como una preocupación compartida, misma que se traduce en un objeto de estudio que orientaría el eje de análisis del libro: el estudio de las formas en que la equidad se concreta en las políticas públicas, las acciones institucionales y las prácticas de los actores. Pensamos que era fundamental observar de manera analítica cómo se vive la equidad en sus diferentes esferas, cómo las instituciones y sus actores dan forma a los discursos que se construyen alrededor de ella.

Al llamado de la convocatoria tuvimos una buena respuesta; luego de un proceso de dictaminación doble ciego –en el cual invitamos a colegas de la REDIE e investigadores externos que son expertos en el tema a participar como dictaminadores, y a quienes agradecemos su valiosa colaboración y el tiempo que dedicaron a la lectura de los capítulos–, pudimos seleccionar los textos que hoy conforman este libro.

Agradecemos a la REDIE este espacio de colaboración y construcción, que nos ha permitido compartir experiencias y entablar relaciones de trabajo de investigación colegiado e interinstitucional.

*Lucía De la Cueva García Teruel
Jessica Badillo Guzmán
María Jazmín Valencia Guzmán*

PRÓLOGO

En el marco de la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas, existe la preocupación de alcanzar una educación de calidad (Objetivo de desarrollo sostenible número 4). Este objetivo se alcanzará cuando se garantice una educación inclusiva y equitativa, promoviendo así oportunidades de aprendizajes durante toda la vida. De esta manera es que se convierte en una prioridad de orden mundial que el derecho fundamental de adquirir una educación que le permita acceder a mejores oportunidades de vida sea otorgado a todos los niños, jóvenes y adultos, sin importar su raza, género, condición física, económica o social.

Este libro aporta a la consecución de este objetivo mediante la publicación de los trabajos de investigación de miembros de la comunidad académica que comparten esta preocupación. Así, se puede observar que el texto de Omar Alejandro Pérez Cruz analiza el fenómeno de la investigación en México, pero desde una perspectiva de equidad de género. El autor realiza un análisis de las condiciones en las que las mujeres laboran en los campos de la ciencia y la tecnología. Así mismo su participación en el Sistema Nacional de Investigadores y sus posibilidades de acceso y participación. Tras una completa revisión de la literatura internacional, fortalecida con las experiencias de investigadoras de la Universidad de Colima, es que llega a resultados que claramente demuestran la menor participación de las mujeres en estos procesos. La equidad de género se ha convertido hoy en día en una guía para la investigación y la solución a

problemas sociales actuales. Reconocer la inequidad en los sistemas y procesos de investigación es un gran paso para actuar en consecuencia.

En términos de inclusión, en este caso de los estudiantes rechazados en las universidades públicas mediante el proceso de admisión, pero que lograron inscribirse mediante diversos mecanismos de presión social, María del Carmen Manzo Chávez y Ricardo Manzo Chávez, analizan los procesos de socialización y vinculación que tienen aquellos en la comunidad universitaria. Esta circunstancia muy particular coloca a estos estudiantes ante dificultades en la interacción social, estableciendo relaciones únicamente con individuos que se encuentran en la misma situación. De esta manera no puede decirse que se encuentran integrados al sistema universitario. La falta de inclusión de diversos grupos sociales como lo son los indígenas, las personas con capacidades diferentes, y cualquier otro grupo que por pensar distinto o ser físicamente diferente provoca indiscutiblemente un detrimento en la calidad de la educación.

Entre otras dimensiones de equidad se encuentra la referente al beneficio pedagógico que los integrantes de un sistema educativo deben de tener. En su trabajo Lucía de la Cueva y Lorena D'Santiago, abordan esta problemática desde la perspectiva de los actores involucrados en el sistema, a saber: directivos, docentes y estudiantes. De manera se presentan las distintas percepciones sobre aspectos como la evaluación, la estructura e infraestructura de los sistemas educativos y si estos elementos conducen a definir la educación recibida como de calidad.

Como un efecto de la problemática a estudiar sobre equidad e inclusión se presentan situaciones como la que abordan María Jazmín Valencia Guzmán, Leticia Rubí García Valenzuela y Brenda Martínez Ávila, en su investigación sobre el consumo de sustancias adictivas relacionado al estrés académico en estudiantes de educación

superior. De las causas que provocan el estrés en estos estudiantes se encuentran no entender los temas que se abordan en las clases, por la personalidad y carácter de los profesores y la competencia que existe con sus compañeros de clase. El pertenecer a una comunidad académica, así como el tener que ajustarse a las condiciones sociales y reglamentarias de estas instituciones provoca en los jóvenes ansiedad que los lleva, afortunadamente para el caso que se presenta de manera muy baja, a consumir sustancias adictivas que les ayuden a sobrellevar estas situaciones.

Por último, para lograr un excelente cierre a esta publicación, el trabajo de Ana Laura Carmona Guadarrama, aborda el estudio de uno de los grupos más desfavorecidos, y por ende un tema muy sentido en nuestro querido México, el de los grupos indígenas. Y es que no puede hablarse de inclusión y equidad en la educación si no nos referimos a los estudiantes indígenas que hasta hace algunos años eran invisibles para las instituciones de educación superior. Como lo establece este trabajo este grupo de estudiantes hoy en día representa un grupo muy importante, por lo que es necesario conocer los estilos y condiciones de vida que tienen los estudiantes indígenas que migran de una comunidad rural a la ciudad, en este caso, Xalapa, Veracruz. Los procesos de adaptación, por parte de los estudiantes, y de inclusión, por parte de las Instituciones de Educación Superior, resultan de gran interés para así entender este fenómeno.

Todos estos esfuerzos investigativos arrojan luz sobre la situación actual de la educación y su nivel de calidad, inclusión y equidad. Por lo comentado, este libro se convierte en un material obligado para entender la situación y problemática educativa en nuestro país.

Dr. Francisco Javier Palomares Vaughan

CONTENIDO

CAPÍTULO UNO EQUIDAD DE GÉNERO EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA EN MÉXICO <i>Omar Alejandro Pérez Cruz</i>	5
CAPÍTULO DOS INTERACCIONES SOCIALES Y VINCULACIÓN AFECTIVA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS “RECHAZADOS” <i>María del Carmen Manzo Chávez</i> <i>Ricardo Manzo Chávez</i>	38
CAPÍTULO TRES EQUIDAD DE BENEFICIO PEDAGÓGICO COMO ELEMENTO DE UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD. APRECIACIÓN DE ACTORES DEL SISTEMA EDUCATIVO EN MORELIA MICHOACÁN, MÉXICO <i>María Lorena D’ Santiago Tiburcio</i> <i>Lucía De la Cueva García Teruel</i>	67
CAPÍTULO CUATRO RELACIÓN DEL CONSUMO DE SUSTANCIAS ADICTIVAS Y EL ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS <i>María Jazmín Valencia Guzmán</i> <i>Leticia Rubí García Valenzuela</i> <i>Brenda Martínez Ávila</i>	94
CAPÍTULO CINCO LAS CONDICIONES Y ESTILOS DE VIDA DE LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS. LOS UNIVERSITARIOS EN XALAPA <i>Ana Laura Carmona Guadarrama</i>	116
SEMBLANZAS	143

EQUIDAD DE GÉNERO EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA EN MÉXICO

EQUAL OPPORTUNITY IN SCIENCE AND TECHNOLOGY IN MEXICO

Omar Alejandro Pérez Cruz
Universidad de Colima

Resumen

El presente trabajo parte del objetivo de analizar la equidad de género en la investigación en México. Se describen y se comentan las condiciones actuales en que las mujeres laboran en los campos de la ciencia y la tecnología, así como las posibilidades y limitaciones que se le atribuyen a este proceso para su ingreso al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). La metodología utilizada fue el análisis de la literatura internacional sobre la presencia de mujeres en la ciencia y tecnología. También se obtuvo información de investigadores miembros del SNI que fueron aceptados en 2017 en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). Asimismo, se analizaron las narrativas de cinco investigadoras de la Universidad de Colima, explorando su experiencia personal en investigación y ciencia, centrándose en comprender el rol de género. Los resultados evidencian la menor participación de las mujeres, donde 61% son hombres, mientras 39% son mujeres. Se discute que, respecto a las áreas de conocimiento, por primera vez existe una diferencia de dos puntos porcentuales a favor de las mujeres, en el área III. También se observa una diferencia mínima de equidad entre 51 y 49% correspondiente a hombres y mujeres respectivamente en el área IV. El resto de las áreas es desigual para las mujeres. Así se concluye la necesidad de acciones conjuntas por parte de las investigadoras para impulsar las condiciones adecuadas que les permitan una mayor presencia en el proceso de generación del conocimiento científico.

Palabras claves: género, equidad, ciencia e investigación.

Abstract

The present paper is based on the objective of analyzing gender equity in research in Mexico. The current conditions in which women work in the fields of science and technology, as well as the possibilities and limitations attributed to this process for their entry into the National System of Researchers (SNI) are described and discussed. The methodology used was the analysis of the international literature on the presence of women in science and technology. Information was also obtained from SNI member researchers who were accepted in 2017 at the National Council of Science and Technology (CONACyT). We also analyzed the narratives of five researchers from the University of Colima, exploring their personal experience in research and science, focusing on understanding gender roles. The results show the lower participation of women, where 61% are men, while 39% are women. It is argued that for areas of knowledge, for the first time there is a difference of two percentage points in favor of women, in area III. There is also a minimum equity difference between 51 and 49% for men and women respectively in area IV. The rest of the areas are uneven for women. This concludes the need for joint actions by the researchers to promote the appropriate conditions that allow them a greater presence in the process of generating scientific knowledge.

Key Word: gender roles, equal opportunity, science, research.

Introducción

La incorporación de las mujeres en la ciencia y la investigación en México, es inequitativa. El Sistema Nacional de Investigadores (SNI), como muestra de esta situación laboral y académica, permite evidenciar que la presencia de mujeres es menor a la de los hombres. Esto se complejiza dependiendo del área de conocimiento y del nivel de asignación. Por lo cual, resulta relevante analizar su participación en el campo de la investigación científica en México.

Esta investigación forma parte de la línea de investigación Género y Organizaciones, en el que se realiza trabajo en colaboración con el Centro Universitario de Estudios de Género y con la Facultad de Pedagogía de la misma Universidad de Colima.

Así, esta investigación muestra las condiciones de ingreso y permanencia de las mujeres investigadoras en el país y en la Universidad de Colima. Tiene como objetivo analizar la equidad de género en la investigación y la ciencia. Se describen y se comentan las condiciones académicas y laborales en que las mujeres actualmente se desempeñan en los campos de la ciencia y la investigación. Esto con el fin de proponer estrategias que fortalezcan su presencia como profesionales de la ciencia y la investigación en el país. Así mismo, se busca arrojar luz a un área de estudio en el que la información es escasa lo cual no permite respaldar el diseño de políticas públicas, reformas laborales así como programas académicos que impulsen el cierre de estas brechas de género.

De este modo, el presente trabajo está organizado en cinco apartados. El primero muestra la problematización de la situación laboral y académica de la

representación de las mujeres en el campo de la ciencia y la investigación a nivel mundial y de México. El segundo corresponde al marco conceptual donde se expone el género en la educación, en la ciencia y en el trabajo científico. El tercero aborda el diseño metodológico que se abordó a partir del enfoque cuantitativo y cualitativo. El cuarto sección analiza los resultados que se encontraron referentes a la situación laboral y académica de la representación de las mujeres en Europa, Iberoamérica y en México, así como en el caso de la Universidad de Colima. En este último país también se aborda la política nacional de la ciencia y la tecnología. El quinto se muestran la discusión de los resultados mostrados. El sexto corresponde a las conclusiones y finalmente las referencias utilizadas.

Marco conceptual

Género y educación.

Paralelamente, la educación superior ha sido un espacio donde las mujeres progresivamente han obtenido importantes avances de participación e inserción, sobre todo en lo referente a la presencia en la educación superior que han evolucionado hasta posicionar a las mujeres como mayoritarias en los estudios universitarios. Sin embargo, esta presencia favorable por parte de las mujeres en la educación superior, no se traduce necesariamente en un mayor acceso a los cargos directivos más importantes dentro de los gobiernos universitarios, lo cual es una de las interrogantes a analizar en este trabajo.

Una de las estrategias implementadas para cerrar la brecha de género y eliminar el efecto “goteo” en la ciencia, ha sido la denominada tesis de las tuberías. La cual de

acuerdo con Xie y Shauman (2003) consiste en establecer programas que impulsen la inserción de niñas y mujeres jóvenes en carreras de ciencia, ingeniería y matemáticas, como estrategia para cerrar las brechas de ingreso a la educación superior y de la ocupación de posiciones importantes en las organizaciones.

Género y ciencia.

A pesar de esto, a escala nacional el ingreso de las mujeres casi se duplicó a partir de 2010 a la fecha, pasando de 1,599 mujeres participantes a 3,032, respectivamente. Sin embargo, la proporción no guardó la misma relación al incrementarse solo 2% en el año 2017, es decir, en 2010 las mujeres tenían 37% de presencia y para 2017, 39% eran mujeres (CONACyT, 2010, 2017a). De acuerdo con la UNESCO (2016), a nivel mundial las mujeres representan 30% de los investigadores. Para el caso de México este porcentaje oscila entre 30.1% y 45% dependiendo del área de conocimiento. Castillo, Grazi, y Tacsir (2014) analizan que sólo pocos países han alcanzado la equidad de género en la investigación, entendida ésta como un porcentaje de entre 45% y 55% de las mujeres que son investigadoras.

Lo anterior muestra que la sub-representación de la mujer en el ámbito de la ciencia y la investigación, no solo es una cuestión de equidad social, sino también un asunto económico y político, dada la falta de competitividad que significa para un país el desestimar las posibilidades intelectuales de las mujeres en la investigación.

Género y trabajo científico.

Pérez (2016) y Cabrero (citado en Toche, 2015), explican que en lo laboral existe una marcada diferencia entre el salario de las mujeres y los hombres, toda vez que éstas

con el mismo nivel de educación y responsabilidad, reciben 25% menos de remuneración. Esto muestra la tendencia mundial en las condiciones en que se desarrolla el trabajo científico de las mujeres.

De acuerdo con Casado (2011) esta falta de presencia femenina en el campo laboral de la investigación especializada en México, se presenta por el efecto de “goteo”, lo que provoca que las mujeres se vayan dispersando entre las grietas del sistema educativo y de la investigación. Este efecto de “goteo” ha sido aplicado para el análisis del desarrollo laboral de las mujeres que, teniendo una formación universitaria y un nivel de desempeño competitivo en sus campos laborales.

Para Villablanca, Beckett, Nettiksimmons y Howell, (2011) el desarrollo profesional de las mujeres investigadoras, en determinado tiempo su desarrollo se encuentra ante una línea, una barrera que dificulta o impide su ascenso a cargos de alta responsabilidad. Usando la metáfora de un embudo o de un cuello de botella que restringe la carrera de las mujeres. Para estos y otros autores esto es consecuencia de culturas organizacionales sexistas y androcéntricas que conllevan la discriminación por género por la que transitan las mujeres en los diversos ámbitos laborales.

Chech y Blair (2010) encontraron que las mujeres casadas, las mujeres con formación empresarial y las mujeres que ocupan altos puestos en las organizaciones, perciben el desarrollo profesional con base en causas meritorias, mientras que las mujeres con hijos, las de jefatura femenina y las de mujeres que no perciben apoyo de parte de las organizaciones, perciben el desarrollo profesional de acuerdo a factores estructurales.

En este sentido, las responsabilidades domésticas continúan siendo un factor frena el desarrollo profesional de las mujeres de todo el mundo. De acuerdo con

Hancock, Baum y Breuning (2013), las mujeres en Australia y de Turquía perciben que no existe discriminación de género en las oportunidades de ascenso, sin embargo, frecuentemente se enfrentan al conflicto con sus responsabilidades domésticas, particularmente si no cuentan con el apoyo de su pareja, si enfrentan una situación difícil como una separación o si tienen que atender a un infante con necesidades especiales. De este modo, este factor doméstico, actúa como una barrera invisible, no evidente que actúa como un techo que obstaculiza la carrera de las investigadoras.

Esto confirma la existencia de un techo de cristal que limita el ingreso de las mujeres a programas especializados de investigación, como en este caso, el SNI. Este concepto de techo de cristal se remonta a 1986 y fue acuñado por columnistas de Wall Street Journal (Vozemberg, 2015). Recientemente fue acuñado en la sociología con enfoque de género, principalmente en los países anglosajones. Esta misma autora define el término como una superficie superior invisible en la carrera profesional de las mujeres que dificulta el ascenso, imposibilitando el avance de ellas.

Al respecto Jackson y O'Callaghan (2009) se refieren a este término como el desajuste que normalmente se produce en los espacios laborales, a la hora de designar a los responsables de puestos clave en las organizaciones. Ambas concepciones se relacionan con las contenciones y los muros implícitos que dificultan el progreso profesional de las mujeres.

En este sentido, Jalalzai (2013) explica que este "techo de cristal" puede ser abordado mediante dos supuestos: 1) Más que una discriminación abierta, existen barreras invisibles que obstaculizan el desarrollo de las mujeres, donde dichas barreras no desaparecen *per sé* o se desvanecen con el tiempo, deben ser gestionadas; 2) el fenómeno no puede ser explicado debido a las diferencias objetivas en cuanto al

desempeño (salario, estatus o posición laboral, así como en los porcentajes de promociones). Mediante estos supuestos, se sugieren que la ejecución del trabajo de las mujeres es, al menos, igual que el de los hombres (Chisholm, Spivey, Hagemann y Josepshon, 2017).

Ejemplos de este tipo son los diversos casos en que mujeres han ocupado niveles importantes en instituciones, organizaciones y centros de investigación, pero que en el transcurso de su carrera profesional encontraron ese techo de cristal (Pérez, 2010; Rosado, Segura y Piccinelli, 1996).

A estas personas que ocupan estos puestos privilegiados en las organizaciones se les ha denominado guardianes (*gate-keepers* por su vocablo en inglés), debido a que estas personas o instituciones que tienen el poder de conceder o denegar el acceso a recursos (Edwards, 2013 y Clark, 2011).

Reeves (2010) señala que, en el caso de la ciencia y la investigación, esta situación de ubicarse en posiciones claves, influye en el ingreso a espacios y en la adquisición de recursos para el ascenso en la carrera profesional. Las mujeres son especialmente sub-representadas entre los *gate-keepers*: pares académicos, comités de evaluación, redes de investigación, fideicomisos que otorgan becas, fondos de investigación, organizadores de congresos, dictaminadores editoriales, evaluadores en revistas especializadas, entre otros (Yáñez, 2012).

Metodología

El objetivo del estudio es analizar la equidad de género en la investigación en México. Donde se exploran las condiciones académicas y laborales en que las mujeres

actualmente se desempeñan en los campos de la ciencia y la investigación en este país.

El trabajo se diseñó con base en los enfoques cuantitativos y cualitativos. El estudio está implementado a partir de la metodología mixta, elegida por la facilidad para obtener y procesar la información.

Cualitativamente se revisó la literatura internacional sobre la presencia de mujeres en la ciencia y la investigación. Este análisis documental permitió explorar cuál es la situación de las mujeres en los aspectos referidos.

Así mismo se realizó el análisis de las narrativas de investigadoras de la Universidad de Colima, pertenecientes al SIN. Este análisis se llevó a cabo a partir de la información generada por Prado, Tapia y Tapia (2016) y por Preciado, Kral, Martínez y Tapia (2015), pertenecientes al Centro Universitario Estudios de Género de la misma Universidad. Las participantes fueron mujeres, contratadas como profesoras de tiempo completo, y al momento de obtener su información participaban en el SNI.

Las narrativas de las informantes en el ámbito universitario ofrecen evidencia de que las tareas asignadas cultural y laboralmente a hombres y mujeres no son equitativas, sino que obedecen a negociaciones en torno a una dinámica entre las responsabilidades laborales y las de la familia.

De este modo, la información proveyó de una riqueza empírica sobre los desafíos que las investigadoras de este caso de estudio, enfrentan a lo largo de su carrera, particularmente si se parte de la idea que una vez que ellas ingresaron al SIN, buscaron mantenerse y ascender en dicho sistema.

La otra metodología aplicada en el trabajo fue la cuantitativa. Para lo cual, se consultó la información de los aspirantes que ingresaron al SIN en 2017. Se obtuvo la

información y se procesó estadísticamente para clasificarla por: cuota de género, área de conocimiento científico, distinción otorgada; de acuerdo a la clasificación del CONACyT (2017a). De acuerdo con Scott (2010) este tipo de análisis permite la comprensión y la generalización de los procesos subyacentes a las desigualdades de género. Los enfoques cuantitativos son esenciales para explorar los procesos de inclusión y exclusión que exponen desigualdades de género que se presentan en muestras de una amplia población.

Por lo anterior, este diseño metodológico mixto, permitió un acercamiento crítico sobre aspectos de equidad de género que usualmente son asumidos sobre la ciencia, la investigación y las organizaciones académicas

Resultados

Se exponen en este apartado la situación laboral y académica de las mujeres en la ciencia y la investigación en Europa, Iberoamérica y México.

Las investigadoras en Europa.

La proporción de las mujeres en el ámbito científico es menor que la de los hombres, estando por debajo del 30%. De acuerdo con el Instituto de Estadística de la UNESCO (2016), este porcentaje de investigadoras en todo el mundo es una tercera parte de los hombres.

De acuerdo con Waksman (2005) en este campo de la investigación también se presenta una desigualdad jerárquica, al desaprovechar investigadoras altamente capacitadas y sobresalientes, las cuales se enfrentan al techo de cristal, que al no

trascender en su profesión, son mantenidas en los niveles inferiores de la estructura organizacional. En la cultura científica es difundido el hecho de que una mujer tiene que esforzarse el doble que un hombre para ser considerada como capaz y brillante por sus pares masculinos.

De este modo, el campo de la investigación en la Unión Europea (UE) está subrepresentada por las mujeres con un 37.8% en promedio, cifra que baja en el caso de las investigaciones de ciencias duras (10%) (LERU, 2015). La Figura 1 expone estos datos.



Figura 1. *Porcentaje de mujeres investigadoras en Europa, 2016.*
Fuente: UNESCO (2016: 3).

Esta realidad supone un desaprovechamiento del talento altamente cualificado. Esto no solo es una cuestión de género, sino que además es una cuestión económica y política al desaprovechar mano de obra altamente especializada de la UE. De acuerdo con los datos del Instituto Europeo de la Igualdad de Género (EIGE, 2017), el

incremento de las mujeres investigadoras es menor al de las tituladas de un nivel doctoral. Lo cual indica que, sobre cohortes de egreso generacional, menos de la mitad de las mujeres que egresan de un doctorado o posdoctorado, se integran como investigadoras de élite.

De acuerdo con los datos del EIGE (2017) en 2009, la representación de mujeres en el campo de la investigación era del 33%, cifra que se mantuvo para el 2011. Esto demuestra que se mantiene la falta de inserción laboral de las mujeres en el mundo de la investigación.

Sin embargo, esta tendencia no solo se presenta en las investigadoras profesionales, también se exterioriza a otros ámbitos de la ciencia. En este sentido, las cifras muestran que mientras el 59% de los estudiantes de posgrado son mujeres, sólo el 20% de los académicos especializados son mujeres (EIGE, 2017; Discov-her, 2015).

Otro ámbito de sub-representación femenina, es el de los *gate-keepers*, como el de la dirección de instituciones: rectores de universidades, directores de institutos, secretarios y ministros de educación, ciencia y tecnología, entre otros. Los datos, muestran que en 2010 sólo el 15.5% de estos puestos clave, eran ocupados por mujeres, lo cual ha evolucionado positivamente, hasta llegar al 20% en 2014 (EIGE, 2017).

Por último, Rosser (2004) establece que esta desigualdad de género permanece a la fecha influenciada por un conjunto de desigualdades persistentes de género, como: segregación de género en investigación y ciencia; desafíos de carrera relacionados con el género; inequidad de género en puestos superiores en la academia; sesgo de género en el acceso a la financiación de la investigación, la cultura organizacional y el proceso institucional.

En este orden de ideas, la sub-representación de las investigadoras en Europa, se relaciona con una carencia de poder. En este sentido de la carencia de poder Belausteguigoitia (2001) expone que la representación en un campo determinado, es también un sinónimo de poder. Tener poder significa poder estar presente y tener control sobre quien está presente. Así, la presencia o representación se convierte en un ejercicio de intercambio de ideas, de mediación, de producción, de construcción y de diálogos. De este modo, una persona o una investigadora, ejerce este poder cuando logra proyectar sus propios diálogos más allá de su cuerpo y hacerlos que circulen e influyan en otros. En el campo de la representación son esenciales tanto la visibilidad como la invisibilidad, por lo cual se establecen luchas por estas representaciones.

Al respecto Foucault (1988) señala que estas luchas, no es contra los otros sujetos o en posición al poder, sino que se lucha por obtener acceso al conocimiento. Lo que se cuestiona es el modo en que el conocimiento circula y funciona, sus relaciones con el poder. Este mismo autor analiza que estas luchas de poder son "transversales"; es decir, no se limitan a Europa, sino que son trazables en diferentes países. Desde luego, en algunos países se desarrollan más investigadoras que en otros, pero no se limitan a una forma de gobierno política o económica particular, sino que se deben a cuestiones culturales.

Por lo anterior, se procederá a revisar estas situaciones laborales y académicas en Iberoamérica y en México.

Las investigadoras en Iberoamérica.

Las investigaciones sobre la inserción laboral de las mujeres en el ámbito de la ciencia en Iberoamérica, se presentan como un área de conocimiento poco estudiada y

necesaria en su abordaje, debido a los escasos trabajos sobre los estudios de género en países de habla hispana. A pesar de lo anterior, aun cuando son reducidas las investigaciones sobre el tema, se ha presentado un incremento por caracterizar su situación en diversos ámbitos de la ciencia, las organizaciones y las instituciones. Yáñez (2012) y Torres y Pau (2011) analizan que las tendencias mundiales de desigualdad de género se mantienen en el caso de Iberoamérica.

Diversas investigaciones exponen que las mujeres están sobre presentadas en la ciencia (del Valle, Caldevilla y Pacheco, 2015 y Sales, 2009), la tecnología (Castaño, 2103; Seud, 2013, y Daeren, 2000), y la educación (Bárcena, 2017; Gaete, 2015; CEPAL, 2012; Diez, Terrón y Anguita, 2009).

En el caso de Latinoamérica, países como Venezuela y Bolivia tienen una participación femenina entre el 55.1% y el 70%. En Trinidad y Tobago, Brasil, Argentina, Cuba, Panamá, Paraguay y Uruguay, esta participación oscila entre el 45.1% y el 55% (UNESCO, 2016). En la Figura 2 se observa el estado actual de las mujeres investigadoras en Latinoamérica.



Figura 2. *Porcentaje de mujeres investigadoras, 2016.*
Fuente: UNESCO (2016: 2).

De acuerdo con Yáñez (2012), estas diferencias de género pueden resumirse en dos áreas: el conflicto trabajo-vida y la predominancia masculina de la ciencia.

En la primera, se ubican la etapa inicial de la carrera como investigadoras, donde las altas exigencias del desempeño científico absorben gran cantidad de su tiempo. Entre estas exigencias de tiempo está la necesidad de realizar movilidad geográfica, ya sea para generar información de campo, estancias de investigación (nacionales y/o en el extranjero) postdoctorado, congresos, así como el concurso por plazas para investigadoras permanentes.

Aunado a estas situaciones, no existen políticas sociales e institucionales que apoyen la maternidad y la crianza de los hijos para el desarrollo de las investigadoras, lo que influye para que se pospongan decisiones personales como la maternidad, cambiar de lugar de residencia, continuar o renunciar a su carrera o permanecer por debajo de su potencial productivo.

Yáñez (2012) explica que la deserción laboral de mujeres en etapas doctorales y posdoctorales es elevada, toda vez que el conflicto personal y marital se agudiza. De este modo, estas brechas de desempeño y productividad se generan en esta etapa inicial de su carrera, las cuales se amplían a medida que desarrollan su carrera profesional.

En la segunda área se hace referencia al hecho de que los hombres cuentan con una mayor representación, que equivale a las dos terceras partes del total. Así mismo, en esta misma área se ubican a las organizaciones y aquellas personas en posiciones de decisión que controlan el ingreso a las áreas de ciencia (*gate-keepers*), así como la adquisición de los recursos claves para el financiamiento. Todos estos puestos claves, impulsan o restringen la participación a las mujeres en sus áreas de conocimiento.

Las investigadoras en México.

De acuerdo con el Instituto Mexicano de Competitividad (IMCO, 2017), son 4.1 millones de estudiantes que cursan la educación superior en el país. De estos, el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2016), informa que 51% son hombres y 49% mujeres.

En el caso de la educación universitaria y tecnológica, la tendencia se mantiene, con 52% y 48% respectivamente. En la educación Normal de licenciatura, las cifras se invierten, donde las mujeres son mayoría, con 71% y, los hombres con 29% restante. Los estudiantes de posgrado son 237,093, de los cuales 48% son hombres y 52% son mujeres. De estos estudiantes, sólo 1% (2,826) son egresados de algún doctorado (doctorado y posdoctorado) en el país, de los cuales 50.4% son mujeres (ANUIES, 2013).

Estas cifras muestran que, en los posgrados del país, la representatividad de las mujeres es mayor, lo que resulta relevante si se entiende que el ingreso a la educación de posgrado constituye un factor determinante para la integración de un acervo de recursos humanos altamente calificados.

Sin embargo, en el caso de México, la representación de las mujeres en la investigación continúa la misma tendencia mundial, con 32% de participación. De acuerdo con la UNESCO (2016), este porcentaje oscila entre 30.1% y 45% dependiendo del área de conocimiento. Así, el país ocupa el antepenúltimo lugar en los niveles de equidad en la investigación en Latinoamérica, empatado en porcentaje con Chile y seguido de Honduras.

Como es de todos sabido, el SNI es el organismo dependiente del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) que integra los recursos humanos especializados en la investigación.

Así, el CONACyT reconoce siete áreas de conocimiento: I. Físico Matemáticas y Ciencias de la Tierra. II. Biología y Química. III. Medicina y Ciencias de la Salud. IV. Humanidades y Ciencias de la Conducta. V. Ciencias Sociales y Economía. VI. Biotecnología y Ciencias Agropecuarias. VII. Ciencias de la Ingeniería.

Para pertenecer a dicho sistema, en primera instancia se debe contar con el grado de doctor y tener un mínimo de 20 horas a la semana en una institución educativa de nivel superior, ya sea pública o privada. Posteriormente, se somete a evaluación por pares la producción de investigación realizada.

Dicha producción incluye la publicación de diversos productos científicos, que a su vez han pasado por un proceso de arbitraje estricto. En este sentido, la calidad del producto se impone sobre la cantidad. No se toman en cuenta los productos de investigación que son auto-publicados e impresos en editoriales comerciales (CONACyT, 2017b). De ser aceptada, a la aspirante se le otorga un nombramiento en alguna de las cinco categorías establecidas: Candidato "C", nivel I, II, III e investigador emérito. En el presente año 2017, sólo 39% de los aceptados son mujeres, mientras que 61% son hombres.

Prado, Tapia y Tapia (2016: 79-80) señalan que entre los principales retos de índole personal que enfrentan las investigadoras para ingresar al SNI de la Universidad de Colima, 10.7% corresponde a combinar actividades personales como ama de casa, maternidad, entre otras. Una vez que ingresan a este sistema, entre las dificultades para mantenerse las investigadoras perciben que 12.5% de sus dificultades se debe al

equilibrio entre el tiempo de las actividades dedicadas a la docencia y la investigación, con los aspectos personales. En el caso de las investigadoras que ascienden en los niveles del SNI el área personal se incrementa a 15.8%. Estas cifras muestran una tendencia ascendente en cuanto a las dificultades que perciben las investigadoras, a medida que se desarrollan en su carrera en el SNI.

En 1984 cuando dio inicio este sistema, la cifra era 20% de mujeres representadas. En 1991 subió a 21%, para el año 2000 fue 29%, para el 2010, 37% y finalmente en el 2017, 39% de los solicitantes aceptados (CONACyT, 2017a y AMC, 2005). De esta manera se puede observar que el crecimiento de este grupo de género ha sido 1%, aproximadamente.

Aunque esta cifra ha presentado una tendencia positiva, este crecimiento ha sido pausado, por lo que resulta interesante observar la trayectoria de las mujeres en el ámbito de la investigación en México, toda vez que conforman un tercio de la investigación que se genera en el país, lo que expone la relevancia estratégica para el avance científico en México. La Figura 3 muestra esta distribución.

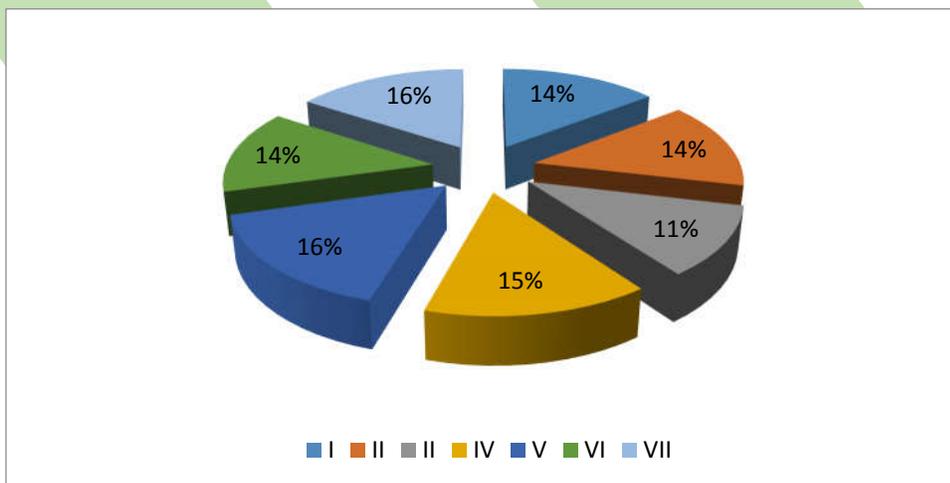


Figura 3. Distribución por género de aceptados al SNI, 2017.

Fuente: Elaboración propia con base en CONACyT, 2017a.

La Figura 3 muestra la relación por áreas de conocimiento en el año 2017, siendo la distribución de aceptados al SNI de 14%, en promedio en los siete rubros; muestra además una aparente distribución normal de las diversas áreas.

Sin embargo, la representación de las mujeres se debilita mientras su carrera se desarrolla, es decir, la lógica laboral indica que se asciende en los niveles del SNI, lo cual no se da en la realidad.

En la figura 4, se puede observar que la representación femenina se disemina a medida que se ascienden en los niveles de CONACyT: “C” (45%), “I” (38%), “II” (33%), “III” (27%) (CONACyT, 2017a).

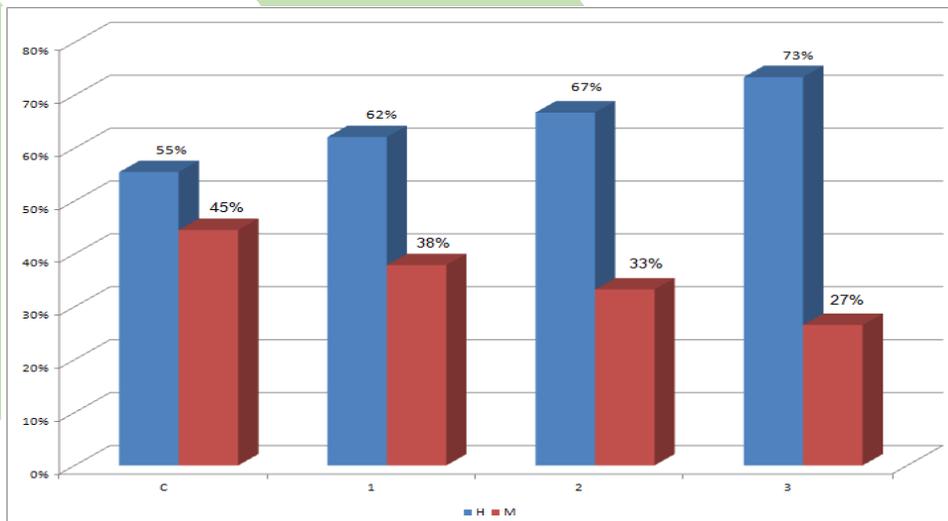


Figura 4. *Distribución de niveles por género, 2017.*
Fuente: Elaboración propia con base en CONACyT, 2017a.

Este efecto de goteo, es donde se desvanece la representación femenina que inhibe el ingreso y el desarrollo de las mismas, incluidas las prácticas discriminatorias masculinas y las barreras estructurales. En términos de ingreso y desarrollo, se puede

observar que las mujeres no han mantenido su presencia tanto como los hombres, a pesar de los significativos avances en la traducción logro profesional.

Una explicación posible se encuentra en Álvarez y Gómez (2011), quien analiza que el conflicto entre familia y trabajo es influenciado por la excesiva carga trabajo, lo que requiere tiempo y dedicación, lo cual es incompatible en los horarios, generando tensión al tratar de mantener sus funciones en el hogar. En este sentido, las informantes exponen lo siguiente:

Todo esto [las responsabilidades laborales y de investigación] se aúna a la tarea que todavía tenemos las mujeres que somos madres y esposas, pues en gran parte el cuidado de los hijos y de la casa nos sigue correspondiendo, sobre todo cuando somos madres solteras o divorciadas. El Sistema [SNI] no toma en cuenta esta situación que ha provocado abandono de los hijos. Por ejemplo, cuando se asiste a un congreso resulta un gran problema encontrar con quien dejar a nuestros hijos (Investigadora madura, SNI II con permanencia; en Preciado, Kral, Martínez y Tapia, 2015: 145-146).

Aunque la actividad de investigación la realizo de forma muy irregular, durante un lapso prolongado representó un gran desgaste personal compaginar las exigencias de la gestión de tiempo completo en dependencias que me correspondió crear, con la docencia y sus compromisos cada vez mayores, además de la investigación (Investigadora-funcionaria, SNI I; en Preciado, Kral, Martínez y Tapia, 2015: 146).

Por otra parte, atender las exigencias del trabajo y las diversas tareas; según las necesidades de cada ámbito organizo mis tiempos. Eso significa que la dedicación a la investigación y elaboración de productos de calidad no es consistente, sino irregular. Para cumplir con la entrega a tiempo de una publicación, tengo que “encerrarme” y

dejar mis responsabilidades familiares por un tiempo; lo cual implica un agotamiento por parte de la familia también (Investigadora de mediana edad, SNI I; en Preciado, Kral, Martínez y Tapia, 2015: 147-148).

También existen casos en los que los hijos son pequeños, tienen necesidades especiales, o algún familiar cercano requiere el apoyo de las mujeres y éstas tienen que apoyar. Otra investigadora comenta al respecto:

Sí debo decir que, el nivel de estrés en mí se ha visto reflejado en diversos problemas de salud; además, ahora debo cuidar y apoyar a mi hijo y cuidar de mi madre ante la ausencia de mi padre (Investigadora de mediana edad, SNI I; en Preciado, Kral, Martínez y Tapia, 2015: 146).

Lo anterior, aunado a mi condición como madre de un chico con TDAH y en los últimos años con la responsabilidad adicional de atender severos problemas de salud de mis padres, finalmente me llevó a decantarme por la gestión y un mínimo de docencia, reduciendo en los últimos tres años el tiempo destinado a investigación, ante la imposibilidad de cumplir a satisfacción todos los roles. (Investigadora-funcionaria, SNI I; en Preciado, Kral, Martínez y Tapia, 2015: 146).

Como se puede observar en las citas anteriores, las mujeres perciben tensión sobre sus actividades como investigadoras-madres, que les conducen a percibir un desbalance para asumir roles. En este sentido (Martínez, 2006; Preciado, 2006) se señala que las académicas de la Universidad de Colima, viven en un constante conflicto, en que interpretan estas dificultades laborales-familiares como una falta de

destreza investigativa, donde a partir de ellas se generan las dificultades y no en el sistema social que las evalúa.

Adicional a la información mostrada en las reflexiones, se puede ver que las responsabilidades familiares no solo involucran a los hijos y parejas, si no que se amplía a la familia extendida como son los padres a los que tienen que cuidar, acompañar y estar pendiente de su salud. Así lo explican estas investigadoras:

Y en los últimos años con la responsabilidad adicional de atender severos problemas de salud de mis padres (Investigadora.-funcionaria, SNI I; en Preciado, Kral, Martínez y Tapia, 2015: 146).

Y después enfrentar y vivir el desgaste emocional del cáncer de mi padre que murió justo cuando debía enviar mis papeles para evaluación. Y cuidar de mi madre ante la ausencia de mi padre (Investigadora mediana edad, SNI I; en Preciado, Kral, Martínez y Tapia, 2015: 147).

No tengo hijas ni hijos, pero soy responsable en muchos aspectos de mis padres y, conforme pase el tiempo, lo seré en mayor medida (Investigadora joven, SNI I; en Preciado, Kral, Martínez y Tapia, 2015: 148).

De esta familia extendida también se valen las investigadoras para recibir apoyo y negociar sus responsabilidades familiares con las laborales. Una investigadora así lo expresa:

El contexto de mi vida familiar está estrechamente entrelazado con mi trayectoria profesional, pues, el hecho de ser madre-esposa y profesora-investigadora ha implicado la constante negociación de roles, que muchas veces son incompatibles. Hemos dependido totalmente en el apoyo de mi madre, quien nos ha apoyado en el

cuidado de nuestros hijos, para poder desarrollar nuestras actividades profesionales. Sin este apoyo yo no podría mantener el ritmo de exigencia para cumplir con todas las actividades de la vida personal y profesional. Aun así, ha sido agotador el constante estrés que conllevan la vida académica y la vida familiar; por un lado, participar en las actividades escolares y extracurriculares de mis hijos; llevar sus citas médicas, cuidados para su salud y bienestar (Investigadora de mediana edad, SNI I; en Preciado, Kral, Martínez y Tapia, 2015: 146).

Como se puede observar en las referencias anteriores, ante los diferentes retos que tiene que asumir, como madre, como investigadora o como docente; las mujeres requieren establecer negociaciones, concesiones para poder cumplir con estos roles.

Otra situación que ejerce estrés en las investigadoras son los bajos salarios de las plazas o que incluso muchas de ellas son profesoras por asignatura, lo cual significa menores ingresos que una investigadora que cuentan con la plaza de profesor de tiempo completo. En este sentido, una de las informantes reflexiona:

Al conversar sobre nuestra incursión al sistema, coincidimos en resaltar que ambas solicitamos acceso SNI aun sin ser PTC, pero laborando por asignatura. El haber sido seleccionadas con esta distinción, fue fundamental para ganar la convocatoria de PTC a la que concursamos (Investigadoras jóvenes, SNI I, en Prado, Tapia y Tapia, 2016: 77-78).

En el caso de las madres jefas de familia, los estímulos económicos que provee el ingreso al SNI se integran como parte de sus ingresos permanentes, por lo que la presión por mantenerse en el SNI se incrementa. En este sentido, una de las informantes expone lo siguiente:

Por último, quiero señalar que el apoyo económico que proporciona el Sistema [SNI] se ha convertido a la fecha en parte importante de nuestro salario, por los bajos salarios actuales de las universidades, lo que incrementa más la presión de las académicas que sostienen sus hogares (Investigadora madura, SNI II con permanencia en Preciado, Kral, Martínez y Tapia, 2015: 145-146).

Estas narrativas muestran que la pertenencia de las investigadoras al SNI, es percibida como complemento económico para sus ingresos. Esto ejerce la presión de mantenerse en dicho sistema y negociar otros aspectos de su vida personal como la maternidad.

Una de estas negociaciones se establece en el caso de la maternidad, que de acuerdo con Gregory y Milner (2009), las mujeres establecen estrategias de negociación entre la familia-ocupación y se integran en determinados campos laborales o cambian de trabajo cuando planean tener hijos, toda vez que perciben que, como madres requerirán horarios flexibles de trabajo. En el caso de una investigadora así lo expresó:

Una vez dentro [del SNI] en el transcurso como candidata me convertí en mamá, lo que definitivamente cambió mi vida, los tiempos para la producción se volvieron cortos. Además de que soy madre soltera. (Investigadora de mediana edad, SNI I; en Preciado, Kral, Martínez y Tapia, 2015: 146).

También Davia y Legazpe (2013), las mujeres más jóvenes, de mayor escolaridad y mayores ingresos, retrasan más la maternidad por vez primera. Al respecto, Prescott y Boog (2013) señalan que, en el caso de las profesionales de la

medicina, éstas deciden optar por una especialidad profesional más flexible en cuanto a horarios y demanda de tiempo; esto ocurre en edades cercanas o superiores a los treinta años. Las especialidades de medicina familiar o general, son opciones de descarga laboral para estas mujeres. La Figura 5 muestra esa distribución.

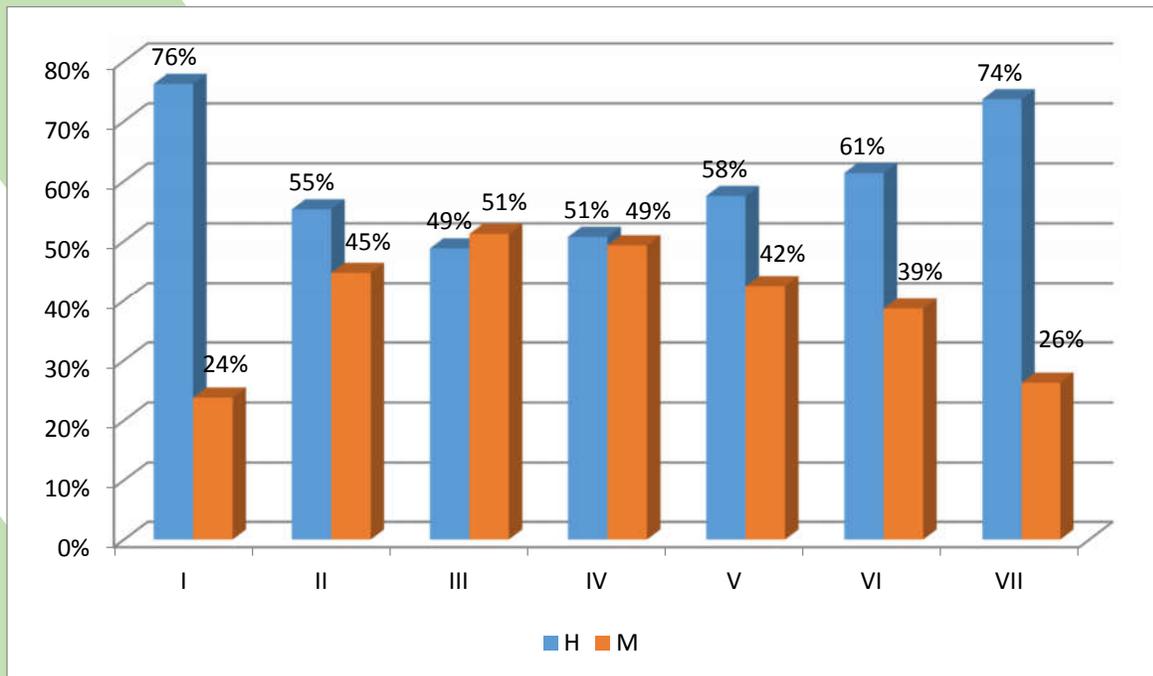


Figura 5. *Distribución de áreas de conocimiento por género, 2017.*
Fuente: Elaboración propia con base en CONACyT, 2017a.

En la Figura 5 se puede observar que la sub-representación de las mujeres se mantiene en seis de las siete áreas del conocimiento. Por vez primera, en los 35 años de antigüedad del SNI, un área del conocimiento es representada por las mujeres. Dicha área concierne al área III, “Medicina y Ciencias de la Salud”, la cual está en promedio con las cifras presentadas por los Estados Árabes y Europa Central, donde representan más del 70% de los cursos de posgrado en ciencias de la salud (OIT, 2016). En este orden de ideas, se refuerza el paradigma de la segregación ocupacional ante la complejidad de las jornadas laborales y la complejidad de la vida laboral. Por otro lado, en donde sí se presentan cambios positivos con relación a la representación

de las mujeres, es cuando se analizan los cohortes de las áreas de conocimiento por cuota de género.

Si se realiza un análisis de la desviación estándar, con la finalidad de ver la amplitud de las diferencias de género, un área que se debe resaltar es la IV, “Humanidades y Ciencias de la Conducta”, que aun cuando no es mayoría, la diferencia es de sólo dos puntos porcentuales, lo que muestra la presencia importante de mujeres en este ámbito.

Las brechas de género se amplían en los casos de las áreas I, Físico Matemáticas y Ciencias de la Tierra (37%) y el área VII, Ciencias de la Ingeniería (34%), donde los porcentajes son mayores al 30%. La brecha se estrecha en las áreas VI, Biotecnología y Ciencias Agropecuarias (16%); V, Ciencias Sociales y Economía (11%). El área II, Biología y Química, presenta una varianza del 7%, lo cual también hace posible el cierre de brechas en un futuro.

La política nacional y criterios de permanencia en la ciencia y tecnología en México

En el país se han implementado estrategias para contrarrestar estas brechas de género en la carrera profesional de las mujeres. Como ejemplos se menciona al Plan Nacional de Desarrollo (P.N.D.), que en meta nacional número tres aborda un “México con Educación de Calidad”. En el objetivo 3.5, marca las directrices para impulsar la política de ciencia, tecnología e innovación del país. Aunado a este plan, se definieron tres ejes transversales, que permean todas las metas planteadas. Uno de estos ejes es el

“perspectiva de género”, el cual refleja la desigualdad de las mujeres en tres campos: salud reproductiva, empoderamiento y mercado laboral.

Ante ese discurso público de las políticas y de los requisitos de ingreso y permanencia mencionados al inicio del apartado anterior, es importante reflexionar cómo están siendo percibida este discurso de políticas públicas a favor de la equidad de género, por parte de por las mujeres de la ciencia y la investigación en el país. En el caso de las experiencias personales de las investigadoras de la Universidad de Colima, expresan diferentes dificultades en sus roles de mujeres investigadoras, en las que el apoyo del SIN ha estado ausente. Sus percepciones a cerca de los indicadores de evaluación son:

Las evaluaciones constantes (tri-anales primero y después cuatrianales) en el Sistema me dejaron en la memoria un mal sabor, pues la investigación bajó de calidad al tener que estar publicando en tiempos cortos, repitiendo temas con distintos ángulos (Investigadora madura, SNI II con permanencia en Preciado, Kral, Martínez y Tapia, 2015: 145-146).

Como se puede apreciar en la cita anterior, una investigadora con una amplia y ascendente trayectoria en el sistema, evidencia las dificultades que representan los indicadores de evaluación, en los cuales, las mujeres llevan desventajas para cumplirlos. Adicionalmente otra investigadora refiere lo siguiente:

los tiempos para la producción se volvieron cortos y después enfrentar y vivir el desgaste emocional del cáncer de mi padre que murió justo cuando debía enviar mis papeles para evaluación, me impidieron continuar (Investigadora de mediana edad, SNI I, en Preciado, Kral, Martínez y Tapia, 2015: 147).

A la edad de 40 años, fui diagnosticada con cáncer de mama. En términos de mi posición laboral, uno de los primeros pensamientos que me vino a la mente fue un cierto alivio que, al momento del diagnóstico, había iniciado un nuevo periodo en el SIN y no tendría que ser evaluada hasta 2013. Mis colegas me aconsejaron averiguar si el SIN ofrecía alguna prórroga por razón médica, y para nuestra sorpresa, nos enteramos de que no existe alguna consideración para incapacidad médica. Cuando fui evaluada incluí en la solicitud la comprobación de mi incapacidad médica (fue de 10 meses) (Investigadora de mediana edad 2, SNI I, en Preciado, Kral, Martínez y Tapia, 2015: 148).

El éxito de mi carrera estará condicionado a evaluaciones constantes, así como la renovación de mi plaza laboral. Si bien, por ahora estoy sana, soy soltera y puedo estar completamente dedicada al trabajo académico, ¿Qué sucedería si me enfermo? (Investigadora joven, SNI I, en Preciado, Kral, Martínez y Tapia, 2015: 148).

Como se puede apreciar, la política de equidad no es integral, sólo se limita a aspectos cuantitativos como la igualdad de investigadoras en el sistema, con beca y con apoyos CONACyT. Sin embargo, no ocurre de manera similar con aspectos cualitativos como el cuidado de personas mayores o la incapacidad por enfermedad, los cuales no son atenuantes establecidos en la política ni en los estatutos de evaluación de la investigación.

Es así, que se argumenta que continúan las brechas de equidad de género en la ciencia y en otros muchos campos laborales en México.

Discusión de los resultados

Como se vio en el apartado anterior, las áreas de ciencias duras como física, matemáticas e ingenierías, constituyen eslabones débiles del sistema productivo del conocimiento científico. Esta tendencia se presenta a nivel nacional, pero también a escala mundial.

Sin embargo, continúa habiendo un debate académico importante sobre los factores por los cuales las mujeres son sub-representadas en los puestos más altos de la ciencia como lo es el CONACyT. Diversos estudios que se mostraron a lo largo de este trabajo, documentan que, dentro de una amplia gama de áreas del conocimiento y las categorías asignadas, el camino de desarrollo profesional es mucho más poroso para las mujeres que para los hombres, lo cual se mostró en esta investigación.

A la luz de los factores presentados, el factor cultura organizacional aunado a las responsabilidades domésticas, es el que se considera en este estudio, como el más relevante para la decisión de aceptar responsabilidades mayores en el ámbito de la ciencia y la investigación.

Esta opinión se apoya en que los programas implementados por el gobierno federal y por el CONACyT, aluden a incrementar la presencia de las mujeres en su educación y sus carreras. Aunque su importancia es relevante, el factor educación no provee el peso necesario para la toma de decisiones sobre la dedicación de más tiempo y la aceptación de responsabilidades académicas por parte de las investigadoras.

La suposición subyacente en las estrategias establecidas en el PND, es que los organismos y las instituciones de ciencia, y tecnología en el país, son imparciales respecto al género. Por consiguiente, esta estrategia nacional no puede ver la equidad

de género, más allá de igualar los números en la relación mujer-hombre, así como ante la necesidad de formar recursos humanos especializados en la investigación.

En este sentido, lograr la igualdad de género demanda analizar la división social y laboral de las mujeres, así como redefinir la conceptualización del género en la sociedad en general y en la ciencia en particular.

Conclusiones

La presente investigación intentó demostrar que para cerrar las brechas de género, es necesario que los países dirijan la vista hacia la igualdad en oportunidades, con respecto al ingreso y desarrollo en el campo de la investigación científica para la mujeres; sobretodo, cuando no se hacen visibles las barreras y las limitaciones que generan condiciones sectoriales para la segregación ocupacional, así como brechas en cuanto a asensos, adquisiciones de financiamientos y ocupación de puestos claves.

Las principales aportaciones de esta investigación se centraron en la identificación de las cifras y las tendencias en la equidad de género de las investigadoras en el SNI. Así mismo, las voces de las investigadoras de la Universidad de Colima evidencian la permanencia de los roles tradicionales de género en el ámbito laboral. Desde las jóvenes, hasta las que se han desarrollado durante casi dos décadas y ha ascendido a otros niveles, expresan los retos de conciliar las responsabilidades familiares (hijos/as, padres, madres) y las obligaciones laborales.

De acuerdo con la percepción de las participantes, las actividades de cuidado de los hijos se centran predominantemente en ellas, retrasando su producción científica. Estos y otros retos, las conducen a establecer estrategias de permanencia en el

sistema: producir sobre un mismo tema, desde diversas perspectivas, producir de manera irregular, desarrollar investigaciones con diferente calidad, entre otras. Cada una de ellas, aporta a la generación de nuevos derroteros para la inclusión de las mujeres en la ciencia y la investigación en el país, en el sentido que señala Bárcena (2017).

En este sentido, la inequidad de género en el mundo científico podrá disminuirse solo si se atienden las limitantes relacionadas con los conflictos familia-trabajo de las mujeres, por una parte, y entre las mujeres y la sociedad, por otra. Lo anterior supone implementar estrategias integrales, que transformen las relaciones familia-trabajo, donde pongan en el centro de estas acciones las responsabilidades familiares que aun recaen en las mujeres en la mayoría de ámbitos laborales en México.

Referencias

- Academia Mexicana de Ciencias (AMC). (2005). Una reflexión sobre el Sistema Nacional de Investigadores a 20 años de su creación. México: Foro Consultivo Científico y Tecnológico, A.C.
- Álvarez, A. y Gómez, I. (2011). Conflicto trabajo-familia, en mujeres profesionales que trabajan en la modalidad de empleo. *Pensamiento Psicológico*, (9), 16, 89-106.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2013). Anuario Estadístico 2013-2014. México.
- Bárcena, A. (2017). Alicia Bárcena llama a las mujeres a romper el techo de cristal a través de la emancipación y la autonomía. *Foro Forbes. Mujeres poderosas*. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/comunicados/alicia-barcena-llama-mujeres-romper-techo-cristal-traves-la-emancipacion-la-autonomia>
- Belausteguigoitia, M. (2001). Descarados y deslenguadas: el cuerpo y la lengua india en los umbrales de la nación. *Debate Feministas*. 24, (12). 230 : 254.
- Blättel-Mink, B. (2008). Reinventing gender in higher education: Conference report: 5th European Conference on Gender Equality in Higher Education, Berlin, Germany, 28-31 August 2007. *Equal Opportunities International*. 27, (1). 107-111.

- Castaño, C. (2013). Políticas de acceso a las TIC en perspectiva de género. XII Conferencia regional sobre la mujer de América Latina y el Caribe. Santo Domingo, 15 al 18 de octubre de 2013. CEPAL.
- Castillo, R., Grazzi, M.; y Tacsir, E. (2014). Women in Science and Technology. What does the literature say. Inter-American Development Bank.
- CEPAL. (2012). Informa anual 2102. Los bonos en la mira. Aporte y carga para las mujeres. *Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y del Caribe*. Chile: CEPAL.
- Clark, T. (2011). Gaining and maintaining access. Exploring the mechanisms that support and challenge the relationships between gatekeepers and researchers. *Qualitative Social Work*. 10, 485–502.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) (2010). *Resultados de la Convocatoria de Ingreso o Permanencia*. Recuperado de: <http://conacyt.gob.mx>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) (2017a). *Resultados de la Convocatoria de Ingreso o Permanencia*. Recuperado de: <http://conacyt.gob.mx>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) (2017b). *Criterios Específicos de Evaluación*. Recuperado de: <http://conacyt.gob.mx>
- Chech, E. y Blair, M. (2010). Perceiving Glass Ceilings? Meritocratic versus Structural Explanations of Gender Inequality among Women in Science and Technology. *Social Problems*. 57, 3, 371-397.
- Chisholm, M.; Spivey, Ch.; Hagemann, T. and Josepshon, M. (2017). Women in leadership and the bewildering glass ceiling. *Am J Health-Syst Pharm*. 4. 312-324.
- Díez, E.; Terrón, E.; Anguita, R. (2009). Percepción de las mujeres sobre el techo de cristal. *Educación Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 23, 1, 27-
- Davia, M.; Legazpe, N. (2013). Factores determinantes en la decisión de tener el primer hijo en las mujeres españolas. *Papeles de Población*. 19, 75, 1-30.
- Del Valle, C; Caldevilla, D; Pacheco, C. (2015). La trayectoria de mujeres investigadoras en revistas científicas en español. *Revista Latina de Comunicación Social*. 70, 451-467.
- Discov-her (2015). Showcasing women making science happen. Scientific resolution for 2015. Available in: <http://discov-her.com/en/article/scientific-resolutions-for-2015>
- Edwards, R. (2013). Power and trust: an academic researcher's perspectives on working with interpreters as gatekeepers. *International Journal of Social Research Methodology*. 16, (6). 203-214.
- European Institute for Gender Equality (EIGE) (2017). Relevance of gender in the policy area. Available in: <http://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/policy-areas/research>
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*. 50, (3). 3-20.

- Gaete, R. (2015). El techo de cristal en las universidades estatales chilenas. Un análisis exploratorio, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 4, (17), 3-20.
- Gregory, A., y Milner, S. (2009). Editorial: Work-life balance: A matter of choice? *Gender, Work & Organization*. 16, 1, 1-13.
- Hancock, K.; Baum, M. and Breuning, M. (2013) *Women and Pre-Tenure Scholarly Productivity in International Studies: An Investigation into the Leaky Career Pipeline*. International Studies Perspectives. 14. 507–527.
- Instituto Mexicano de Competitividad (IMCO). Comparar carreras, 2017. Recuperado de: http://imco.org.mx/wp-content/uploads/2017/08/ComparaCarreras2017_Presentacion.pdf
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2016). Matrícula y procesos escolares. Recuperado de: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/default.aspx?t=medu17&s=est&c=35014>
- Jackson, J.; y O'Callaghan, E. (2009). What do we know about glass ceiling effects? A taxonomy and critical review to inform higher education research. *Research in High Education*. 50, 460–482.
- Jalalzai, F. (2013). *Shattered, Cracked or Firmly Intact? Women and the Executive Glass Ceiling Worldwide*. Oxford: Oxford University Press.
- League of European Research Universities. LERU (2015). Gendered research and innovation: Integrating sex and gender analysis into the research process. (18), EU: LERU.
- Martínez, S. (2006). *Mujeres y Universidad. Vidas académicas*. Universidad de Colima, México.
- Organización Internacional del Trabajo OIT. (2016). Las mujeres en el trabajo: Tendencias de 2016. Disponible en : http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/--publ/documents/publication/wcms_483214.pdf
- Pérez, M. (2010). Hacia la inclusión de la equidad de género en la política de ciencia y tecnología en México. *Investigación y Ciencia*. 46, 43-56.
- Prado, Tapia y Tapia (2016). Género y ciencia: retos y acciones de las investigadoras de la Universidad de Colima en le SNI. Retos y propuestas. En: A. Mendieta, Voz y acciones de las investigadoras del sistema nacional de investigadores. Retos y propuestas. (pp. 67-85). México: Fontamara.
- Preciado, F.; Kral, K.; Martínez, S. y Tapia, A. (2015). Condiciones y retos para las investigadoras en la Universidad de Colima. En: A. Mendieta. *Legitimidad o reconocimiento. Las investigadoras del SNI. Retos y propuestas*. (pp. 143-150). México: BUAP.
- Preciado, F. (2006). El tiempo y el espacio de las académicas. *Revista La Ventana*, 24.

- Prescott, J. y Bogg, J. (2013). Gendered occupational differences in Science, Engineering, and Technology Careers. UK: Information Science Reference.
- Reeves, C. L. (2010). A difficult negotiation: Fieldwork relations with gatekeepers. *Qualitative Research*, 10, 315–331.
- Rosado, M.; Segura, A.; y Piccinelli, G. (1996). La mujer en la ciencia. Un caso particular: las astrónomas mexicanas. *Política y cultura*. 6, 135-145.
- Rosser, S. (2004). *The Science Glass Ceiling: Academic Women Scientists and the Struggle to Succeed*. New York: Routledge.
- Ruiz, E. y Vargas, L. (2013). Mujeres en la ciencia: una tarea pendiente. Recuperado de: <http://eleconomista.com.mx/entretenimiento/2013/03/07/mujeres-ciencia-tarea-pendiente>
- Sales, L. (2009). El techo de cristal de las investigadoras: la ciencia incompleta. *Enfermería Clínica*, 19, 1, 1-3.
- Seud, G. (2013). Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*. 8, (23), 301-304.
- Scott, J. (2010). Quantitative methods and gender inequalities. *International Journal of Social Research Methodology*. 13, 223–236.
- Toche, N. (2015). El reto, mayor presencia de mujeres en la ciencia. Recuperado de: <http://eleconomista.com.mx/entretenimiento/2015/08/31/reto-mayor-presencia-mujeres-ciencia>
- Torres, O.; Pau, B. (2011). Techo de cristal y suelo pegajoso. La situación de la mujer en los sistemas alemán y español de ciencia y tecnología. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*. 6, (18), 1-24.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2016). Women in science. The gender gap in science. Available in: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs43-women-in-science-2017-en.pdf>
- Villablanca, A.; Beckett, L.; Nettiksimmons, J.; Howell, L. (2011). Career Flexibility and Family-Friendly Policies: An NIH-Funded Study to Enhance Women's Careers in Biomedical Sciences. *Journal of women's health*. 20, (10). 1485-1496.
- Vozemberg, E. (2015). Draft report. On women's careers on science and University and glass ceilings encountered. European Parliament. *Committee on Women's Rights and Gender Equality*. Available in: http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2014_2019/documents/femm/pr/1062/1062625/1062625en.pdf
- Waksman, N. (2005). El papel de la mujer en la ciencia. *Ciencia UANL*, 8, (1), 3-6.

Yáñez, S. (2012). Trayectorias laborales de mujeres en ciencia y tecnología. Barreras y desafíos. *División de asuntos de género*. Chile: CEPAL.

Xie, Y. y Shauman, K. (2003). *Women in Science: Career Processes and Outcomes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

INTERACCIONES SOCIALES Y VINCULACIÓN AFECTIVA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS “RECHAZADOS”

SOCIAL INTERACTIONS AND AFFECTIVE LINK IN UNIVERSITY "REJECTED" STUDENTS

*María del Carmen Manzo Chávez
Ricardo Manzo Chávez*

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Resumen

Los estudiantes rechazados son aquellos que no aprobaron el proceso de admisión a la universidad e ingresaron a ella a través de diversos mecanismos de presión social. Estos estudiantes a pesar de ingresar y permanecer en la universidad muestran dificultades en la socialización y la vinculación afectiva debido a la discriminación por parte de la comunidad universitaria. Por lo anterior, la presente investigación cualitativa, tuvo como objetivo general analizar las interacciones sociales y el establecimiento de vínculos afectivos en los estudiantes rechazados. Para ello se trabajó con 5 estudiantes rechazados, 3 mujeres y 2 hombres, que ingresaron a la universidad por medio de la presión del movimiento estudiantil. Sus edades oscilaban entre los 18 y los 25 años de edad, y estudiaban en una Universidad Pública de la ciudad de Morelia, Michoacán, México. Se les aplicó una ficha de entrada, una ficha de datos complementarios, entrevistas semi-estructuradas y observaciones dentro del aula. Se encontró que estos estudiantes presentan dificultades en la interacción social, se relacionan solo con otros estudiantes rechazados y entre ellos establecen vínculos de tipo afiliativo. Por lo tanto, su condición de rechazados influye en sus procesos sociales y de adaptación e integración a la universidad.

Palabras clave: estudiantes rechazados, interacciones sociales, vínculos afectivos.

Abstract

The rejected students did not approve the process of admission to the university and they entered it across diverse mechanisms of social pressure. These students show difficulties in the socialization and the affective links due to the discrimination on the part of the university community. The present qualitative investigation, it had as general aim analyze the social interactions and the establishment of affective links in the rejected students. We worked with 5 rejected students, 3 women and 2 men, who entered to the university by means of the pressure of the student movement. His ages were ranging between 18 and 25 years of age, and were studying in a Public University of the city of Morelia, Michoacán, Mexico. We was applied to them a card of entry, a card of complementary information, semi-structured interviews and observations inside the classroom. These students present difficulties in the social interaction, they relate only to other rejected students and between them they establish links of type affiliative. Therefore, his condition of rejected influences his social processes and of adjustment and integration to the university.

Key words: rejected students, social interactions, affective links.

Introducción

Las nuevas políticas educativas apuntan al logro de la equidad. La equidad en la educación implica “educar en las diferencias y necesidades individuales, sin que las condiciones demográficas, geográficas, étnicas o de género supongan un impedimento en el aprendizaje” (Bracho y Hernández, 2005, p.9). Para ello, el acceso a las instituciones educativas se ha abierto, beneficiándose estudiantes de sectores desfavorecidos que no aspiraban a la educación básica y mucho menos a la educación superior. Sin embargo, aunque muchos aspirantes han logrado el acceso a las universidades, su adaptación y permanencia en las mismas no es segura.

Un aspecto que favorece a la permanencia es la vinculación afectiva con la comunidad estudiantil que llevará a tener interacciones sociales favorables (Manzo, 2016). En este capítulo se aborda dicho tema haciendo énfasis a un sector desfavorecido de la universidad: los rechazados. Se considera importante incluir esta temática dentro de los estudios sobre equidad en educación, ya que el acceso a la educación universitaria de dichos estudiantes no es suficiente, aún faltan estrategias educativas y psicopedagógicas que inserten realmente a estos estudiantes en el sistema educativo universitario y se logre su permanencia y la conclusión de sus estudios universitarios.

A continuación, se presenta en este capítulo una revisión teórica de los principales temas que se abordan en este estudio, para posteriormente mostrar el método, los resultados, la discusión y las conclusiones, intentando dar una visión general de este fenómeno que abra líneas de investigación y de intervención que favorezcan a estos estudiantes y contribuyan al logro de la equidad en México.

El estudiante universitario rechazado

El principal actor educativo no solo en la universidad, sino en toda etapa escolar, es el estudiante. En México, según Guzmán (2013), los estudiantes universitarios son jóvenes; su edad de ingreso oscila entre los 18 y 19 años y casi la totalidad de los estudiantes son solteros y sin hijos. En los últimos años, se han visto cambios en la composición del alumnado, con alumnos provenientes de clases sociales desfavorecidas, además de sectores indígenas y personas del medio rural. Asimismo, el aumento del ingreso de mujeres a las universidades ha llevado a la feminización creciente de la matrícula en ciertas áreas, carreras y posgrados; así como un acceso prácticamente por igual de varones y mujeres. Las mujeres como grupo estudiantil tienen un mejor desempeño académico (promedios y eficiencia) (Ezcurra, 2007; Galaz, Guzmán, Sandoval y Saucedo, 2013).

A pesar de que las universidades han abierto sus puertas a todos los sectores sociales, muchos estudiantes quedan fuera porque no aprueban el proceso de admisión. Estos jóvenes que no logran ingresar a la universidad comúnmente se les denomina “rechazados”, y se les reconoce en el medio educativo como excluidos. La exclusión para Guzmán (2013) es un proceso multidimensional, acumulativo y secuencialmente combinado con la expulsión de varios sistemas funcionales. En el caso de quienes no logran ingresar a la universidad, quedan fuera y experimentan un sentimiento de no pertenencia y pérdida de un proyecto que tenían. Esto coarta las oportunidades de los jóvenes y les genera un estigma difícil de asumir.

Cada año, en México, aumenta el número de rechazados o excluidos de la universidad y hace visible el que no todos los estudiantes tienen las mismas

oportunidades y que todos son diferentes. Muchos de estos alumnos excluidos, luchan por ingresar a la universidad utilizando los “mecanismos de admisión ocultos implícitos”, presentes en algunas universidades del país o a través de la lucha social por medio de las asociaciones estudiantiles. Sin embargo, aunque logren el ingreso, el estigma de “rechazados” los acompañará a lo largo de la carrera, así como dificultades en muchas áreas. Al respecto, Sobrero, Lara-Quinteros, Méndez, y Suazo (2014), mencionan que estos estudiantes presentan algunas tensiones en los procesos de inclusión académica y social durante el primer año de vida universitaria, por lo que la ampliación del acceso a sectores históricamente excluidos de la educación superior no garantiza por sí misma una mayor equidad en el sistema.

Para mejorar la inserción y el desenvolvimiento de este grupo de estudiantes, Santelices, Horn, y Catalán (2015), diseñaron e implementaron programas de inclusión universitaria en diversos países, sin embargo reportan que no hay un cambio sustancial en la situación de dichos estudiantes.

Ahora bien, el rechazo se da en la primera etapa de la vida universitaria, la cual corresponde al ingreso, pero se prolonga a lo largo de toda la estancia en la universidad, por lo que es importante conocer la dinámica de dichas etapas.

Rechazo e ingreso a la universidad.

El ingreso a la universidad inicia con la elección de carrera y de la institución escolar, para posteriormente, realizar los trámites de admisión. La decisión vocacional es una de las más importantes en la vida, ya que la profesión elegida no sólo es un medio de sustento y autorrealización personal, sino determina el rumbo de la vida de la persona, porque marca a qué se dedicará la mayor parte del tiempo, sus relaciones

interpersonales, su posible situación socioeconómica y la función y aportaciones del profesionalista a la sociedad (Diez, como se citó en Weiss, 2012).

Los aspirantes universitarios deben decidir entre un conjunto de opciones de carreras e instituciones. Weiss (2012), menciona que hay criterios de valor que influyen en la decisión vocacional. En cuanto a la institución, los criterios de valor son:

- El proceso de selección, ya que aunque se quiera entrar a una carrera, si no se cumplen con los requisitos de selección, no podrá hacerlo.
- El prestigio de la institución, que provoca un sentimiento de orgullo y además si es una escuela de alto nivel, brinda la oportunidad al aspirante de demostrar a otras personas la propia capacidad personal.
- El costo y ubicación de la institución (ANUIES, 2001).

Los criterios de valor para elegir una carrera según este autor son:

- El aspecto económico, el cual ayuda o limita el ingreso a una determinada carrera.
- El aspecto personal, donde se incluyen los gustos, habilidades, preferencias y las posibilidades de nuevas experiencias, los mandatos y/o expectativas familiares, la idea de trascender y ser un factor de cambio personal, familiar y social.
- La influencia (a favor o en contra) de algunas personas (“otros significativos”), como la familia, amigos y maestros.

En la decisión vocacional se puede presentar lo que Weiss (2012) y Guzmán (2013), llaman la “exclusión simple” y la “segunda opción”; la primera se refiere a la

manera de elegir una carrera por el sólo hecho de que es la única opción que tiene la persona para estudiar y la segunda, se da cuando se elige una carrera que no encabezaba la lista de opciones. Es importante mencionar, que este último caso, no necesariamente se tiene efectos negativos en el desempeño, ya que esto abre la posibilidad de descubrir una vocación. Por otro lado, el aspirante también tiene expectativas sobre la carrera y/o institución.

Entre las expectativas más frecuentes que menciona Guzmán, (2013) se encuentran:

- La decisión de continuar con una carrera profesional es parte de una trayectoria académica ya planeada (muy frecuente en estudiantes de segunda generación).
- Se espera terminar la carrera e insertarse al mercado laboral.
- La oportunidad de cursar una carrera universitaria es vista como una manera de librarse de la posibilidad de desempeñar el mismo trabajo que los padres.
- En el caso de los estudiantes de primera generación, a las expectativas personales se suman las familiares, y se asumen como depositarios de una esperanza de vida mejor para ellos y sus familias.
- Los estudiantes tienen expectativas sobre las instalaciones de la universidad, su diseño, el tamaño de la escuela, el número de personas a las que atienden y los espacios universitarios como salones de clase, cafetería, biblioteca, pasillos, oficinas, etc.

El proceso de admisión a la universidad.

Cada institución educativa tiene un proceso de admisión por el que debe de pasar el estudiante aspirante y es diferente en cada escuela, en cuanto a duración y técnicas a

emplear según sea el objetivo del mismo; usualmente se aplican exámenes de conocimientos, exámenes psicométricos, exámenes médicos, entrevistas, cursos propedéuticos, estudios socioeconómicos, etc. Los más usuales son los exámenes académicos y el curso propedéutico. El momento crítico de esta etapa se presenta cuando el estudiante se formó expectativas erradas respecto a la institución y la vida estudiantil y se da cuenta de la realidad y puede darse la desilusión y generar la deserción (Rodríguez y Torres, 2006). Las fases del proceso de admisión se describen a continuación.

El examen de admisión.

Los exámenes de ingreso a la universidad son una importante herramienta de selección, que tiene como objetivo la integración y la permanencia del estudiante dentro de la institución. Algunas instituciones en México, recurren a exámenes previamente estandarizados como es el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior EXANI II del CENEVAL, el Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos EXHCOBA, y otras tienen sus propios exámenes (ANUIES, 2001). El examen de admisión brinda información académica y de habilidades sobre el estudiante, que indica su nivel de aptitud para cursar una carrera universitaria, así como si cumple o no con el perfil requerido. Para los alumnos, el examen de admisión le puede dar una idea de qué tan difícil será adaptarse a las nuevas exigencias de la vida universitaria.

Las instituciones tienen procesos de selección protocolizados y en muchos casos, muy rigurosos, con criterios expresos y definidos, con la finalidad de asegurarse de que los estudiantes seleccionados cumplan con el perfil; este proceso de admisión, es el llamado, “mecanismo de admisión explícito”; sin embargo, también existe en

muchas instituciones, procesos de admisión paralelos, llamados “mecanismo de admisión implícito oculto”, en el que los estudiantes ingresan de manera directa a la institución, sin importar su perfil (García, como se citó en Ezcurra, 2004).

De manera general se distinguen 3 modelos de ingreso a la universidad, según el porcentaje de estudiantes admitidos con base en el proceso de admisión:

- 1) De Élite (menos del 15%).
- 2) De Acceso de masas (entre 15% y 35%).
- 3) De acceso universal (más de 35%).

Para los aspirantes que quedan fuera, muchas instituciones en México, brindan otras opciones de carrera, de las que se escoge y empieza a cursarla, aunque no sea su vocación, los estudiantes se inscriben a ella con la idea de que más adelante podrán cambiarse a la carrera para la que solicitaron lugar desde un inicio; si la oportunidad no se presenta es común que el estudiante abandone los estudios de forma definitiva en los primeros semestres (ANUIES, 2001).

La integración a la universidad.

Este otro momento de la vida universitaria, abarca todo el tiempo que el estudiante permanece en la institución hasta que egresa. (ANUIES, 2001). Una de las tareas principales que se da en esta etapa es la integración. Tinto (1992), refiere que el alumno pasa por varias etapas para integrarse a la universidad. **La primera etapa**, es la separación de las relaciones anteriores. Baja el intercambio con miembros del grupo de origen, se hacen ceremonias que dejen en claro las características del grupo que se está dejando. **La segunda fase**, es donde la persona empieza a interactuar de forma diferente con los miembros del nuevo grupo buscando adaptarse a él. El aislamiento

ayuda a la separación total del grupo anterior y a la adopción de nuevas conductas para poder pertenecer al nuevo grupo. **La tercera etapa** de incorporación es la práctica de distintos factores de integración con miembros del nuevo grupo y la demostración de que se posee la competencia necesaria para pertenecer a ese grupo. La afiliación está señalada por ceremonias especiales que anuncian o garantizan no sólo las ventajas de esa afiliación, sino también las responsabilidades. La integración a la vida social y especialmente la relación con los pares es una dimensión central para el aprendizaje de la normatividad institucional y para definir su permanencia en la institución. Mientras más integrados se sientan los alumnos al ambiente universitario y a la institución, más probable es que continúen hasta la graduación. La integración social del estudiante en la universidad favorece la permanencia dentro de la misma.

Ahora bien, los clubes, asociaciones, pabellones residenciales, uniones estudiantiles, el intercambio con profesores, la asistencia a conferencias, actividades extracurriculares y deportes dentro de la universidad pueden proporcionar a los alumnos oportunidades para establecer contactos regulares con los demás miembros de la institución para favorecer la integración.

Además de la integración del estudiante al nivel académico y social de la universidad, el rendimiento académico y las interacciones con los profesores, así como los programas extracurriculares y la relación con pares contribuyen a la permanencia del estudiante en la universidad (Silva, 2011).

Dada la importancia de las asociaciones estudiantiles y los movimientos que éstas organizan en donde muchos de los estudiantes rechazados participan activamente se habla a continuación de dicho tema.

Movimientos universitarios y asociaciones estudiantiles.

La vida universitaria no se limita a la vida del aula, es mucho más amplia ya que la universidad como institución educativa se ve implicada su medio social. En el caso de la universidad pública, ésta se ve obligada a cumplir tareas políticas. Algunas derivan del propio ideal educativo, que le impide renunciar a su propio poder espiritual, a sus funciones de investigación y crítica, de formación y proposición. Al mismo tiempo, la universidad gratifica aspiraciones al mejoramiento económico, social y político de sus profesores y estudiantes, de individuos y grupos; pero también de inteligencia e información, de capacidad racional y crítica respecto al orden social y al sistema político (Solana, 2007). La universidad se vuelve campo y objeto de competencia social y política esto favorece todo tipo de grupos y movimientos. Los participantes de los movimientos universitarios son los profesores, los empleados y los mismos estudiantes, en defensa de sus derechos, esto a partir de los diversos sindicatos y asociaciones estudiantiles.

Respecto a los movimientos estudiantiles, éstos se configuran como una dimensión relevante que da cuenta de los estudiantes como un sujeto colectivo, que se organiza con base en objetivos y se plantea metas o demandas a corto, mediano o largo plazo.

Durante el periodo 2002-2012, en México no se presentaron movimientos estudiantiles de gran envergadura o que tuvieran repercusiones importantes en el nivel educativo o la vida nacional (Solís, 2013). Sin embargo, cada inicio de año escolar, algunas universidades se enfrentan al Movimiento de aspirantes excluidos o rechazados.

Este movimiento es común en la UNAM, UAM, IPN y UMSNH, que son organizados por las diversas organizaciones y asociaciones estudiantiles.

La discriminación en la universidad.

Sólo pocos tienen acceso a la educación superior en México, y a pesar de la integración social la universidad aún funciona como un espacio que reproduce la exclusión y la desigualdad social.

La oportunidad de ingresar a la universidad no está disponible en toda la población, dadas las condiciones de desigualdad. Sin embargo, algunas instituciones se han masificado. Se entiende el concepto de masificación como la democratización del acceso, según Casillas, Chaín y Jérôme (2006).

De acuerdo a esto, existe un debate respecto al origen social de los estudiantes. La escuela es un espacio de justicia social, donde se presenta una igualdad de oportunidades y se premia al mérito individual. Así, la escuela favorece la movilidad social, permite a los estudiantes que lo ameritan el ingreso, aun cuando ellos provengan de las clases sociales menos favorecidas y les dan la oportunidad de tener las mismas oportunidades que los estudiantes de las clases altas.

En este contexto, se ha de ofrecer las mismas oportunidades a todos dentro de la universidad, a todos los estudiantes se les exige por igual, sin embargo, no todos están en posibilidad de responder a estas exigencias y tener una experiencia escolar y exitosa.

La trayectoria de los distintos tipos de estudiantes fluye en 3 sentidos, según Casillas et al., (2006): el primero señala la doble discriminación entre los que demandan entrar a la universidad y los que efectivamente ingresan, el segundo entre quienes ingresan y quienes han logrado mantenerse dentro de la universidad hasta el tercer año

de la carrera. Y el tercero en hacer evidente las trayectorias personales y condiciones de quienes se han mantenido en la universidad.

Respecto a los dos primeros casos, se puede decir que: En el primer caso, solo los más dotados en capital cultural son los más capaces de alcanzar un lugar dentro de la universidad, dejando en desventaja las posibilidades de desarrollo personal a miles de estudiantes egresados del bachillerato, y por ende cumplen con el requisito previo de nivel escolar pero no cuentan con un lugar para quedarse en la universidad.

Así, se tiene que los “rechazados” tienen una determinada característica social, en tal situación se encuentran miles de jóvenes que no encuentran cupo en instituciones de educación superior.

En la segunda discriminación se da entre quienes se inscriben y los que sobreviven después de 3 años en la carrera de su elección, los que logran mantenerse en la universidad con la meta de alcanzar un título profesional, son los que conservan la ilusión de que están en la universidad porque son los más aptos y han sobrevivido.

Interacciones sociales y vínculo afectivo.

Las interacciones sociales tienen su base en el vínculo y la capacidad que tienen las personas para establecer vínculos, o sea, su capacidad vincular, por lo que el vínculo juega un papel importante en el proceso de integración al ámbito escolar. El vínculo es:

La capacidad de relación emocional estable con el otro, y si bien es sustentada en los componentes biológicos de la conducta de apego, trasciende este origen y se manifiesta en el orden de lo simbólico (lo interno, lo psíquico, lo representacional)
(Vives y Lartigue, 1994, p. 20).

Desde la teoría del apego se postula que los componentes y las funciones esenciales del vínculo se mantienen a lo largo de todo el ciclo vital, en cada periodo con diferentes características. En la etapa universitaria, los cambios que se presentan en el vínculo son los siguientes según Allen (como se citó en Lafuente y Cantero, 2010):

- La evolución desde relaciones de apego concretas hasta un modelo representacional general vincular.
- El progreso hacia la independización de las figuras de apego parentales.
- El establecimiento de relaciones vinculares con los iguales.
- La evolución de las relaciones, como las relaciones hijo-progenitor, que satisfacen todos los criterios necesarios para ser consideradas relaciones de apego, hacia relaciones que progresivamente asumen funciones clave para el apego, como las relaciones de pareja.
- La correspondencia entre la seguridad y la capacidad para comunicarse abiertamente con las personas más significativas, y entre la inseguridad y la dificultad para ello.
- La correspondencia entre la seguridad y la capacidad para manejar estrategias adecuadas de resolución de problemas, en los conflictos con las figuras paternas, de forma que se logre un equilibrio entre los esfuerzos para lograr autonomía y los esfuerzos para preservar la relación con las figuras parentales.
- La correspondencia entre la seguridad y la competencia en las relaciones con los iguales, incluidas las relaciones románticas, mayor cantidad de parejas con las que se mantiene intercambio sexual y menor disfrute de dicho intercambio.

- La aproximación hacia un modelo mental interno general. El sujeto puede distinguir entre la calidad de diferentes relaciones de apego y a partir de la experiencia con diversos cuidadores desarrolla una postura más comprensiva y abstracta hacia las experiencias de apego.

Ahora bien, durante el recorrido del estudiante dentro de la universidad se presentan una serie de interacciones con los otros estudiantes, profesores, autoridades, empleados, etc. dentro de la escuela, marcadas por límites y posibilidades y que determinan la identidad del estudiante y una trayectoria social y académica, que está asociada con la permanencia. En dicha interacción se presenta un interjuego de las características individuales del estudiante y las de la institución escolar, así como la relación que establezca con los profesores, los administrativos y los otros estudiantes, donde el alumno irá experimentado el grado de congruencia y la consistencia entre sus expectativas y la escuela, modificará sus percepciones sobre los motivos y su condición de estudiante y constituirá la identidad del estudiante y del tipo de identidad dependerá su orientación a la permanencia en la escuela (Ambroggio, 2000).

Método

Esta investigación tuvo un enfoque cualitativo, siguiendo el método fenomenológico, siendo un tipo de estudio explicativo, donde la técnica fue el estudio de caso con la modalidad de multicazos (Vasilachis, 2007), siendo la entrevista la herramienta principal en la recolección de datos.

El objetivo general fue analizar las interacciones sociales y los vínculos afectivos en los estudiantes rechazados. Para ello se trabajó y con 5 estudiantes rechazados y que ingresaron a la universidad por medio de la presión del movimiento estudiantil.

Dichos estudiantes fueron 3 mujeres y 2 hombres, entre los 18 y los 25 años de edad, que estudian en una Universidad Pública de la ciudad de Morelia, Michoacán, México.

Asimismo, estos estudiantes pertenecían a alguna asociación estudiantil y/o Casa del Estudiante. Su condición académica era irregular, es decir, eran estudiantes que habían reprobado materias y no cursaban el semestre en que deberían ir o estaban cursando materias de varios semestres para regularizarse; dos de los participantes cursaban el 5º. Semestre, 2 el 7º. Semestre y uno el 9º. Semestre.

Todos ellos fueron sujetos voluntarios en esta investigación y se contó con su consentimiento informado. Para cuidar el anonimato y la confidencialidad, se usarán nombres ficticios al momento de citarse en el apartado de resultados.

A los participantes se les aplicó una ficha de entrada que contenía datos generales y académicos, así como una ficha de datos complementarios, entrevistas semi-estructuradas y observaciones dentro del aula. Para verificar la confiabilidad y validez del estudio se recurrió a la triangulación por expertos y por instrumentos.

Para asegurar que el estudio contara con las condiciones éticas y de protección a los participantes, el proyecto de investigación y los resultados encontrados fueron revisados y aprobados por el H. Consejo Técnico y el Comité de Ética de la Universidad de la que provenían los participantes y por el Comité de Ética y el Comité sobre Estudiantes Universitarios de la UIA, como revisor y aval externo.

Por otro lado, los datos obtenidos se categorizaron y analizaron a dos niveles a través de matrices con ayuda de los programas de Excel y Atlas Ti.

Resultados

Los datos obtenidos se agruparon en diversas categorías y subcategorías, las cuales fueron:

Estudiantes rechazados.

Los estudiantes rechazados son aquellos que no aprobaron el proceso de admisión a la universidad e ingresaron a ella a través de diversos mecanismos de presión social. Esto remite a analizar el proceso de ingreso. Asimismo, este nombre los acompaña durante toda la carrera convirtiéndose en un estigma. La información encontrada al respecto se presenta en las siguientes subcategorías:

El ingreso a la universidad.

El ingreso a la universidad para estos estudiantes tuvo un proceso diferente ya que ellos al no aprobar todas las fases del proceso de admisión (examen de conocimientos, curso propedéutico y examen psicométrico), o bien, por no haberlo realizado, se vieron forzados a buscar el ingreso por medio del “movimiento estudiantil”. Cabe mencionar que hay estudiantes que son rechazados de una Facultad y buscan el ingreso a otra Facultad como una segunda opción o como una forma de asegurar el ingreso a la Universidad y después tramitar un cambio de carrera

El movimiento estudiantil se organiza cada año y es convocado por las diversas organizaciones estudiantiles y Casas del Estudiante, que por medio de la presión social (marchas, mítines, negociaciones con las autoridades universitarias y la “toma” y cierre de la Universidad y de otros puntos de interés) logran el acceso de estos alumnos que son conocidos como “rechazados”, o sea aspirantes que no fueron aceptados. Ellos generalmente son admitidos a la Facultad de manera tardía (entre septiembre y noviembre de cada ciclo escolar) que son las fechas en que se resuelve el movimiento estudiantil. Sandy y Alberto comentan respectivamente:

ya se me habían pasado las fechas y todo, fechas de inscripción, y entonces decidí optar por entrar por movimiento y fue la forma en que entré.

no quería estudiar... yo soy ciudadano americano... me fui una semana a buscar trabajo allá y trabajé y todo pero me regresé y pues me dijeron que no podía estar sin hacer nada o estudiaba o trabajaba y pues seguí estudiando y fue como decidí estudiar pero ya se me habían pasado las fechas de inscripción y entonces decidí entrar por movimiento e hice todo lo que nos decían en las juntas, como tomar CU y logré entrar, aunque dos meses tarde.

Esta forma de ingreso marca a los estudiantes a lo largo de su vida estudiantil ya que son conocidos en el medio universitarios como “los rechazados”.

Los participantes no realizaron el proceso de admisión regular ni el Curso Propedéutico, pero tuvieron otras actividades obligatorias de ingreso como la asistencia a reuniones informativas sobre trámites, avances del movimiento, organización de acciones de presión social, etc. y que les dieron otra visión de la naturaleza de la Universidad, diferente a la del resto de la comunidad estudiantil; así lo refiere Alberto:

tengo una amiga que hace movimientos y ella me explicó todo el rollo... por ella entré al movimiento, y pues ya, fui a juntas y nos daban información sobre la universidad...en la cuarta junta nos dijeron vénganse en la noche porque vamos a tomar CU y pues fui a tomarla.

Durante el “movimiento” los estudiantes van interactuando con otros chicos en su misma condición y van estableciendo relaciones de amistad y primeros vínculos,

Alberto narra:

convivía solamente con mis amigos del movimiento... pues fuimos como unos ocho, y pues fue como empecé a tener amigos.

Fantasías y temores respecto al ingreso a la universidad.

El ingreso y los primeros acercamientos a la universidad para los participantes se vieron matizados por fantasías y temores. Las fantasías se orientaron hacia nivel académico de los estudios, a los profesores y temían no tener la capacidad suficiente para ingresar a la universidad, así como prejuicios hacia otros estudiantes de bajo nivel intelectual con quienes no deseaban compartir el aula; ellos imaginaban que iba a ser complicada su estancia en la Universidad, tal y como Alberto y Julia narran:

la Universidad tiene renombre y he escuchado que es difícil.

sentía que era muy exigente (la carrera), y decía chin, no voy a dar el ancho y pues a ver hasta donde llego... y en primer año acabé buscando terapia con una maestra porque sentía que estaba calentado un lugar de un estudiante que realmente le apasiona la psicología y me decía que nada más iba a hacer una carrera por tener algo y que por el trabajo ni siquiera iba a terminar.

Otra fantasía que se manifestó fue la relacionada con el aspecto económico de la carrera, para estos alumnos, esta carrera era poco redituable monetariamente y tenían miedo de “morir de hambre” si la estudiaban, tal como lo manifiesta Noemí:

entonces era: tengo que estudiar algo donde encontrara trabajo... como psicóloga te vas a morir de hambre, pensaba, pero no me salí de la carrera.

El deseo de estudiar y sus vicisitudes.

El deseo de estudiar llevó a los participantes a vivir dos situaciones:

Estudiar una carrera que no era su primera opción de elección vocacional.

Estos alumnos que tuvieron en un inicio habían considerado carreras como Medicina, Enfermería, Educación preescolar, Educación Física, Arquitectura y Filosofía, pero finalmente, Psicología, se convirtió en su única opción debido a que o fueron rechazados de otras Facultades o decidieron tardíamente continuar sus estudios universitarios y en otras universidades ya habían comenzado las clases y ya no los admitían, solo aquí podían ingresar a partir de la militancia en el movimiento estudiantil; en el caso de Susana, fue rechazada de Medicina y se incorpora al movimiento estudiantil para ingresar a dicha carrera sin lograrlo, así que le dan la opción de entrar a Psicología, integrándose a ésta Facultad.

Ruptura de las creencias culturales.

Las creencias culturales sobre la educación de las mujeres se evidenciaron en estos participantes. En el caso de Marlene, alumna indígena del Estado de Chiapas, se rebela y rompe con creencia de que por ser mujer no debe de estudiar. Ante el deseo de tener

una carrera, se sale de su comunidad a pesar de la oposición de su padre y de sus hermanas, quienes le decían: *“las mujeres no estudian, ¿para qué?”*.

Aun así emigró a Morelia, sin apoyo de su familia pero con la firme idea de estudiar psicología y fue acogida en una Casa del Estudiante. Ella ha sorteado sola todas las dificultades que se le han presentado.

Interacciones sociales y vínculos afectivos.

El proceso de vinculación y socialización con los compañeros en los participantes se vio afectado por su situación escolar y tiempo de ingreso. Ellos se integraron a clases meses después de haber iniciado el ciclo escolar y fueron rechazados y discriminados por sus compañeros debido a que eran “alumnos del movimiento”, esto llevó a que únicamente se relacionaran con sus compañeros de lucha social y que formaran su propio subgrupo, el de los “rechazados”, estableciendo un vínculo afiliativo entre ellos y teniendo una relación cordial con los demás compañeros. Ernesto y Alberto refieren respectivamente:

pues si me costó trabajo... al inicio, es como todo, pues entras en una sección ya avanzada y pues dices bueno, pero creo que fui muy afortunado porque me tocó con otros dos compañeros que igualmente ingresaron de la misma manera y entonces así como que nos fuimos relacionando con nosotros.

al principio uno siente las miradas, no sé, como una vibra, como que no encajas en el grupo, porque llegábamos y preguntábamos algo y nos decían pues pregúntale a aquel... nos hacían a un lado, nos decían los nuevos, los que acaban de llegar o los del movimiento, también nos decían los agregados o los de atrás... un día un maestro nos dijo. Aquí nadie va a pasar de los nuevos... pero le eché ganas y sí pasé.

Las adversidades unieron a los estudiantes del subgrupo de los “rechazados” y juntos han enfrentado la discriminación y el rechazo por parte de los otros compañeros y de los propios profesores; es por eso que el tipo de vínculo que se crea entre ellos es más estrecho y permanente que el del resto del alumnado. Por su parte, los alumnos rechazados pero que además son Moradores de Casa del Estudiante, también fueron víctimas de discriminación, por el simple hecho de ser moradores y todo lo que conlleva esta situación; en uno de los casos, el de María, mantuvo en “secreto” por tres semestres que era moradora, ya que no quería que esto afectara su situación en el grupo escolar, ella dice:

había escuchado muchos comentarios de las Casas y por lo mismo, yo no decía que vivía en una Casa del Estudiante, hasta que un maestro en una clase fue el que preguntó quién era de Casa del Estudiante y pues alcé la mano y allí vi a otros tres compañeros que también vivían en Casa del Estudiante y no se sabía; yo lo tenía en secreto pero después todos se mostraron interesados y después se me hizo algo normal... esto fue hasta tercero.

En el caso de los moradores de Casa del Estudiante, puede decirse que tienen una intra vinculación (con los compañeros de su Casa) y una inter desvinculación (con sus compañeros de grupo escolar) porque se relacionan mínimamente con ellos y ocultan su situación de moradores, además de que se observó que no se sienten en libertad de opinar o participar en clases, incluso sus respuestas al momento de esta investigación fueron limitadas.

En cuanto a la interacción con los profesores, se encontró que un prejuicio común entre los estudiantes, fue que los profesores solo se relacionan con los más

inteligentes; estos estudiantes al no considerarse como “inteligentes” prefirieron mantenerse alejados de sus profesores. Por ejemplo, Alberto dice:

he visto que hay, como se puede decir, una relación con otros compañeros, o sea, con alumnos, pero son como los más brillantes... o sea, los maestros se inclinan por los más inteligentes.

Asimismo, los participantes se sintieron excluidos y rechazados por sus profesores y prefirieron mantenerse alejados de ellos; por lo que estos estudiantes recibieron un doble rechazo dentro de los grupos: el de sus compañeros y el de sus profesores. Alberto narra lo siguiente:

Desde que entré dos maestros nos dijeron, saben que con nosotros no van a pasar... y pues por una parte tenían razón, pues entramos ya muy tarde... y así varios maestros a lo largo de la carrera nos han rechazado.

Además ellos refieren que el personal administrativo tuvo una actitud negativa hacia sus personas con mala atención, maltrato, eran ineficientes en su trabajo y fueron irrespetuosos especialmente con las alumnas.

Es así que los participantes se enfrentaron a un proceso de adaptación al medio universitario forzado, el que tenían que “ponerse al corriente” con los demás compañeros para poder aprobar el semestre, ya que recibieron “amenazas” de reprobación por parte de los profesores, lo que implicó trabajar a marchas forzadas ocasionándoles desesperación e incluso en algún momento surgió la idea de cambiarse de carrera, lo que finalmente no ocurrió y los alumnos lograron aprobar el semestre y por consiguiente permanecer en la Facultad. Ellos también tuvieron dificultades para la integración grupal y para el establecimiento de relaciones interpersonales.

Es importante mencionar que estos hallazgos se observaron en todos los participantes sin importar el semestre que cursaban, ya que lo esperado sería que a medida que vaya avanzado el tiempo y el proceso de adaptación e integración académica y social, los alumnos tuvieran mejores interacciones sociales y establecieran vínculos con los compañeros y profesores, pero no lo lograron, debido a que su categoría de estudiantes rechazados los llevaron a cierta segregación social y académica tanto por parte de la comunidad estudiantil como de ellos mismos, ya que su percepción es la de “rechazados” en toda la extensión de la palabra.

Discusión y conclusiones

En las últimas décadas, la educación universitaria ha tenido un aumento considerable en su matrícula; según el ANUIES (2017), hay 2,655,711 estudiantes en universidades públicas en sistema escolarizado, de los cuales 2,288,191 cursan una licenciatura. Esto habla de la apertura en el acceso a la universidad de sectores desprotegidos o minoritarios que antes no podían ingresar a la universidad.

Sin embargo, aún quedan muchos estudiantes que no logran acceder a la educación superior y que se quedan en el camino que marca el proceso de admisión. Sobre éste, el ANUIES (2011), menciona que es una herramienta de selección, que tiene como objetivo, la integración y la permanencia del estudiante en la institución. Casillas et al., (2006), menciona los modelos de acceso a la universidad; los participantes del estudio provienen de una Universidad con modelo de acceso universal, ya que, a pesar del proceso de admisión, casi la totalidad de los estudiantes ingresan. Esta Universidad, tiene los dos procesos de ingreso que menciona Guadilla

(como se citó en Ezcurra, 2005), los explícitos y los implícitos ocultos, a través de los alumnos que ingresan por procesos alternativos como lo es el “movimiento estudiantil”.

Los procesos alternativos de ingreso a la universidad, forman parte del despliegue de estrategias que ponen en juego los estudiantes ante el rechazo, como lo describen Romo (2012), Guzmán (2013) y Bustos (2013) quienes mencionan la adherencia a movimientos estudiantiles y organizaciones que buscan por medio de la lucha social su ingreso. El movimiento de los rechazados es una oportunidad de acceso, que hace atractiva a la Universidad, ya que permite el ingreso a todos aquellos que deseen entrar a ella, sin importar el proceso de admisión que sigan.

Los estudiantes que se adhieren al movimiento estudiantil para ingresar, son aspirantes que no aprobaron el proceso de admisión o no lo realizaron por lo que fueron “rechazados. Independientemente de la causa que los llevó a unirse al movimiento, se les conoce en la comunidad educativa como “estudiantes rechazados”. En el caso de los participantes, se presentaron ambas causas.

Ahora bien, los estudiantes rechazados, son estigmatizados por la comunidad académica, coincidiendo con Casillas et al., (2007) quienes mencionan que la escuela contribuye a la reproducción de la estructura social, con sus desigualdades y diferencias sociales. Lo anterior, es algo que viven estos alumnos, quienes en su mayoría provienen de sectores socioeconómicos desfavorecidos. Ante el rechazo generalizado de la comunidad universitaria, los estudiantes se apoyan con los otros compañeros rechazados, estableciendo un fuerte vínculo afiliativo en su subgrupo cerrado, como una forma de autoprotección y sobrevivencia al medio escolar. No se vinculan con los profesores porque a su llegada a la Universidad percibieron rechazo y amenazas por

parte de algunos de ellos además de que ingresaron con prejuicios, temores y fantasías sobre la relación profesor – alumno.

Sus interacciones sociales son limitadas al subgrupo de los rechazados con quienes se sienten identificados y han formado una red inconsciente de apoyo. No se relacionan con los otros compañeros, con profesores ni con el personal administrativo ni autoridades escolares. Respecto al personal administrativo, los participantes mencionan haber recibido mal trato al realizar trámites.

Algunos de los participantes, viven en Casa del Estudiante, lo cual agravaba su situación social y de vinculación en el medio universitario, debido a los prejuicios que se tiene sobre los moradores de Casas del Estudiante. Estos estudiantes también forman subgrupos cerrados y vínculos fuertes entre ellos, su forma de vinculación es intra con una desvinculación con el resto de sus compañeros de clase y la comunidad universitaria.

Los moradores de Casa del Estudiante, son excluidos y discriminados por parte de los universitarios, no sólo por ser considerados como causantes de conflictos de la Universidad, sino además por su situación académica, económica, social y cultural que los pone en desventaja de los demás estudiantes, ya que generalmente son alumnos de bajo desempeño, de bajos recursos económicos, foráneos, muchos de ellos indígenas cuya lengua materna no es el español lo que dificulta la comunicación.

Este vínculo entre los moradores de Casa del Estudiante, fue explicado en cierta forma por Dubet (2005), quien refiere que el hecho de compartir un departamento para vivir es también un punto intermedio en la formación de lazos afectivos, ya que la cohabitación estudiantil pone en marcha solidaridades locales: son “paisanos” más que compañeros de escuela. Es por eso que se explica la formación de lazos muy fuertes

entre los moradores de Casas del Estudiante, que generalmente hacen de sus “roomies” su nueva familia, una familia social.

Respecto a la discriminación, el bullying y el rechazo, afectaron en las relaciones interpersonales de estos estudiantes, en su identidad como estudiantes universitarios y en sus procesos vinculares. Estos estudiantes acordes con Casillas et al., (2006), tuvieron una determinada característica social que los apartó del grupo a pesar de que la universidad les ofrece a todos las mismas oportunidades y se les exige por igual, sin embargo, no todos están en posibilidad de responder a estas exigencias.

Es importante mencionar que si bien varios autores hablan de la discriminación en la universidad, únicamente se habla de ésta por diferencia en el capital cultural, como en el caso de los estudiantes cuyo desempeño académico es tan bajo que otros estudiantes los rechazan por esta razón; sin embargo, en este estudio se encontraron otras causas de discriminación, como el ser miembro de una Casa de Estudiante, ser estudiante foráneo con diferentes costumbres e ideas y ser estudiante rechazado. La discriminación y el rechazo generan sentimientos como malestar y tristeza además de inseguridad, como se vio en los participantes.

Asimismo se observó que los participantes, ingresaron a esta Facultad por ser su única opción por diferentes motivos y que su proceso de integración a la misma ha sido difícil por la situación social que viven y sus pocas interacciones sociales en su grupo y medio universitario. Tinto (1992), menciona que las interacciones sociales son esenciales para la adaptación e integración a la universidad. Al no lograrse éstas, el alumno corre el riesgo de desertar. Por lo que se propone que se elaboren programas de intervención con este grupo de estudiantes para mejorar su calidad de vida universitaria y asegurar su egreso.

Por otro lado, un hallazgo importante fueron las presentadas en la subcategoría del deseo de estudiar y sus vicisitudes, que remiten a un deseo de formarse en una carrera sin importar que no haya sido la carrera de su elección y por otro lado, el tener que salir de casa rompiendo la tradición cultural para lograr tener una profesión. Definitivamente hay más dificultades que enfrentan los estudiantes al momento de estudiar una carrera, en este estudio solo se presentan dos, que constituyen una evidencia de que el deseo de estudiar y el ideal de tener una profesión lleva al estudiante a hacer muchas cosas para lograr su objetivo, lo cual habla de la motivación al logro, que sería otro tema que se pudiera estudiar en este grupo de estudiantes excluidos.

Por lo tanto, las interacciones sociales y la vinculación afectiva en los estudiantes rechazados son diferente a la de los estudiantes no rechazados, ya que ellos sólo se relacionan y vinculan con otros estudiantes de su misma condición. El rechazo no solo es al momento del ingreso sino es a lo largo de toda la carrera, por lo que hay un doble rechazo, el del sistema de admisiones y el de la comunidad estudiantil. Esta situación se agrava en los estudiantes moradores de Casas del Estudiante ya que ser morador es un estigma más. Sin embargo, los vínculos que establece con los otros compañeros rechazados son afiliativos, que pone a los compañeros al nivel de hermanos o familiares, ya que este tipo de vínculo se da entre familia, por lo que es un vínculo fuerte y trascendente en el tiempo y en el espacio.

Cabe mencionar, que los resultados que aquí se presentan no son generalizables, solo se aplican a los participantes del estudio, por lo que se sugiere se realicen estudios que confirmen los datos aquí presentados.

Referencias

- Ambroggio, G. (2000). El primer año en la universidad y la permanencia en la carrera. *Cuadernos de Educación*, 1 (1), 133-143. Recuperado de <http://scholar.google.es/scholar?hl=es&q=el+primer+a%C3%B1o+en+la+universidad+y+la+permanencia+en+la+carrera&btnG=&lr=>
- ANUIES. (2001). *Trayectoria escolar en la educación superior*. México: ANUIES.
- ANUIES. (2017). *Anuarios estadísticos de Educación Superior*. México: ANUIES. Recuperado de <http://www.anui.es/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Bracho, T., Hernández, J. (2005). Equidad educativa: avances en la definición de su concepto. Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE.
- Bustos, J.A. (2013, martes 6 de agosto). Mil quinientos jóvenes podrían ser rechazados de la UMSNH. *Cambio de Michoacán*. México. Recuperado de <http://www.cambiodemichoacan.com.mx/imprime-203633>
- Casillas, M., Chaín, R. y Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*. México: ANUIES, XXXVI, (2), 7-29. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=60414201>
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*. México: Universidad Veracruzana, (1), 1-75.
- Ezcurra, A.M. (2004). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles educativos*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, XXVII, (107), 118-133. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13210706>
- Galaz, J., Guzmán, C., Sandoval, E. y Saucedo, C. (2013). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011*. México: COMIE.
- Guzmán, C. (2013). Experiencias, significados e identidades de los estudiantes de nivel superior. En Saucedo, L., Guzmán, C., Sandoval, E., Galaz, J.F. (Coords.) *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002- 2011*. (157-182). México: COMIE – ANUIES.
- Lafuente, M.J., Cantero, M.J. (2010). *Vinculaciones afectivas. Apego, amistad, amor*. España: Pirámide.
- Manzo, M.C. (2016). *El vínculo del estudiante con la universidad durante la permanencia escolar*. (Tesis de doctorado en Educación). Universidad Iberoamericana. León, Guanajuato, México.

- Rodríguez, N., Torres, L. (2006) Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Revista de Enseñanza e Investigación en Psicología*. México: CENEIP. 11, (002), 255-270. Recuperado de http://www.researchgate.net/profile/Laura_Evelia_Torres/publication/26483544_Rendimiento_academico_y_contexto_familiar_en_estudiantes_universitarios/links/0deec520ae52bbe924000000.pdf
- Romo, J.M., (2012). *La elección de carrera: complejidad y reflexividad*. En Weiss, E. (Coord.). Jóvenes y bachillerato. (295- 326). México: ANUIES.
- Santelices, M., Horn, C. y Catalán, X. (2015). *Equidad en la Admisión Universitaria: Teorías de Acción y Resultados*. Recuperado de http://politicaspublicas.uc.cl/wpcontent/uploads/2015/08/Resumen_Ejecutivo_FONIDE.pdf
- Silva, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*. México: USUE – UNAM, XXXIII, (número especial), 103-114, Recuperado de <http://scielo.unam.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea10.pdf>
- Sobrero, V., Lara-Quinteros, R., Méndez, P. y Suazo B. (2014) Equidad y diversidad en universidades selectivas: la experiencia de estudiantes con ingresos especiales en las carreras de la salud. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. Chile. 51(2), 152-164. Descargado de http://www.piees.cl/wp-content/uploads/2017/03/521.023_sobrero.pdf
- Solana, F. (2007). *Educación, visiones y revisiones*. México: Fondo Mexicano para la Educación y el Desarrollo.
- Solís, A. (2013). Estudiantes y política. Representaciones, cultura política y movimientos estudiantiles. En Saucedo, L., Guzmán, C., Sandoval, E., Galaz, J.F. (Coords.) *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002- 2011*. (199- 220). México: COMIE – ANUIES.
- Tinto, V. (1992). El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. *Cuadernos de planeación universitaria*. México: UNAM – ANUIES, (2).
- Vives, J., Lartigue, M.T. (Cords.) (1994). *Apego y vínculo*. México: Universidad de Guadalajara – Asociación Psicoanalítica Jalisciense.
- Weiss, E. (2012). *Jóvenes y Bachillerato*. México: Biblioteca de la Educación Superior.
- Vasilachis, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Argentina: Gedisa.

EQUIDAD DE BENEFICIO PEDAGÓGICO COMO ELEMENTO DE UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

APRECIACIÓN DE ACTORES DEL SISTEMA EDUCATIVO EN MORELIA MICHOACÁN, MÉXICO

*María Lorena D' Santiago Tiburcio
Lucía De la Cueva García Teruel*
Universidad Vasco de Quiroga

Resumen

Una preocupación latente de un docente investigador es que la educación sea accesible a todos los individuos y que cumpla con las características necesarias para considerarse una educación de calidad; con lo cual éstos podrán insertarse productivamente en la sociedad que lo demanda. Esta investigación presenta de una manera exploratoria la apreciación que tienen los actores principales del sistema educativo en la ciudad de Morelia, Michoacán, México, en relación con la equidad educativa en México y su efecto en la calidad de la misma. Para el desarrollo de esta investigación se creó un instrumento de indagación con el fin de conocer la apreciación que tienen directivos, docentes y estudiantes de nivel superior, actores del sistema educativo, en Morelia, específicamente en el fundamento de equidad y su efecto en la calidad de la educación. De las líneas principales de equidad que analizan diversos autores —las de acceso, la equidad de beneficio pedagógico y la equidad de producción y realización— se presentan en este documento los resultados de la segunda dimensión, equidad de beneficio pedagógico, que incluye, por un lado, aspectos de evaluación pedagógica y, por el otro, de estructura e infraestructura como elemento fundamental para considerar que esta equidad puede mejorar la calidad en la educación. Se encontró que no todos los actores consideran que es fácil lograr equidad de beneficio pedagógico, dadas las circunstancias actuales del sistema educativo en México.

Palabras clave: equidad pedagógica, equidad de beneficio pedagógico, educación de calidad.

Abstract

A latent concern of a researcher and teacher is that education has to be accessible to all individuals and moreover, that it meets the necessary characteristics to be considered quality education; a tool so, with which they can be inserted productively speaking, to the society that demands it. This document depicts in an exploratory manner the appreciation that the main actors of the educational system, in the city of Morelia Michoacán, possess regarding the educational equity in Mexico and how it impacts the quality of education itself. With the purpose of carrying out this research, an investigation tool was created in order to know the appreciation that principals, teachers and higher-level students, who play a fundamental role in shaping the educational system in Morelia Michoacán, Mexico have, specifically concerning the foundation of equity and its effect in the quality of education. Among the main lines of equity, analyzed by different authors; there can be found, among others, those of access, the equity of pedagogical benefit and the equity of production and realization; presented in this document, the results of the second dimension, equity of pedagogical benefit, which includes aspects of pedagogical evaluation, on the one hand, and structure and infrastructure on the other, as a cornerstone

element to regard this equity instilled with the possibility to improve the current quality in education.

Finding moreover, that not all the actors consider that it is easy to achieve equity of pedagogical benefit, given the current circumstances of the educational system in Mexico.

Keywords: Pedagogical equity, pedagogical benefit equity, quality of education.

Introducción

Este estudio surge como una preocupación por lograr que la educación sea accesible para todos los individuos que lo deseen. Pretende explorar la percepción sobre equidad, calidad educativa y evaluación vistos como beneficios pedagógicos que deben ser parte de una educación superior de calidad. Temas en los que solemos reflexionar los que nos dedicamos a la educación, estas inquietudes nos llevan a la investigación desde la praxis, por ello se inicia dentro del aula, siendo el resultado de la previa revisión de la literatura realizada por docentes y estudiantes de la maestría en educación. La literatura revisada nos sirvió para crear un instrumento de indagación para conocer la apreciación que tienen los actores del sistema educativo en Morelia Michoacán, respecto al fundamento de la equidad, calidad educativa y evaluación.

Como preámbulo es necesario aclarar que la educación superior de calidad debe ser vista como una inversión que agrega valor a la riqueza nacional, es un poderoso instrumento para mejorar el bienestar de los individuos, que además fortalece la democracia y la identidad cultural de los ciudadanos, quienes de este modo tendrán la capacidad de participar corresponsablemente en la sociedad.

En el México de mediados del siglo XX era suficiente asegurar un nivel educativo básico, en ese momento era idóneo para los ciudadanos saber leer, escribir y hacer

algunas operaciones matemáticas mínimas porque con ello podía conseguirse un empleo y, con esfuerzo, se prosperaba en el trabajo. En la actualidad, la población necesita estar mejor preparada para aspirar a resolver sus necesidades de empleo y desarrollo profesional y personal.

Cabe mencionar que diversos pensadores (Cohen, 1989; Roemer, 1995; Sen, 1979) consideran que las oportunidades de las personas deben ser iguales para que la sociedad sea justa, y la educación no es una cuestión menor a la hora de analizar las potencialidades de desarrollo de un individuo (Sen, 2003).

Otro aspecto relevante en la equidad pedagógica implica tomar en cuenta todos los elementos involucrados para alcanzar y potencializar el acceso a los niveles académicos superiores. Para los autores hay equidad pedagógica si la distancia que existe en el comienzo entre aquellos con mejores desempeños y menores desempeños no aumenta al concluir; es decir, esa distancia tendrá que diluirse o al menos no aumentar al término del proceso educativo.

De Ketele (De Ketele, 2005) afirma “que no siempre es equitativo realizar una selección pedagógica por aquellos que logran un mayor desarrollo de capacidades y habilidades”. En esta selección se corre el riesgo de hacer a un lado a estudiantes que aún no han desarrollado ciertas habilidades, sin tomar en cuenta que dentro de los programas educativos deben considerarse estrategias para el desarrollo de todos los individuos esto puede darse a través de asesorías académicas individualizadas y tutorías (funciones que tienen los docentes dentro de las universidades desde hace algunos años), a aquellos estudiantes que lo requieran y hacer los esfuerzos para evaluar todos los aspectos involucrados en los procesos de enseñanza aprendizaje, además de esto, de acuerdo con la autora, las políticas educativas deben apuntar a

asegurar y mejorar la calidad educativa a través de apoyos a las instituciones públicas para aumentar los espacios y abrir nuevos centros educativos y, con ello, lograr la equidad de beneficios pedagógicos que se obtiene cuando los medios asignados son los mismos para cualquier subgrupo (diferenciado por género, origen social y económico o geográfico y étnico, etc.) además de realizar una evaluación congruente con los diferentes grupos.

Margarita Poggi (2008) explica que la evaluación puede definirse como el conjunto de normas o de criterios que sirven de grilla de lectura del objeto a evaluar. Constituye una especie de “ideal” o de “deber ser” y hace que la evaluación implique, siempre, una lectura orientada por el marco, por la óptica, por la perspectiva de análisis privilegiada por el evaluador (ya sea éste un sujeto o un equipo). Por el contrario, lo referido está constituido por el conjunto de observables que se recortan de un objeto de evaluación y que se considera representativos de éste.

La evaluación debe ser vista como la construcción y retroalimentación del conocimiento y debe implicar, para los involucrados, un acto de reflexión sobre el objeto del conocimiento que se evalúa, así como sobre las propias estrategias de quien evalúa. Además, los autores coinciden en que al evaluar siempre es necesario comunicar los resultados de la evaluación con vistas hacia la mejora educativa.

En el ámbito de la evaluación educativa se han hecho esfuerzos encaminados hacia la evaluación del proceso educativo involucrando la evaluación docente, sobre todo con la reforma educativa, pero un amplio sector de la población la percibe más como una reforma laboral. Mientras no encontremos un consenso por encima de los

intereses sectoriales podemos perder el rumbo al poner en riesgo el estado de derecho, la cohesión social, la equidad y el bienestar. Al respecto Murillo y Román (2008) ilustran:

Se requiere también una evaluación positiva y no represora. Es probable que muchos de los problemas que tienen los sistemas de evaluación y su rechazo, en muchas ocasiones generalizado, es que son instrumentos de represión. Sólo en la medida en que las evaluaciones sirvan para destacar los pasos bien dados y sean instrumentos para la comunicación de las altas expectativas y el refuerzo del autoconcepto personal y grupal, podrán a la postre, entregar elementos pertinentes y relevantes para la reflexión y la toma de decisión.

Pensar en el futuro de México debe hacerse desde la perspectiva de los jóvenes quienes ahora tienen entre 15 y 25 años de edad y plantear las siguientes preguntas ¿qué necesita nuestro país para las décadas que vienen?, ¿qué necesitan los jóvenes para hacer frente a las problemáticas que heredan?, ¿cómo podremos prepararlos para intervenir, mejorar y solucionar las diferentes situaciones, económicas, sociales, climáticas que se avecinan? La respuesta que viene a la mente es preparación mediante educación universitaria.

Debemos, como sociedad, buscar estrategias para que la educación superior en México sea un derecho irrenunciable, que la educación sea de calidad y que puedan evaluarse todos los sujetos que intervienen en ella, que sea equitativa y, en el caso de que haya discriminación, identificar a los subgrupos o comunidades étnicas que requieran apoyos especiales para aspirar a la educación superior requerida y ocuparnos en proporcionarles dichos apoyos.; es necesario admitir que invertir en su educación y desarrollo traerá más beneficios a largo plazo, como explica Ayala Castro (2010), en el siguiente texto.

... El estado no puede desentenderse de los problemas sociales, le corresponde adelantar acciones para prevenir la elitización del sistema de educación superior [...] Se debe entender que el gasto en educación superior no es un egreso más a cargo de los fondos del estado, sino una inversión nacional a largo plazo que permite mejorar la competitividad económica, el desarrollo cultural y la cohesión social.

A pasos agigantados el debate educativo ha dejado de centrarse en la cobertura, el acceso y egreso de la educación. Se ha constatado la necesidad de promover cambios para prestar mayor atención a la educación superior, pero no únicamente en cuanto a cobertura y acceso, sino a los procesos educativos internos y al servicio que brindan las instituciones de manera cotidiana para el logro de las competencias, dentro del que debe destacar la calidad de la enseñanza y su evaluación.

Romero (2010) observa la instrumentación en lo cotidiano del servicio que brindan las instituciones y que se conforma como un servicio equitativo que no solo contemple el acceso, la permanencia y el egreso, sino aquellos aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza y de los servicios que ofrecen las instituciones educativas.

La calidad de la enseñanza va de la mano del funcionamiento de las estrategias educativas que se utilizan en las universidades tales como selección de sus docentes, su actualización, así como la evaluación de su desempeño dentro del aula, el servicio de acompañamiento que se dé a los estudiantes, los espacios educativos o infraestructura y la organización administrativa, entre otras, así como la evaluación de los aprendizajes y las competencias logradas.

Evaluar la calidad educativa no es tarea fácil, aunque a nivel básico se han generado instrumentos que evalúan a los estudiantes, lo hacen de manera estandarizada que quizá no sean la mejor alternativa. El esfuerzo es valioso y nos da una idea de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes, sin embargo, cuando se habla de la evaluación a nivel superior la tarea se complica, por la dificultad para crear y aplicar instrumentos que midan las capacidades y habilidades de forma eficiente, por lo que se hacen esfuerzos diferentes en este sentido (no con demasiado éxito) a través de exámenes, listas de cotejo en cuanto a los productos de clase, reuniones de cátedra, etcétera, para obtener información sobre los logros obtenidos por los estudiantes.

En este sentido, Murillo y Román (2008) afirman que recibir educación de calidad es uno de los derechos fundamentales de los seres humanos, ser evaluado y recibir información valorativa sobre la educación que se está recibiendo ha de entenderse también como un derecho [...] Sin embargo, al igual que la educación, no sirve cualquier evaluación. Para que se cumpla ese derecho ésta debe ser de calidad. El incremento en los últimos años de las acciones evaluativas en educación ha supuesto que la cultura de la evaluación, poco a poco, se vaya instalando en los sistemas educativos. Ahora se considera que todos los implicados, todas las instancias y todos los niveles de decisión deben ser evaluados, aunque no siempre de la convicción se haya pasado a la acción. Igualmente es necesario reconocer que en todos los países excelentes prácticas conviven con experiencias deplorables que no sólo no están consiguiendo aportar datos para la mejora de la educación, sino que están contribuyendo a su destrucción.

Si asumimos que la educación debe ser equitativa, es congruente exigir que la evaluación también sea justa; es decir, debe tomarse en cuenta la diversidad social y cultural de los estudiantes en este país y así mismo desarrollar estrategias que nos permitan diseñar instrumentos adecuados para valorar el desarrollo y desempeño de cada individuo de manera responsable y justa, y que sean capaces de observar la diversidad de los jóvenes para dimensionar los retos que el contexto impone para acercarnos a la calidad educativa que nos exige el futuro.

Sin embargo, al evaluar el conocimiento a través de criterios programados nacidos en una concepción conductista, y no con una evaluación formativa que desarrolle el pensamiento crítico y autónomo del discurso constructivista, corremos el riesgo de reproducir situaciones que claramente provocan injusticias y desigualdades sociales y académicas.

Instrumento

Para llevar a cabo la investigación se creó y aplicó una encuesta de 10 ítems a los sujetos que participan en el ámbito educativo en Morelia, Michoacán. En la mayoría de los ítems se describió una aseveración a la que debían responder con base en una escala de Likert donde los valores se marcaron de manera ascendente del 1 al 4, señalando la respuesta correspondiente:

Completamente de acuerdo (1), De acuerdo (2), Difícilmente (3) y Completamente en desacuerdo (4).

La muestra estuvo integrada por 246 actores (docentes, directivos y estudiantes) del sector educativo, en instituciones públicas y privadas ubicadas en Morelia, Michoacán, México.

La encuesta estaba orientada a identificar la opinión sobre la existencia de equidad en el área educativa en el país y si ésta influye en la calidad de la misma. Las respuestas se agruparon en tres de las dimensiones complementarias de equidad educativa que menciona De Ketele (2005): acceso, beneficios pedagógicos y equidad de producción y realización.

Para conocer la opinión de la muestra se plantearon afirmaciones orientadas hacia este tema tocando argumentos relacionados con tres perspectivas: en primer lugar, la evaluación de los alumnos y su promoción; en segundo, la evaluación docente y su formación; y, por último, aspectos relacionados con los apoyos otorgados a las instituciones públicas y privadas y su efecto en la equidad y calidad de la educación.

Desarrollo

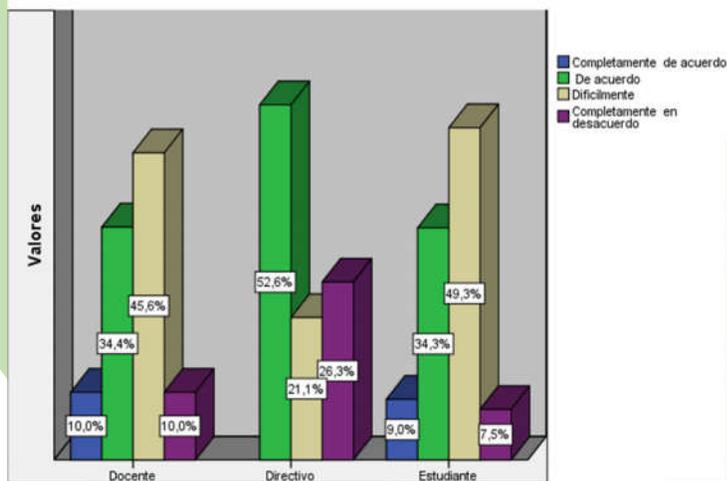
La visión que se tiene sobre la equidad en la educación varía según la perspectiva del actor involucrado, por lo que se cruzó la información obtenida de manera que fuera posible observar la dialéctica de los actores: docentes, directivos y estudiantes, así como instituciones públicas y privadas.

La percepción que tienen los actores involucrados en la práctica educativa en Morelia, a partir del instrumento utilizado, muestra los siguientes resultados que inician con la gráfica 1, donde solo 44% de los docentes encuestados opinan que puede evaluarse de manera equitativa, 45% de los docentes dice que difícilmente es

equitativa; 52% de los directivos están de acuerdo en que la evaluación académica es equitativa, pero 47% está completamente en desacuerdo con esa afirmación. Las respuestas de los estudiantes y docentes —actores principales de este ejercicio— casi coinciden en los ítems de acuerdo y difícilmente: 43% opinan que se evalúa de manera equitativa, mientras que 49% lo percibe como difícilmente.

Es importante subrayar que, como actores de la praxis educativa, los encuestados de antemano perciben las fallas o los aciertos que puede tener la evaluación del conocimiento. Es un hecho que la evaluación debe servir como guía en la formación y convertirse en una actividad del conocimiento en sí misma, en un medio más para el aprendizaje y así lograr tener una evaluación formativa.

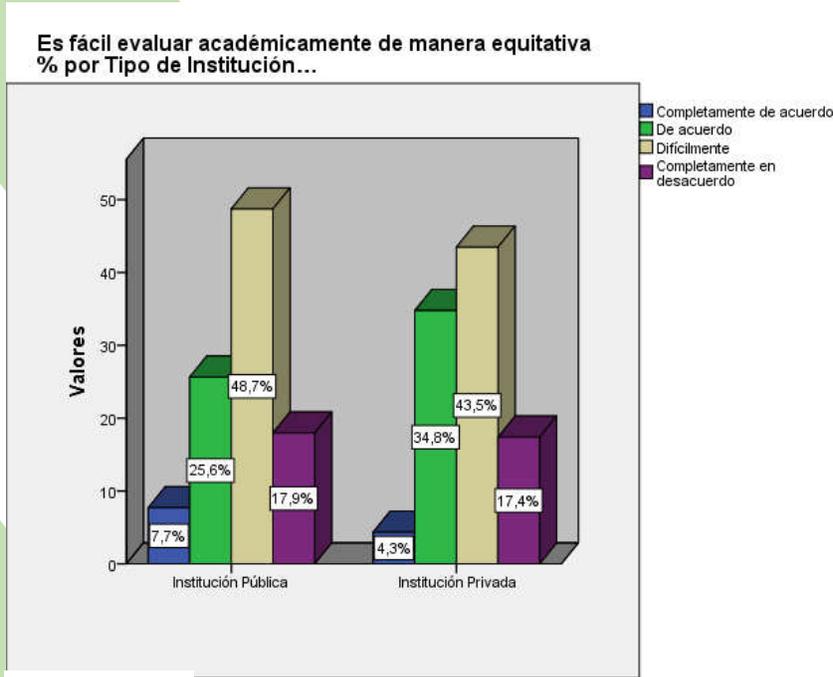
Es fácil evaluar académicamente de manera equitativa
% dentro de actividad



Gráfica 1

Con base en los resultados quisimos conocer las diferencias de opinión entre las instituciones públicas y las privadas, como se observa en la gráfica 2. Al sumar los ítems completamente de acuerdo y de acuerdo en las instituciones públicas, 33.3% opinan que es fácil evaluar académicamente; en las instituciones privadas 39.1% tienen

la misma opinión. Al sumar las respuestas difícilmente y completamente en desacuerdo en las instituciones públicas obtuvimos que 66.6% opinan que no es fácil esta evaluación y en las privadas 60.9% afirman lo mismo y eso concuerda con los autores en la difícil tarea que implica la evaluación.



Gráfica 2

Los involucrados en el proceso de evaluación aseveran que el proceso no es sencillo, lo que concuerda con la mayoría de los autores. Álvarez Méndez (Alvarez, 2001) explica, respecto a la evaluación:

Acudimos a ella como fuente primaria de saber adquirido, otorgando a los productos resultantes un valor indudable y definitivo que en muchos casos resultaría difícil explicitar y justificar en función de su capacidad formativa.[...] y continúa ¿Qué inferencias que ofrezcan garantía de credibilidad y de veracidad se pueden hacer sobre la calidad de respuestas que obedecen a preguntas triviales? Me refiero a aquellas preguntas que se dan como

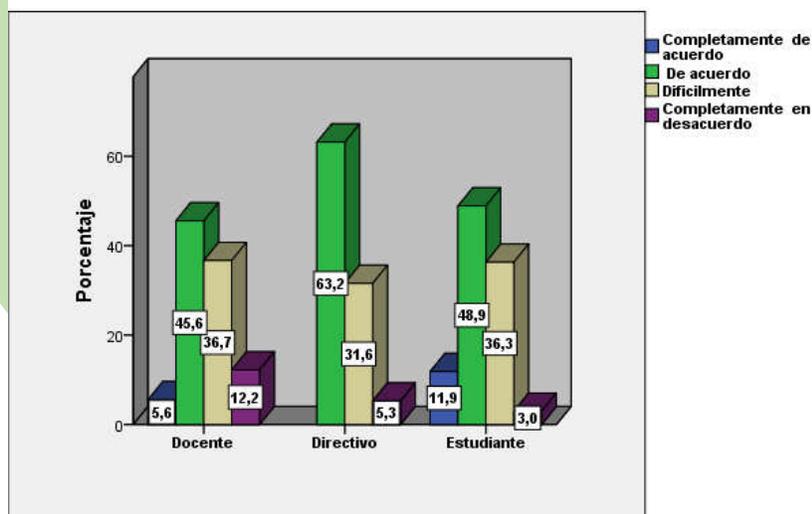
representación de conocimiento válido, pero que realmente no representan más que el valor del eco que repite machaconamente las mismas generalidades y formulaciones simplistas de parcelas de conocimiento irreconocible.

Es posible que nuestras prácticas simplistas basadas en instrumentos parcializados arrojen una evaluación injusta y arbitraria, por eso es necesario utilizar modelos centrados en la persona, que, aunque requieren más tiempo y esfuerzo, ayudan a valorar integralmente los logros obtenidos en los desarrollos de habilidades y capacidades.

La gráfica 3 muestra la percepción de directivos, docentes y estudiantes en el tema de si las capacidades individuales influyen en la promoción de los alumnos a los siguientes niveles educativos.

Los resultados expresan que 51.2% de los docentes perciben que estos factores influyen en la promoción, con la suma de los ítems completamente de acuerdo y de acuerdo; por otro lado, al sumar las respuestas de difícilmente y completamente en desacuerdo, 48.9% de este grupo no cree que las habilidades individuales influyan en la promoción.

Es equitativo que las capacidades y habilidades individuales influyan en la promoción de los alumnos en cada nivel educativo
% dentro de actividad



Gráfica 3

Aquí podemos cuestionar por qué los actores docentes y estudiantes parecen tener menos confianza que los directivos respecto a que la selección a través de capacidades y habilidades individuales sea equitativa. De primera intención resulta lógico, pero al revisar la teoría encontramos que, lamentablemente, nuestros sistemas de selección estandarizados pueden sesgar los resultados y no aseguran que esta selección sea justa, como afirman los autores F. Javier Murillo y Marcela Román (2008):

La realidad nos demuestra que el hecho de estandarizar no siempre es adecuado y no asegura que se cumpla el supuesto mencionado, pues siempre existen factores que inciden de una u otra manera y que implican que cualquier medida contenga error, tal como señaló Spearman a comienzos del s. XX marcando el origen de la teoría clásica de construcción de test.

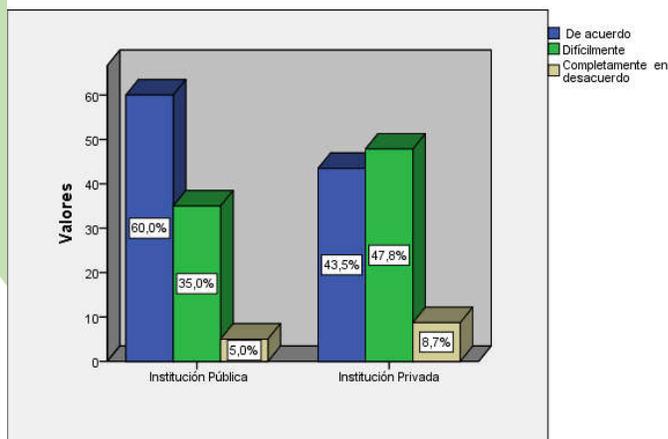
Esto nos hace pensar en los rasgos que quedan fuera de las evaluaciones simplistas, que no arrojan el desempeño individual y sesgan los resultados. Incluir

evaluaciones formativas y sumativas mejoraría desde el desarrollo de las expectativas individuales hasta las potencialidades de los estudiantes y del propio docente.

Por lo anterior, quisimos conocer la opinión o percepción que se tiene entre las instituciones públicas y privadas.

Encontramos, como se muestra en la gráfica 4, que 60% de las instituciones públicas perciben que las habilidades y capacidades de los alumnos son equitativa e influyen en su promoción, mientras que 40% opinan que no. En las privadas solo 43.5% percibe que las habilidades y capacidades influyen en la promoción, en tanto que 56.5% está en desacuerdo. Quizás esto indique que las universidades públicas están siendo más selectivas y más rígidas en sus evaluaciones, mientras que las privadas son más equitativas y menos simplistas.

Es equitativo que las capacidades y habilidades individuales influyan en la promoción de los alumnos en cada nivel educativo Tipo de Institución



Gráfica 4

Con esta reflexión seguimos adelante en la encuesta para analizar otros factores relacionados con la equidad de beneficio pedagógico. Se afirma que puede existir equidad cuando los medios asignados a las instituciones son los mismos para cualquier

subgrupo, diferenciados por género, origen social económico o geográfico étnico, etcétera. Las políticas educativas pueden mejorar la calidad educativa implementando apoyos a las instituciones o aumentar los espacios abriendo nuevos centros, pero no debemos olvidar que también son de suma importancia la actualización y capacitación docente quienes, como actores importantes en la calidad educativa, deben ser formados y tomados en cuenta continuamente. En este sentido, Rivero afirma (Rivero, 2000).

La retórica ha convertido en lugar común afirmar que el docente es factor esencial en la calidad educativa y que será necesario procurar su mejor formación y capacitación, darle estímulos profesionales y atraer a la docencia a los más capaces propiciando un mayor protagonismo magisterial.

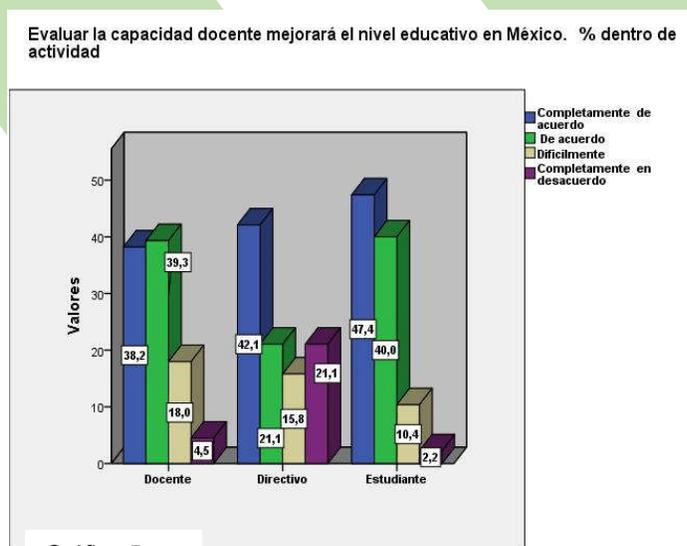
Un factor de la calidad de la educación es el beneficio pedagógico que incluye la estructura e infraestructura relacionadas con las áreas educativas, lo cual resulta importante respecto al docente, quien transmitirá los conocimientos al estudiante.

Actualmente existen reformas cuyo objetivo es mejorar la calidad del desempeño docente. En este sentido, la actualización de los docentes es un componente importante para mejorar la calidad de la educación, pues su capacidad le permite trabajar con programas con mayor grado de exigencia de aprendizaje, lo que lleva a mejorar la calidad educativa.

Casi todos los países latinoamericanos han incrementado de manera gradual las exigencias educativas para profesores durante los pasados veinte años (Carnoy, 2005). Al respecto, México no se ha quedado atrás porque en la reforma educativa actual una de las estrategias es precisamente la evaluación continua de los docentes. Murillo (Murillo, 2010) afirma que analizar el

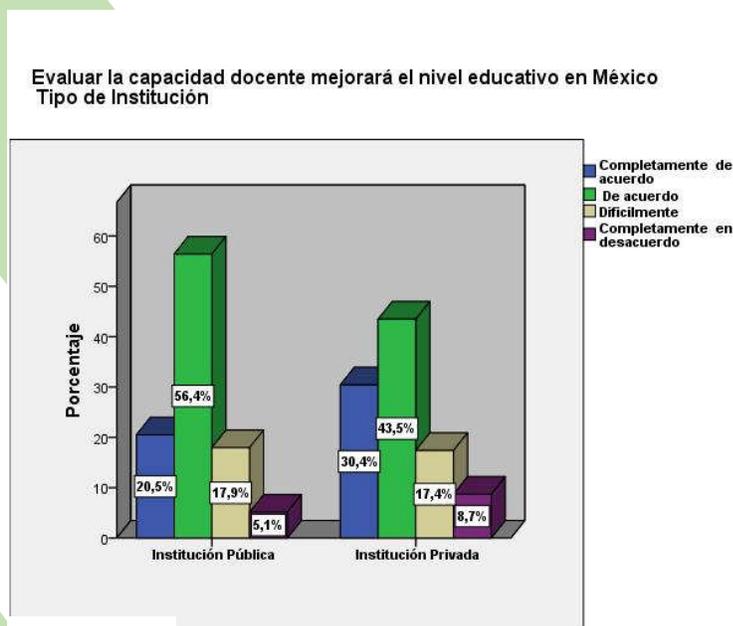
desempeño de estudiantes, docentes y directivos en sus escuelas permite comprender lo que ocurre en ellas orientándonos más certeramente con más y mejores argumentos en lo que resulte necesario modificar para mejorar la calidad buscada. Por esto es importante destacar que la evaluación debe ponerse al servicio de la calidad en educación y no debe ser considerada como instrumento de enjuiciamiento y sanción de sus problemas y fracasos. De esta manera, convertimos a la evaluación en un arma poderosa y respetada dentro del campo educativo (Murillo, 2010). La evaluación utilizada como herramienta de fortalecimiento docente permite detectar las áreas en las que los profesores necesitan actualizarse y el reconocimiento que tenga el docente por sus esfuerzos lo motivarán a seguir preparándose.

Como puede apreciarse en la gráfica 5, los actores entrevistados consideran de manera positiva que evaluar a los docentes puede mejorar el nivel educativo en nuestro país, enmarcando su respuesta principalmente hacia la opción completamente de acuerdo y de acuerdo.



Gráfica 5

La respuesta de las instituciones públicas y privadas se inclina de igual manera, ya que en ambas está por arriba de 70 % gráfica 6.



Gráfica 6

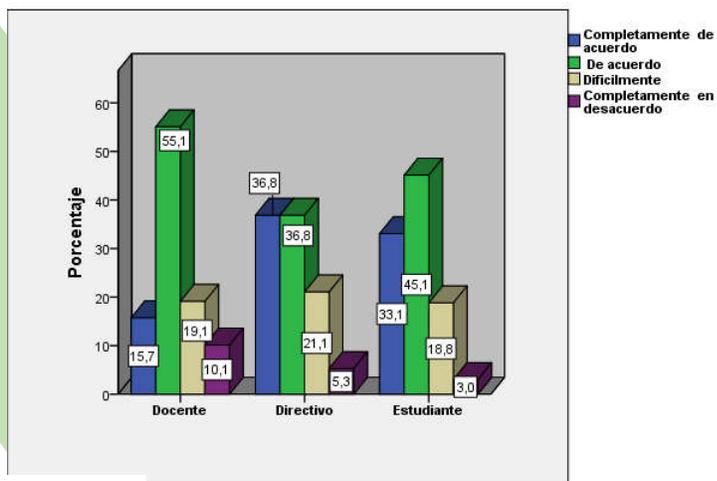
Dadas las respuestas, podemos afirmar que estos agentes involucrados en buscar la calidad en la educación están conscientes de que la evaluación del docente es una estrategia que ayuda en la mejora de la calidad educativa. Sin embargo, es un hecho que esta evaluación manejada de manera aislada no podrá tener el efecto positivo que se busca.

Para que la evaluación docente tenga carácter propositivo y sea un arma poderosa para el cambio efectivo debe estar complementada con el apoyo a la formación docente, pues esta formación es un componente importante para la calidad de la educación y la equidad del beneficio pedagógico —suponiendo que esta formación apoye a los docentes en las instituciones públicas—.

En la encuesta preguntamos si “apoyar a la formación docente en instituciones públicas, haría más equitativa la educación en México”. Los resultados se muestran en

la gráfica 7, donde 70.8% de los docentes están de acuerdo y completamente de acuerdo; 78 % de los estudiantes lo están y lo mismo ocurre con 73.6% de los directivos. Esto confirma que la percepción de los actores concuerda con la necesidad de apoyar a los docentes de las instituciones públicas en su formación y actualización, como lo han establecido los planes y las estrategias educativas que buscan que el acceso a mejores niveles educativos sea equitativo. El trabajo continuo en la preparación y formación del docente de escuelas públicas o privadas puede mejorar el nivel académico de las instituciones a las que tengan acceso los estudiantes —sin importar su nivel y entorno económico—.

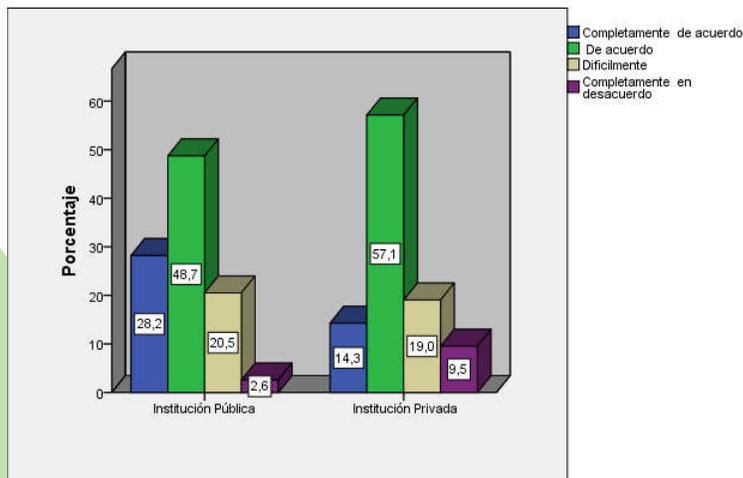
Con el apoyo a la formación de docentes de instituciones públicas se hará más equitativa la educación en México



Gráfica 7

Analizando la respuesta según el tipo de institución, en la gráfica 8 se observa que ambas apoyan la idea, pero el mayor porcentaje (76.9%) pertenece a la perspectiva del sector público. La conciencia respecto a la necesidad de esta formación es cada vez mayor, pues de acuerdo con los individuos que laboran tanto en instituciones educativas públicas como privadas, la formación docente es un elemento importante para ofrecer una educación de calidad.

Con el apoyo a la formación de docentes de instituciones públicas se hará más equitativa la educación en México
% dentro de Tipo de Institución



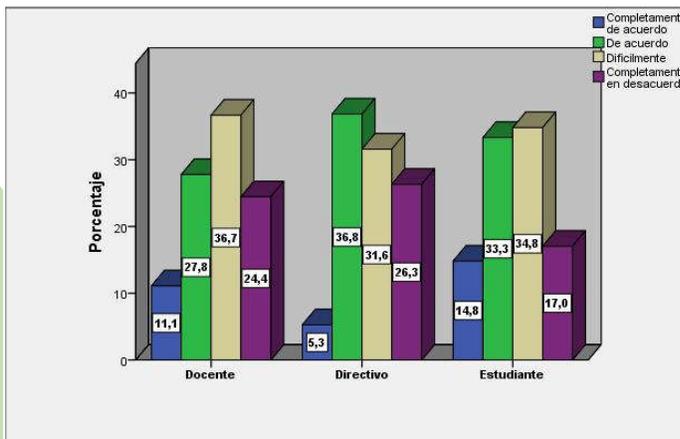
Gráfica 8

Nuestro análisis continúa con la pregunta sobre si la capacidad de pago de cada institución puede influir en la calidad de los docentes y asumiendo calidad como preparación y actualización. Las respuestas, tanto de los estudiantes como de los docentes, fue principalmente que es difícil que esto influya, con 34.8% y 36.7%, respectivamente. Los docentes marcaron más esta idea, pues 24.4% mencionó estar completamente en desacuerdo con dicha aseveración; por su parte, los directivos se inclinaron a coincidir con esta aseveración, pues la mayoría (36.8%) respondió estar de acuerdo, como se aprecia en la gráfica 9.

Al hacer un breve análisis de esta respuesta y enfatizando la tendencia negativa o positiva podemos observar que la perspectiva de los directivos —quienes están más relacionados con el concepto contable respecto al pago de sus docentes— cambia hacia la negativa, pues están conscientes de que el pago que reciben los docentes en instituciones de educación superior no siempre corresponde con su calidad.

Los docentes son quienes reciben la remuneración por labor y consideran que su formación y experiencia no siempre correspondida con el pago.

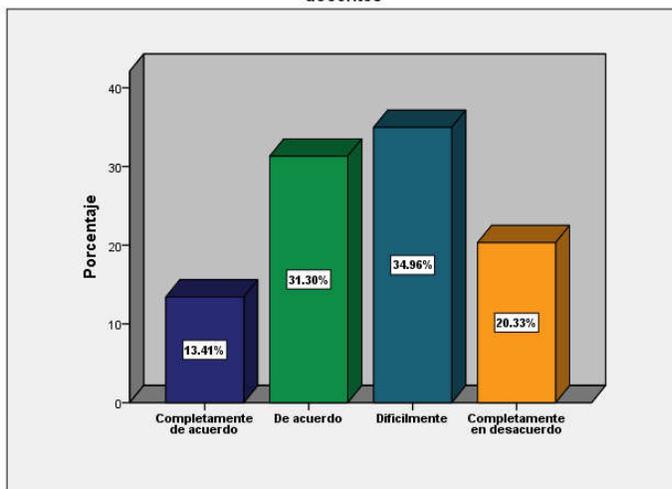
La capacidad de pago de cada institución educativa influye en la calidad de sus docentes
% dentro de actividad



Gráfica 9

Al analizar las respuestas de todos los actores que se encuestaron podemos observar en la gráfica 10 que la respuesta se inclinó en 55.3% hacia el hecho de que no están de acuerdo con esta influencia positiva o bien, consideran que difícilmente puede influir en la calidad docente. En instituciones públicas de prestigio hay mayor congruencia entre el pago a los docentes y su calidad; sin embargo, las respuestas se orientaron de manera más general a considerar que difícilmente hay una relación directa.

La capacidad de pago de cada institución educativa influye en la calidad de sus docentes

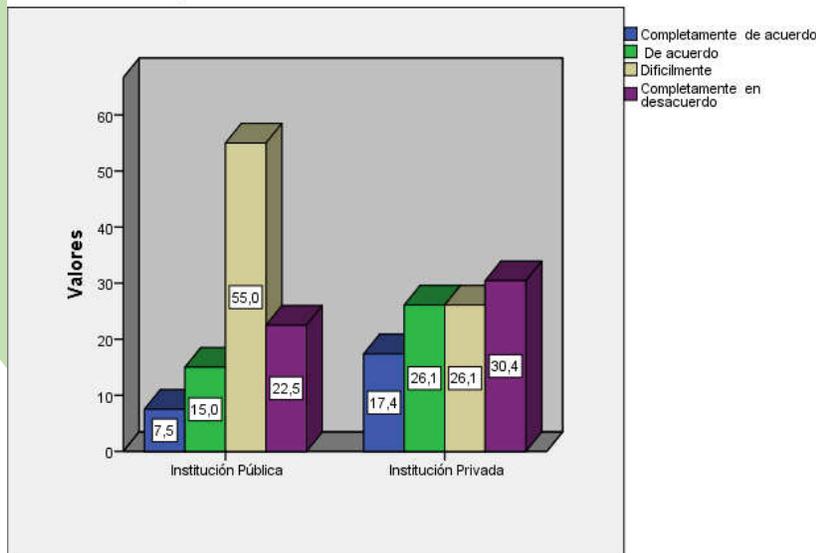


Gráfica 10

De acuerdo con lo que dice la OCDE en el sentido de que ...aunque los países necesiten un sistema de educación universitaria bien financiado y de calidad superior, el gasto público no es la única solución. Pueden aprovecharse fuentes privadas para financiar a este sector (OCDE, 2010).

En relación con la aseveración que hicimos en la encuesta respecto a que facilitar la apertura de instituciones educativas privadas mejora el nivel educativo, la respuesta se generalizó tanto por parte de los actores como de la institución pública hacia no estar de acuerdo, pues alrededor de 60% respondió de esta manera, como muestra la gráfica 11.

Facilitar la apertura de instituciones educativas privadas mejorará el nivel educativo en México
% dentro de Tipo de Institución

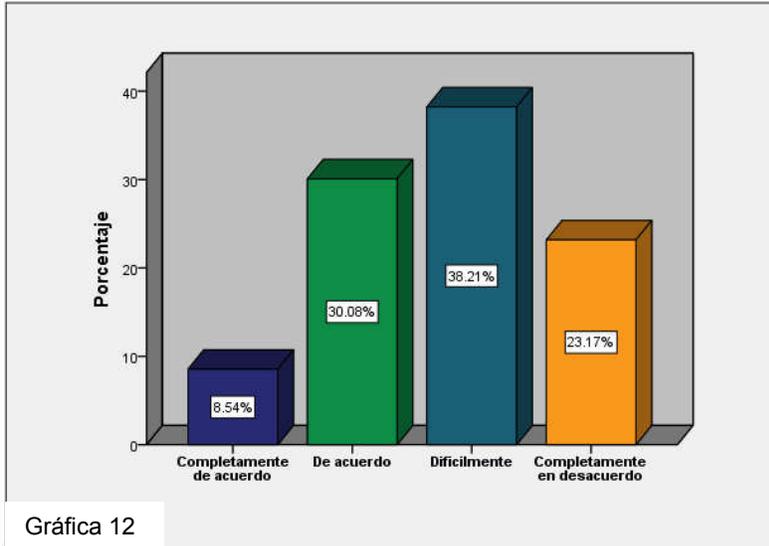


Gráfica 11

De manera concentrada se observa en las gráficas 12 y 13 que los actores están de acuerdo cuando este apoyo financiero se dirige a las instituciones educativas públicas, y no así hacia las instituciones privadas, en este caso no presentamos distinción por actividad, (docente, directivo o estudiante o instituciones públicas y privadas) ya que fueron muy similares sus respuestas.

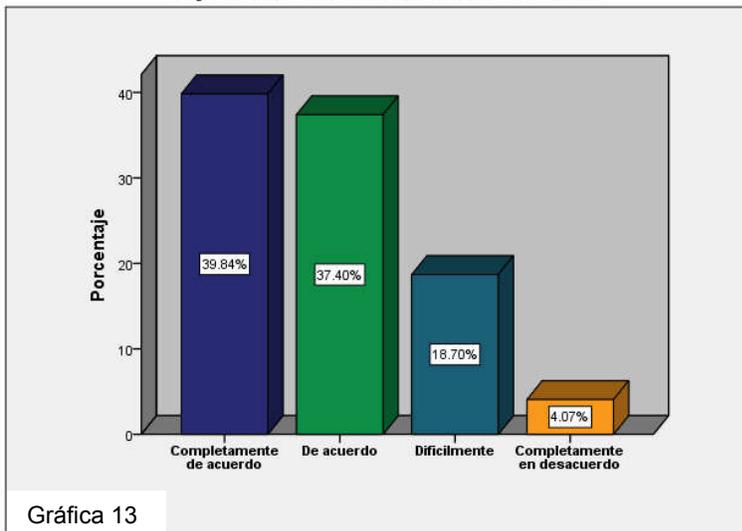
Estas respuestas coinciden con lo que dice Carnoy (2005) respecto a que la baja calidad en sistemas educativos en América Latina probablemente no se solucionará subsidiando la expansión de escuelas particulares.

Apoyar financieramente a las instituciones educativas "privadas" mejoraría el nivel educativo en México



Gráfica 12

Apoyar financieramente a instituciones educativas "públicas" mejoraría el nivel educativo en México



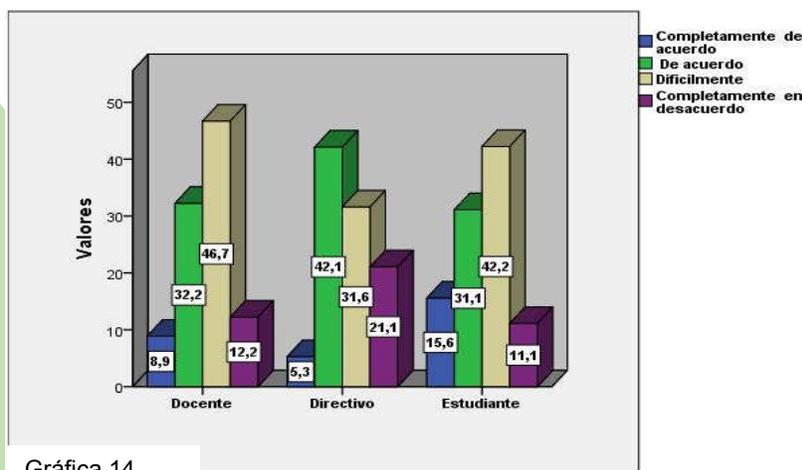
Gráfica 13

Al cuestionar si ha sido eficiente el incremento de espacios por parte del sector público como estrategia para mejorar la calidad educativa, la respuesta fue esencialmente negativa. Las gráficas 14 y 15 muestran que 59.9% de los docentes respondió que difícilmente o que no están de acuerdo con esta posibilidad; bajo el

mismo tenor está la respuesta de los directivos, con 57.7% y 53.3% de los estudiantes lo consideró de la misma forma.

El Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP) incluye dentro de sus objetivos (objetivo 2.7) ampliar y mejorar la infraestructura y el equipamiento de la educación media superior y superior. Una de sus líneas de acción (línea 2.7.1) es impulsar la construcción, ampliación y mejora de planteles de educación media superior y superior para aumentar la cobertura. Como estrategia se propone, además, optimizar la capacidad instalada y crear nuevos planteles.

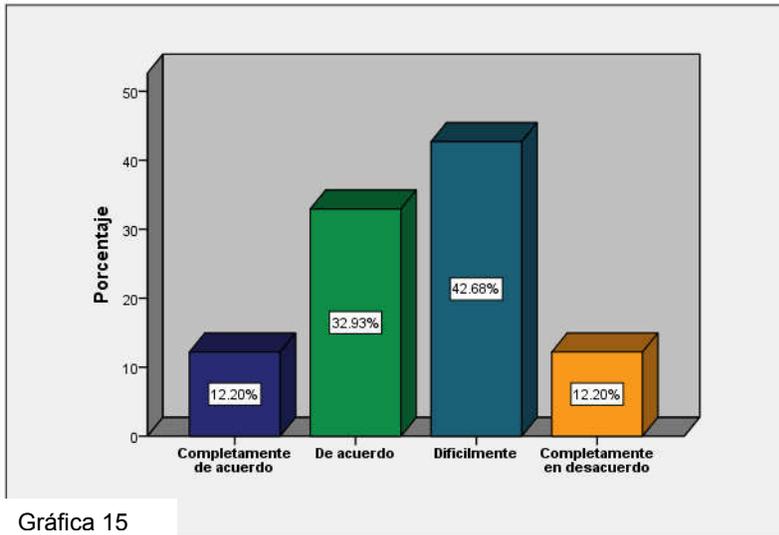
Ha sido eficiente la estrategia en el país de aumentar espacios o abrir nuevos centros por parte del sector público para mejorar la calidad educativa
% dentro de actividad



Gráfica 14

Concentrando las respuestas de todos los entrevistados, la gráfica 15 muestra que aproximadamente 55% no están de acuerdo con que la calidad de la educación podría beneficiarse con la apertura de estas instituciones. Esta apreciación se refleja en el hecho de que no es fácil que se abran espacios públicos nuevos para el nivel medio superior y superior en el país.

Ha sido eficiente la estrategia en el país de aumentar espacios o abrir nuevos centros por parte del sector público para mejorar la calidad educativa



Gráfica 15

Es un hecho que se necesitan nuevos espacios públicos que cubran la demanda educativa, pero también deben replantearse las estructuras internas de estos centros para lograr mayor apertura, eficacia, pertinencia y transparencia en su actuación. Invertir en ellos y mejorar sus funciones vitales de investigación, enseñanza y responsabilidad social, con la intención de lograr el beneficio pedagógico esperado y la superación personal requerida hacia un mejor futuro para la sociedad mexicana.

Conclusiones

Como sociedad debemos buscar estrategias para que la educación superior en México sea un derecho irrenunciable; además, como actores de la educación encabezados por el gobierno y las autoridades, las universidades públicas y privadas tenemos la responsabilidad de asumir el liderazgo social en investigación para abordar e intervenir

en los desafíos presentes y futuros. Uno de los principales desafíos es lograr la equidad pedagógica y esta puede ocurrir cuando existan suficientes medios asignados en los centros educativos para cualquier grupo o subgrupo.

También debemos subrayar la importancia de la evaluación de los docentes insistiendo que esta debe realizarse siempre orientada hacia la construcción y retroalimentación para la mejora y actualización del docente y nunca como un factor amenazante que paralice el cambio. En este sentido se observa que los actores principales de la práctica educativa consideran que evaluar es uno de los aspectos más complicado del proceso de enseñanza aprendizaje, pues las preguntas dirigidas o parcializadas no reflejan los conocimientos adquiridos y la selección de los estudiantes a partir del desarrollo de sus habilidades y capacidades puede llegar a ser injusta cuando no se toma en cuenta la diversidad social y cultural del país. Por lo tanto, debemos desarrollar maneras más responsables de evaluar que nos permitan observar la diversidad de los jóvenes y dimensionar los retos que este contexto nos impone para lograr la calidad educativa buscada. Los resultados de estas encuestas arrojaron cierta inquietud, pues la mayoría de los participantes consideraron que aún no hay suficiente equidad en la evaluación académica de los alumnos.

Se puede observar que las instituciones públicas —quizá por su alta demanda o por el tema de las acreditaciones— se perciben como más selectivas en el ingreso que las privadas; no obstante, en estas últimas la selección se da más por el tema de lo económico. De manera contundente, la ampliación del acceso a la educación superior ha presentado un desafío a la calidad de la educación superior en las instancias educativas, las políticas educativas plantean en sus objetivos abrir nuevos centros y mejorar su estructura e infraestructura. Las respuestas obtenidas en esta investigación

apoyan esta apertura en instituciones públicas, pero consideran que incrementar el apoyo a las instituciones privadas no necesariamente se reflejará en la equidad pedagógica o en la calidad de la educación. Las reformas educativas tienen como objetivo principal mejorar la calidad del desempeño docente mediante la evaluación y la actualización. Los encuestados ven estas políticas como algo positivo y lo mismo sucede con las instituciones públicas y privadas.

Los resultados de esta investigación orientan al lector en relación con la visión que tienen los principales actores de la actividad educativa del nivel superior de la ciudad de Morelia, sobre la equidad pedagógica como parte de la calidad de la misma y resaltan inquietudes especialmente relacionadas con la equidad en la evaluación de los alumnos, pues todavía no existen instrumentos o formas confiables al respecto. Los participantes están conscientes de la necesidad de apoyar a los docentes en su formación para mejorar su desempeño y que este se refleje en la calidad educativa y, por último, aprecian como necesario dar apoyos financieros a instituciones públicas de nivel superior para mejorar el nivel educativo.

Referencias

- Alvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Ayala, M. (2010). Financiamiento de la educación Superior en Colombia, reflexiones para un próximo futuro. *Educación Superior*, XXXIX(156), 89-102.
- Carnoy, M. (2005). La búsqueda de la igualdad a través de las políticas educativas: alcances y límites. *REICE*, 3(2), 1-14.
- De Ketele, J. (abril de 2005). El fundamento de las políticas educativas: una educación de calidad para todos. *Políticas educativas y equidad*. Chile: UNICEF. Obtenido de http://www.unicef.cl/archivos_documento/127/Políticas%20Educativas.pdf

- Murillo, F. (2010). "Evaluación justa para una sociedad justa". *Revista Iberoamericana de Educación*(53), 97-120.
- Murillo, J., & Roman, M. (2008). La Evaluación Educativa como Derecho Humano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1).
- OCDE. (2010). *Síntesis Diez pasos hacia la equidad en la educación*.
- Pogii, M. (2008). Evaluación educativa sobre sentidos y prácticas. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 1(1).
- Rivero, J. (2000). Reforma y Desigualdad Educativa en América. *Revista Iberoamericana de educación*(23), 103-133.
- Romero, J. (2010). Reencuentro con... Notas sobre equidad en la educación superior. *Reencuentro*(59), 77-81.
- Sen, A. (2003). The importans of Basic education. Edinburgo. Recuperado el 20 de marzo de 2017, de <http://www.cis.ksu.edu/ab/Miscellany/basiced.html>
- SEP. (s.f.). *Programa Sectorial de Educación 2013 2018*. (SEP, Ed.) Recuperado el 25 de marzo de 2017, de Secretaría de Educación Pública: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.WgUFg8bi
bIU

RELACIÓN DEL CONSUMO DE SUSTANCIAS ADICTIVAS Y EL ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

RELATIONSHIP OF THE CONSUMPTION OF ADDICTIVE SUBSTANCES AND THE ACADEMIC STRESS IN UNIVERSITY STUDENTS

María Jazmín Valencia Guzmán

Leticia Rubí García Valenzuela

Brenda Martínez Ávila

Facultad de Enfermería

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Resumen

En la actualidad el estrés es una enfermedad que ataca a todas las personas sin excepción de edades, género o raza y lo pueden relacionar con el consumo de sustancias adictivas. Por lo que el objetivo de este trabajo es: Analizar el consumo de sustancias adictivas y su relación con el estrés académico en estudiantes universitarios. Se llevó a cabo un estudio descriptivo, observacional, transversal, en donde se aplicó a una muestra de 301 estudiantes del área de la salud un cuestionario que mide nivel de estrés y se indagó la relación con el consumo de sustancias adictivas. Los resultados más relevantes fueron que los estudiantes presentan estrés y las tres principales causas son: por no entender los temas que se abordan en las clases, por la personalidad y carácter de los profesores y la competencia que existe con sus compañeros de clase y los principales síntomas que han presentado son: ansiedad, angustia, problemas de concentración, desgano para realizar labores escolares e incapacidad de relajarse, aumento o reducción de consumo de alimentos, sentimientos de depresión, trastornos en el sueño, fatiga crónica, dolores de cabeza, somnolencia, sentimiento de agresividad, conflictos o tendencia a discutir y problemas en la digestión. Estos resultados indican que los estudiantes viven un estrés constante y al hacerles las preguntas que relacionan el consumo de sustancias adictivas para disminuir el estrés y los síntomas, afortunadamente fueron porcentajes menores al 20%, por lo que se concluye que los estudiantes universitarios si viven con estrés y un pequeño porcentaje consumen sustancias adictivas para disminuir el estrés y los síntomas que se desarrollan, por lo que es oportuno trabajar intervenciones educativas en esa población.

Palabras clave: estrés, adicciones, estudiantes universitarios.

Summary

Nowadays, stress is a disease that attacks all people without exception of age, gender or race and can be related to the consumption of addictive substances. So, the objective of this work is: Analyze the consumption of addictive substances and its relation with academic stress in university students. A descriptive, observational, cross - sectional study was carried out, in which a questionnaire measuring the stress level was applied to a sample of 301 students from the health area, and the relationship with the consumption of addictive substances was inquired.

The most relevant results were that the students present stress and the three main causes are: not understanding the subjects taught in class, the personality and character of the teachers and the competition that exists with their classmates, and the main symptoms that have presented are: anxiety, distress, concentration problems, anxiety, distress, concentration problems, reluctance to perform school tasks, inability to relax, increase or decrease in food consumption, depression or aggression feelings, sleep disorders, chronic fatigue, headaches, drowsiness, conflicts or tendency to discuss and digestion problems. These results indicate that students are experiencing constant stress and questions related to the consumption of addictive substances to reduce stress and symptoms, fortunately they were percentages lower than 20%. So it is concluded that university students do live with stress, but a small percentage consume addictive substances to reduce the stress and symptoms developed, so it is opportune to work the educational interventions in that population.

Key words: stress, addictions, university students.

Introducción

En la actualidad vivimos en un ambiente que puede desencadenar el fenómeno del estrés, y en el caso de los estudiantes universitarios se une con el estrés provocado por las presiones académicas, ya que el estrés es un proceso fisiológico normal que prepara al sujeto para responder ante diversas situaciones de exigencia. Pero si su manejo es inapropiado puede situar a la persona en condición de riesgo y desencadenar múltiples signos y síntomas que llevan a una enfermedad, otro riesgo en potencia es buscar un estado de relajación mediante el consumo de sustancias adictivas, situación que se ha comprobado en diferentes investigaciones.

En algunas ocasiones la situación de estrés se puede combinar con el consumo de sustancias adictivas. Así lo menciona Irma Castillo en su investigación Estrés académico y consumo de alcohol en estudiantes de Enfermería en Cartagena (2015):

“Se observa una relación de tendencia proporcional, en donde a medida que aumenta el grado de preocupación o nerviosismo, derivado de las tareas

académicas, se incrementa el consumo de alcohol en estudiantes de enfermería de Cartagena”

Todas las personas están propensas a experimentar estrés, ya que, es un factor que puede estar presente de forma natural o inducida y el ámbito educativo no escapa a ese fenómeno. Se ha observado que el proceso de formación universitaria, es un generador de estrés por una sobrecarga de teoría, exámenes, prácticas, presentación de exámenes y proyectos entre otros. Otro factor estresante puede ser la relación docente-estudiante que en algunos casos no es cordial o bien no se desarrolla en un ambiente tranquilo, todo lo contrario, ya que, existen docentes que desde el inicio del ciclo escolar tienen una relación estresante con los estudiantes al maltratarlos, exhibirlos, amenazarlos, acosarlos y abusando de su estatus como docentes.

En la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, tenemos un gran porcentaje de estudiantes de otros estados y los estudiantes de los primeros años experimentan cambios culturales, sociales, gastronómicos, así como, vivir lejos de su familia, lo cual conlleva una disminución del apoyo moral y económico, también existe un cambio académico en la transición de nivel medio superior a la universidad y en muchos existe la responsabilidad de cumplir con calificaciones satisfactorias para mantener una beca o solo por el hecho responder al esfuerzo de sus padres. Por lo que en la presente investigación se seleccionaron estudiantes del área de la salud, en donde se encuentran las Facultades de: Enfermería, Odontología, Químicofarmacobiología, Salud Pública, Enfermería nivel técnico, Psicología y Medicina, para indagar si viven con estrés, cuáles son los principales estresores académicos y cuáles síntomas presentan, además se buscó la relación con el consumo

de sustancias adictivas, para posteriormente llevar a cabo intervenciones educativas en el control de estrés y prevención del consumo de sustancias adictivas.

Esta problemática es de suma importancia para los Docentes del área de la salud, puesto que, se están formando profesionales del área de la salud, que son promotores y cuidadores de una vida saludable y se considera primordial prevenir problemas fisiológicos como: úlcera péptica, hipertensión arterial, alergias, ansiedad y depresión, así como, evitar el consumo de sustancias adictivas que ocasionan problemas sociales, familiares, de salud e incluso la muerte.

Para ello, es necesario el diagnóstico del estrés académico y su relación con el consumo de sustancias adictivas.

Como antecedentes, se encontraron diferentes publicaciones que nos orientan hacia la problemática planteada anteriormente y se describen a continuación.

Para Barraza (2007), algunos factores de estrés son: exceso de responsabilidades, ambiente físico desagradable, falta de incentivos, tiempo limitado para hacer trabajos, conflicto con profesores y o compañeros, dejar la casa, hacerse cargo totalmente de la economía, vivir solo o compartir casa, estos son algunos factores por lo que un estudiante se enfrenta a situaciones estresantes, lo cual puede traer como consecuencia que tenga un rendimiento académico bajo.

También se ha encontrado que el estrés académico se presenta en los estudiantes mediante alteraciones en el sistema nervioso, que repercute en el estado físico, presentando diferentes síntomas (García, 2011), como son: dolor de cabeza, problemas gástricos, alteraciones de sueño, inquietud, dificultad para concentrarse, cambios de humor, estrés negativo y rendimiento escolar.

Un rendimiento negativo en el estudiante ocasiona un nivel de estrés alto, lo que conlleva a que su rendimiento no sea favorable debido a que requiere más tiempo para aprender o simplemente se puede bloquear al realizar tareas como contestar un examen y sus resultados no son como los esperaba. Según Barraza (2007), las respuestas académicas negativas del estrés, son: me preocupo, el corazón me late muy rápido o me falta el aire y mi respiración es agitada, realizo movimientos repetitivos con alguna parte de mi cuerpo, siento miedo, siento molestias en el estómago, fumo, bebo o como demasiado, tengo pensamientos o sentimientos negativos, me tiemblan las manos o las piernas, me cuesta expresarme verbalmente, me siento inseguro de mí mismo, se me seca la boca, siento ganas de llorar, entre otras.

Escobar (2010) establece dos acontecimientos estresantes: las actividades extraescolares y el hablar en público, el primero en el entendido que hace referencia, en la mayoría de los casos, a competencias, al igual que consumen gran parte de su tiempo, y olvidan que debe haber momentos que les permitan relajarse. El segundo, generalmente más común en estudiantes muy tímidos y es causa de inseguridad.

Otro fenómeno presentado por Escobar (2010), son las dificultades de aprendizaje, que crean sentimientos de angustia y estrés en el estudiante debido a que él no tiene la capacidad para lograr los aprendizajes esperados, por lo tanto, constituye un sufrimiento al asistir al escuela y disminuye su confianza.

Otros autores también mencionan reacciones físicas importantes (Barraza, 2005) como: dolor de cabeza, cansancio difuso o fatiga crónica, bruxismo, elevada presión arterial, difusiones gástricas, impotencia, dolor de espalda, dificultad para dormir o sueño irregular, frecuentes catarrros o gripes, disminución del deseo sexual, excesiva sudoración, aumento o pérdida de peso, temblores o tic nerviosos.

Los síntomas psicológicos que tienen que ver con las funciones cognoscitivas o emocionales de la persona (Barraza, 2005) son: ansiedad, susceptibilidad, tristeza, sensación de que no es tomado en consideración, irritabilidad excesiva, indecisión, escasa confianza en uno mismo, inquietud, sensación de inutilidad, falta de entusiasmo, sensación de no tener el control sobre la situación, pesimismo ante la vida, imagen negativa de uno mismo, sensación de melancolía durante la mayor parte del día, preocupación excesiva, dificultad de concentración, infelicidad, inseguridad, tono de humor depresivo

Y entre los síntomas comportamentales estarían aquellos que involucran la conducta de la persona. Dentro de estos se encuentran los siguientes (Barraza, 2005): fumar excesivamente, olvidos frecuentes, aislamiento, conflictos frecuentes, escaso empeño de ejecutar las propias obligaciones, tendencia a Polemizar, desgano, absentismo laboral, dificultad para aceptar responsabilidades, aumento o reducción del consumo de alimentos, dificultad para mantener las obligaciones contraídas, escaso interés en la propia persona, indiferencia hacia los demás.

Este conjunto de indicadores se articulan de manera idiosincrásica en las personas, dicho en otro modo el desequilibrio sistémico va a ser manifestado de manera diferente, en cantidad y variedad, por cada estudiante (Barraza, 2008).

En la investigación: Estrés académico y consumo de alcohol en estudiantes de Enfermería de Cartagena (Castillo, 2015), se encontraron resultados muy importantes con respecto a la relación del estrés y el consumo de alcohol. Más del 80% de la muestra fueron mujeres y la sobrecarga de tareas escolares fue la principal causa de estrés y en relación al consumo de alcohol se encontró que el 46.8% consumen alcohol de una a menos veces al mes. Concluyeron que no existe una fuerte relación entre el

estrés académico y el consumo de alcohol en su población de estudio, pero si se encontraron que a medida que aumenta la preocupación y nerviosismo que se derivan de las tareas académicas se incrementa el consumo de alcohol, por lo que sugieren reducir carga académica y aumentar medidas preventivas del consumo de alcohol.

En base a lo explorado anteriormente el problema que se planteó en esta investigación es: ¿Cuál es la relación entre el consumo de sustancias adictivas y el estrés académico en estudiantes universitarios?

Así mismo se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivo General

Analizar el consumo de sustancias adictivas y su relación con el estrés académico en estudiantes universitarios.

Objetivos específicos

- Conocer el nivel de estrés académico en estudiantes del área de la salud de la UMSNH
- Identificar el consumo de sustancias adictivas por parte de los estudiantes del área de la salud de la UMSNH
- Verificar la relación entre el estrés académico y el consumo de sustancias adictivas en los estudiantes del área de la salud de la UMSNH

Metodología

Es un estudio descriptivo, observacional, transversal, y correlacional.

Este diseño se considera apropiado porque describe y documenta el nivel de estrés en los estudiantes del área de la salud y su relación con el consumo de sustancias adictivas. Es correlacional porque se asocian las variables de valores terminales e instrumentales.

La población son los estudiantes del área de la salud de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Se tomó una muestra de forma aleatoria de 301 estudiantes de la DES de la salud, 50 estudiantes de cada una de las dependencias que son: Facultad de Enfermería, Facultad de Odontología, Facultad de Quimicofarmacobiología, Facultad de Psicología, 51 de la Facultad de Medicina, 30 estudiantes de la Escuela de Salud Pública y 20 de la Escuela de Enfermería nivel técnico. Se seleccionaron estos estudiantes porque son los profesionistas del futuro que van a educar y cuidar a la sociedad para una mejor calidad de vida. Por lo que deben ser personas con un estilo de vida saludable.

Se aplicó un cuestionario que mide nivel de estrés, así como lugar y momento en el que se produce en los estudiantes, también se indagó el consumo de sustancias adictivas, para comparar la relación entre estas dos variables. Los datos fueron trabajados estadísticamente para obtener los porcentajes representativos de estas variables.

Criterios de Inclusión: estudiantes regulares e inscritos de las dependencias educativas del área de la salud de la UMSNH.

Los criterios de exclusión son: estudiantes regulares e inscritos de las dependencias educativas del área de la salud de la UMSNH que no acepten participar en la presente investigación.

El procedimiento de recolección de datos se llevó a cabo en cada una de las dependencias educativas del área de la salud, en donde de manera aleatoria se explicó de forma clara y sencilla los objetivos de la investigación, instrumentos de recolección y el tiempo requerido para contestar los cuestionarios. Se invitó a participar en el estudio a todos los estudiantes seleccionados especificando que quienes no desearan colaborar se encontraban en total libertad de negarse o retirarse no afectando su condición de estudiantes dentro de la dependencia. Se les explicó y posteriormente se les entregó el Consentimiento Informado para participar en el estudio.

También se informó que los datos proporcionados son confidenciales y anónimos, reiterándoles su derecho a no participar o suspender el llenado del instrumento.

Posteriormente se proporcionó las instrucciones acerca del llenado de los cuestionarios. Se solicitó de manera amable y puntual no dejar preguntas sin contestar, se les aseguró nuevamente el anonimato, así como la confidencialidad de la información. Después, se les entregó los instrumentos, dentro de un sobre amarillo donde guardaron sus cuestionarios después de llenarlos.

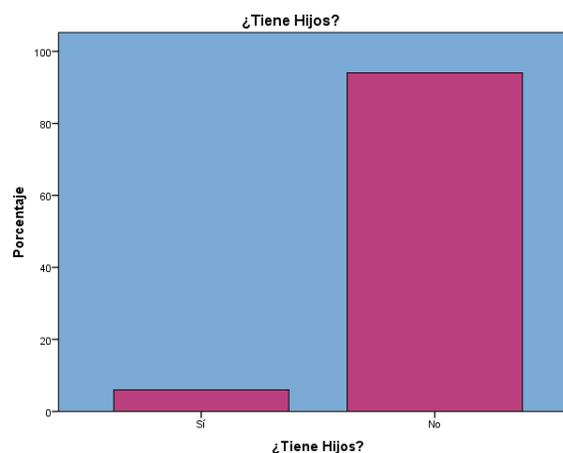
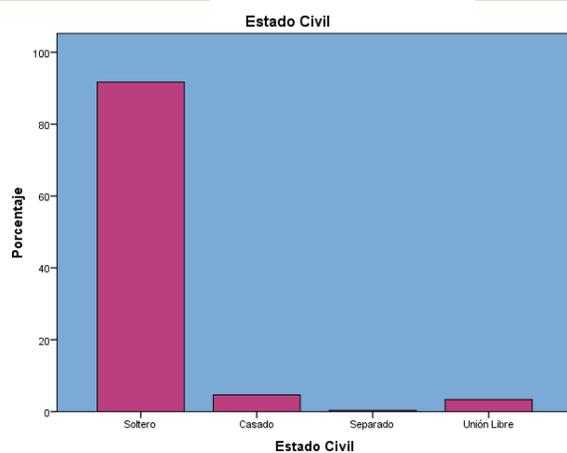
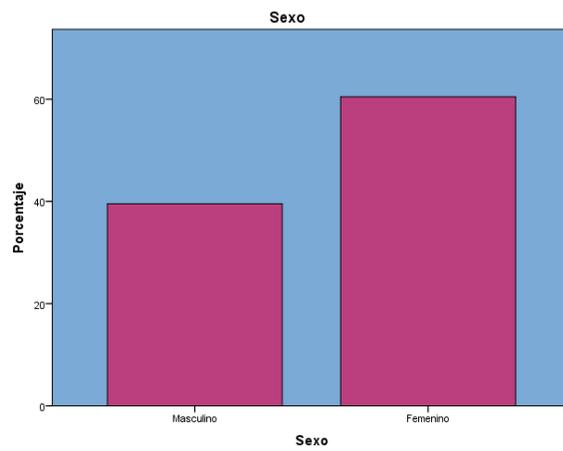
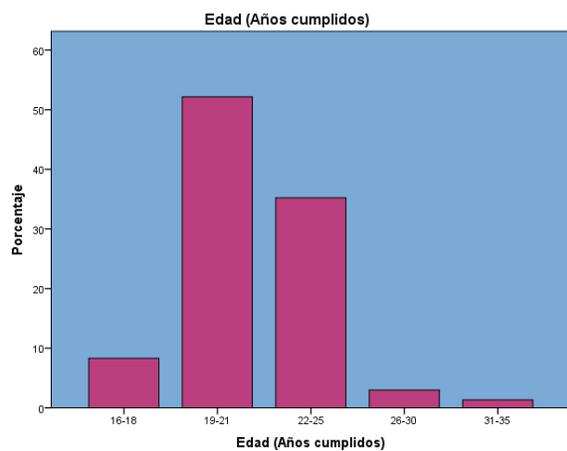
El análisis cuantitativo de datos se llevó a cabo con el paquete estadístico Statistical Package for Social Science (SPSS) versión 20.0 para Windows. Se utilizó la estadística descriptiva e inferencial; la estadística descriptiva permitió conocer las características de los participantes del estudio a través de frecuencias, proporciones,

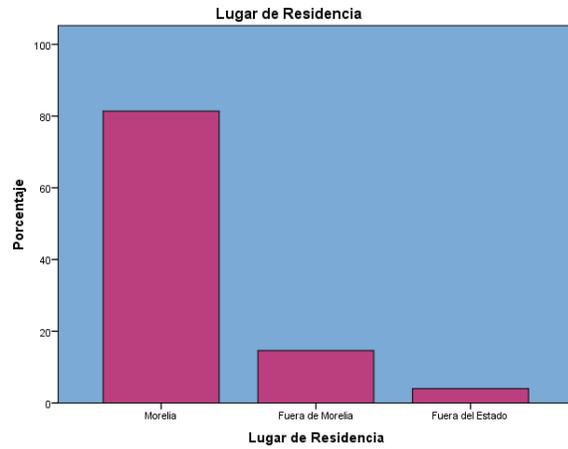
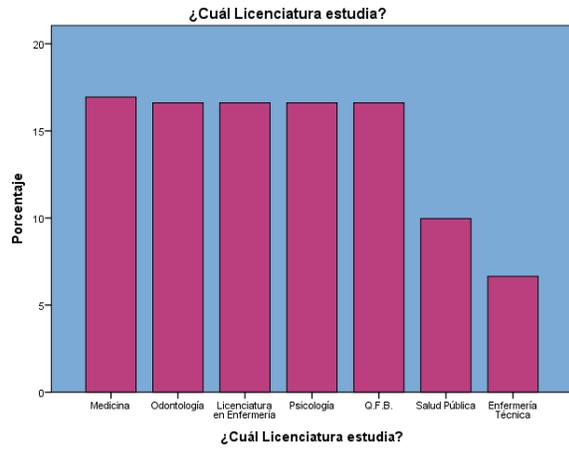
medidas de tendencia central así como medidas de variabilidad. Se determinó la confiabilidad de los cuestionarios, por medio del Coeficiente Alpha de Cronbach.

Resultados

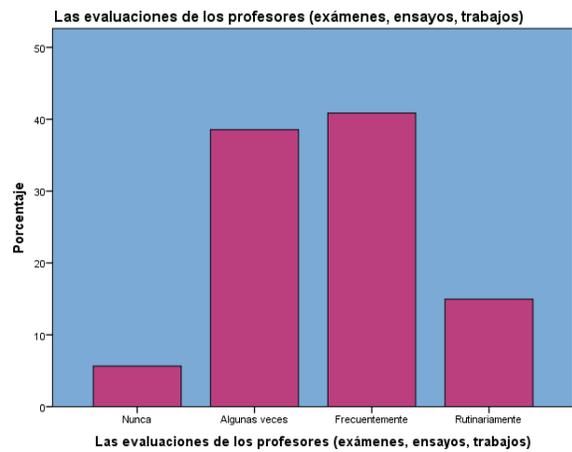
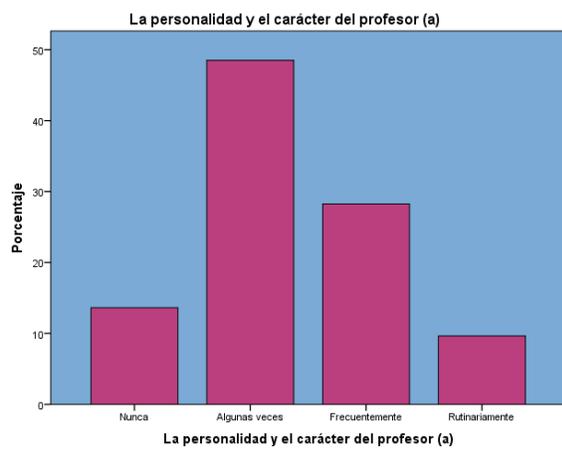
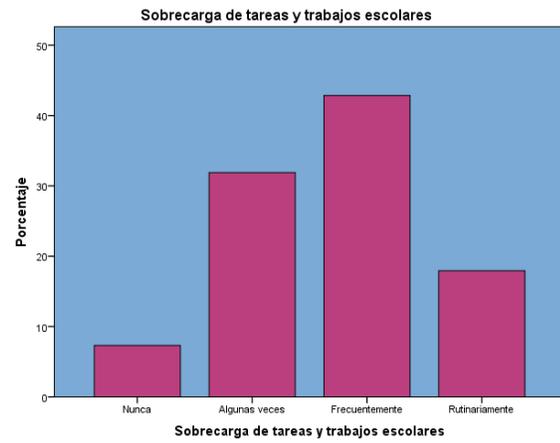
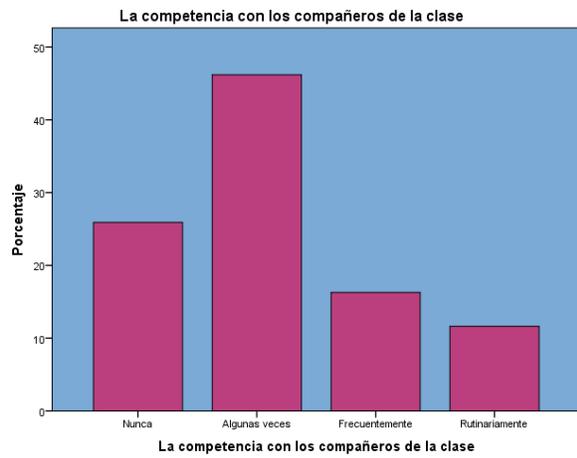
En el resultado de fiabilidad e obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.860, a continuación se presentan las gráficas de algunos de los resultados.

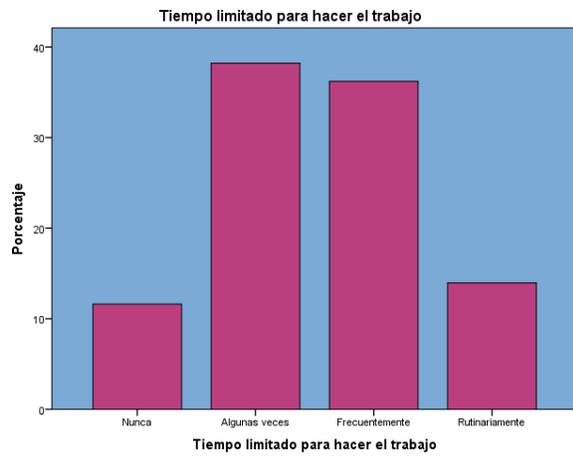
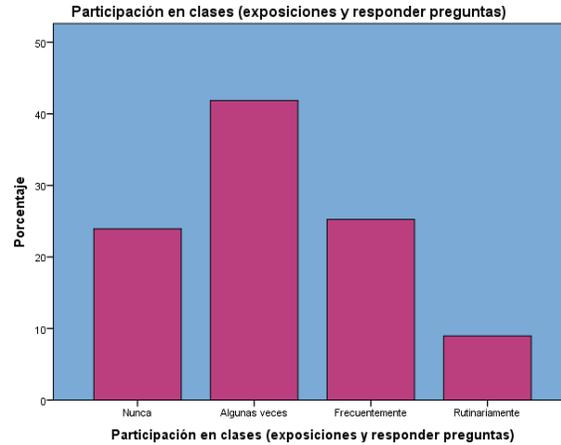
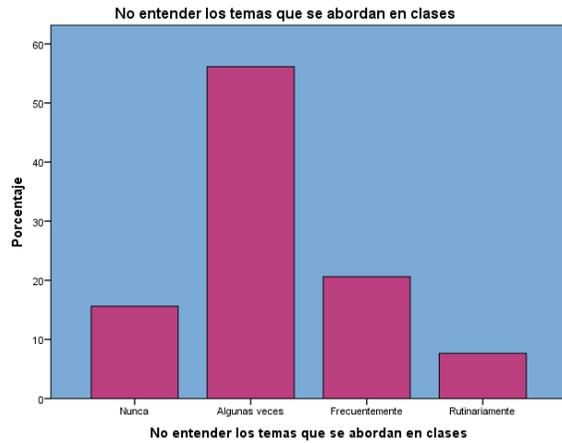
Los datos sociodemográficos son los siguientes:



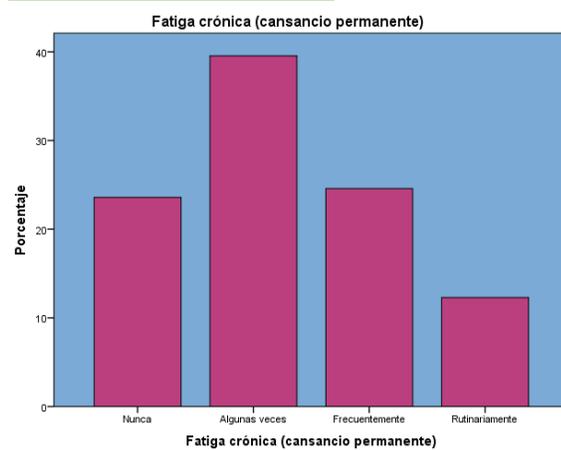
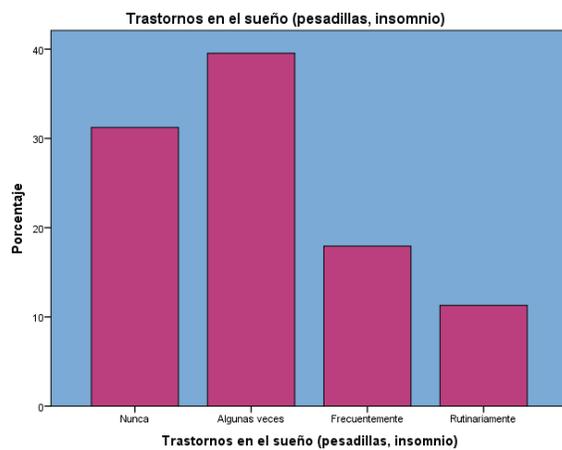


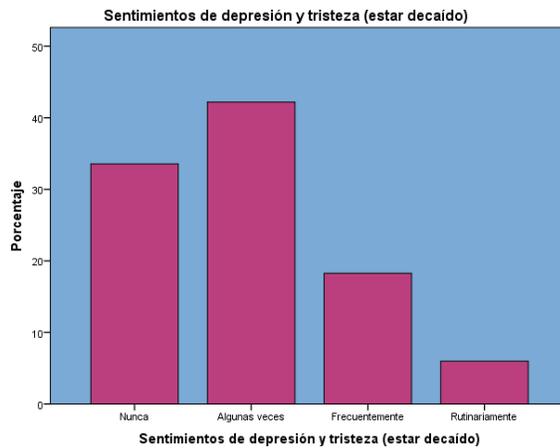
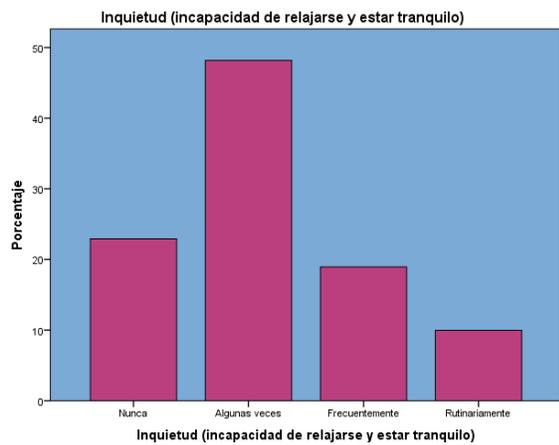
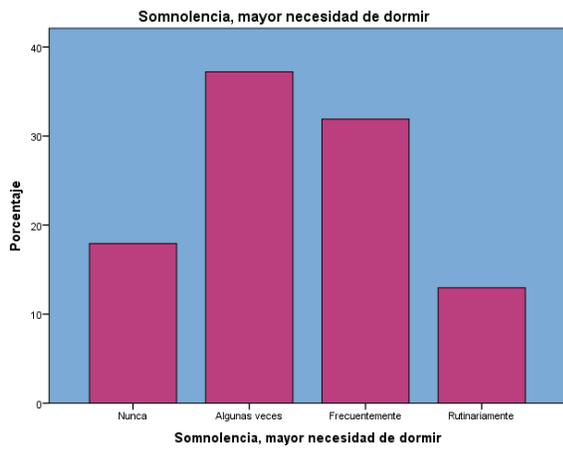
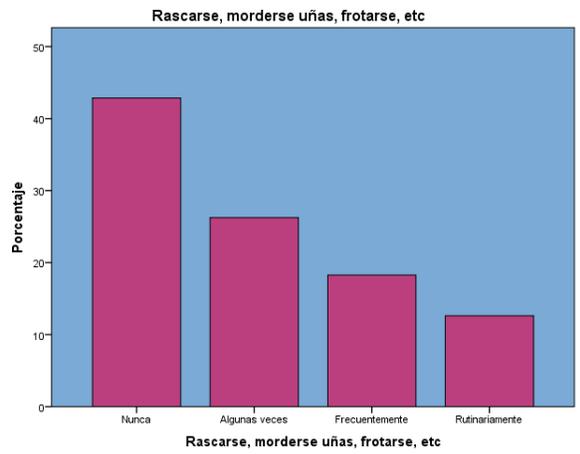
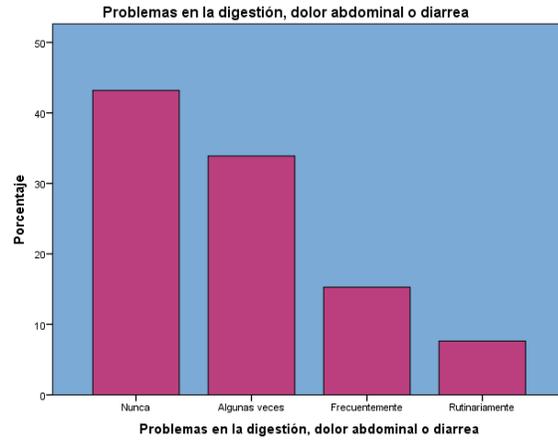
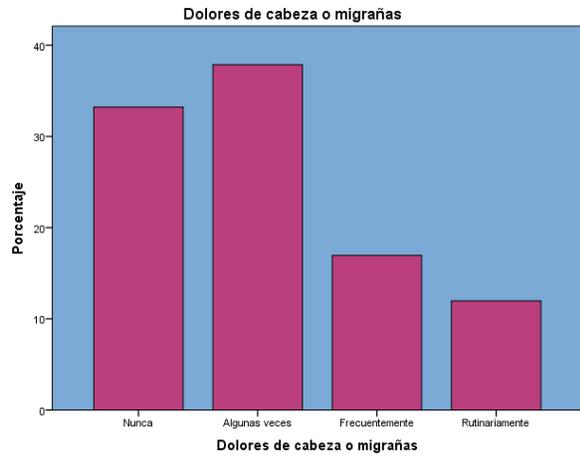
De los factores que les causan estrés, se encontraron principalmente:

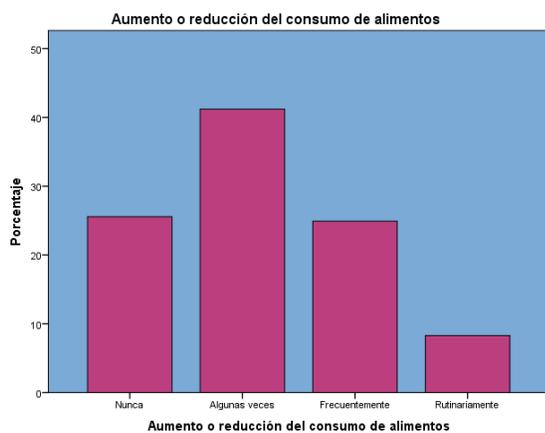
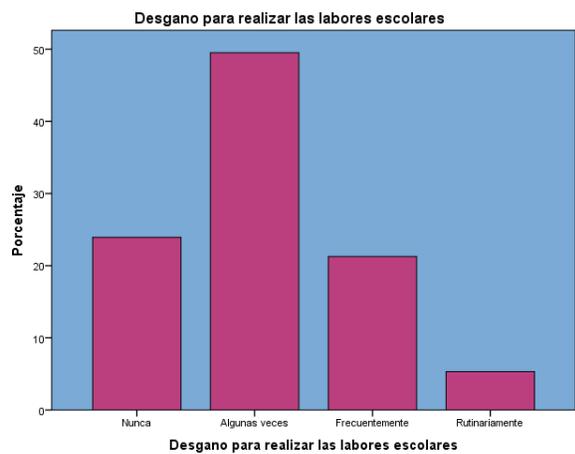
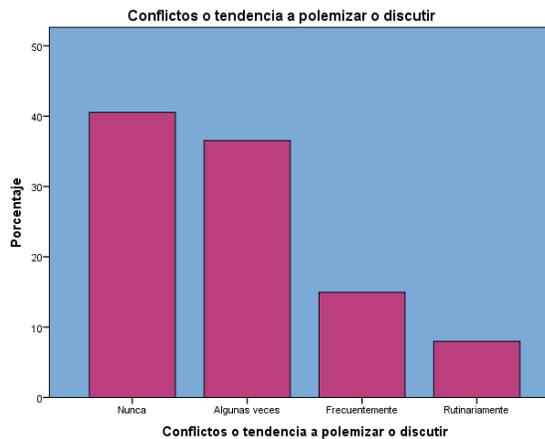
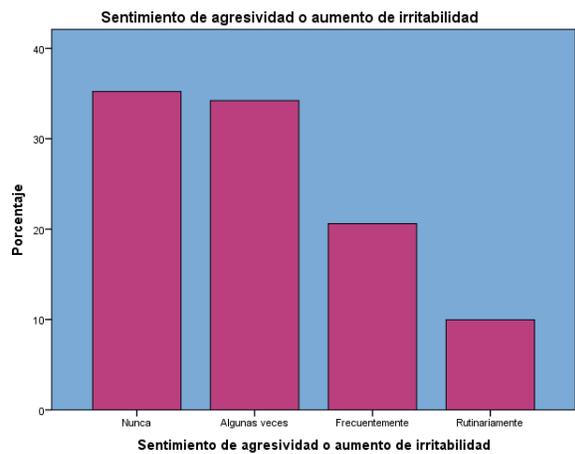
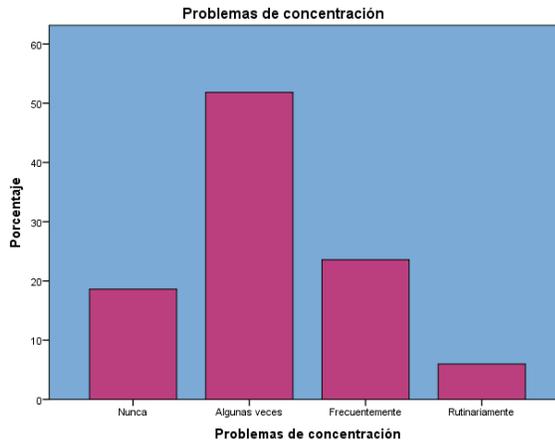
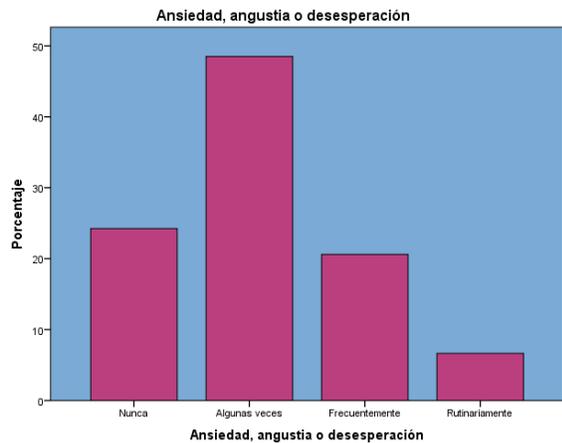


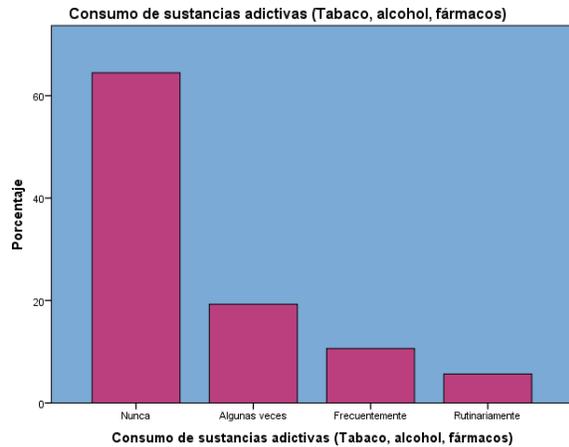


De los trastornos ocasionados cuando los estudiantes están bajo estrés, manifestaron que han presentado principalmente los siguientes:

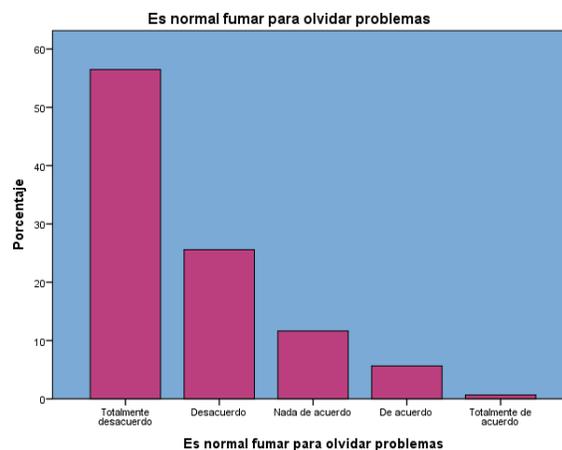
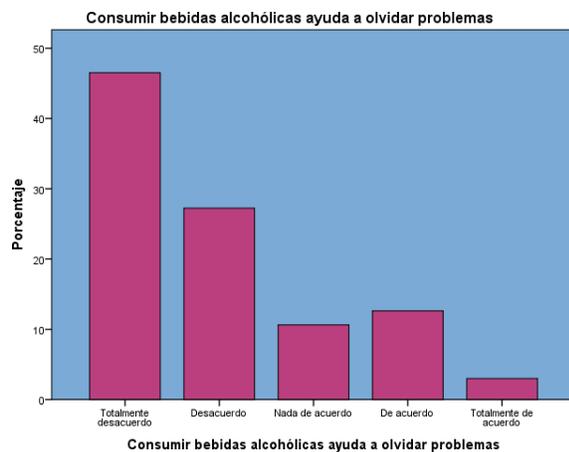
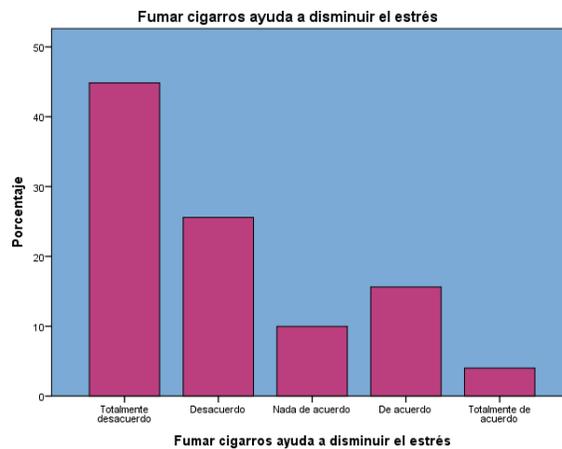
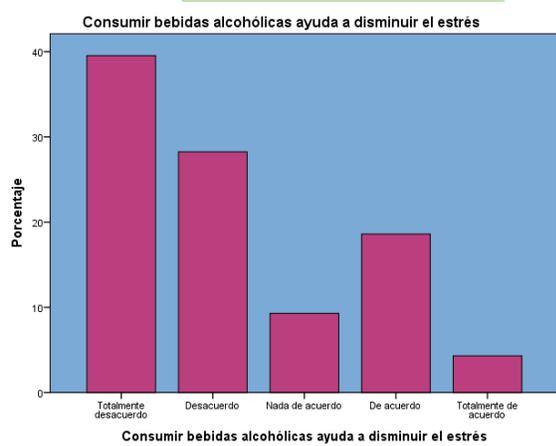




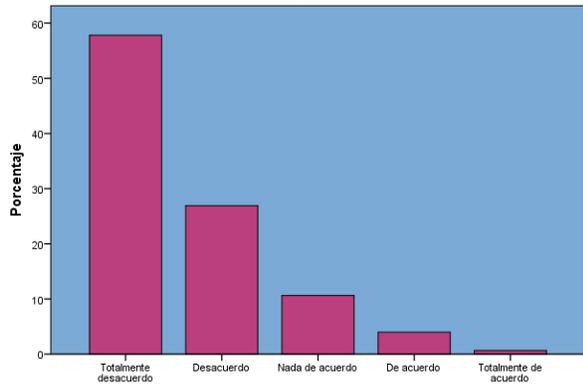




En cuanto al consumo de sustancias adictivas para disminuir el estrés o las consecuencias del mismo, los estudiantes manifestaron principalmente las siguientes:

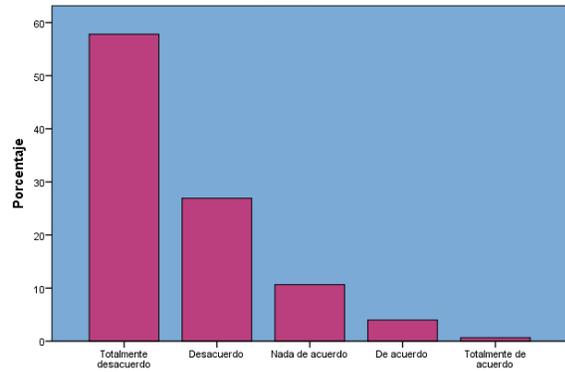


Es recomendable ingerir medicamentos para conciliar el sueño, sin prescripción médica



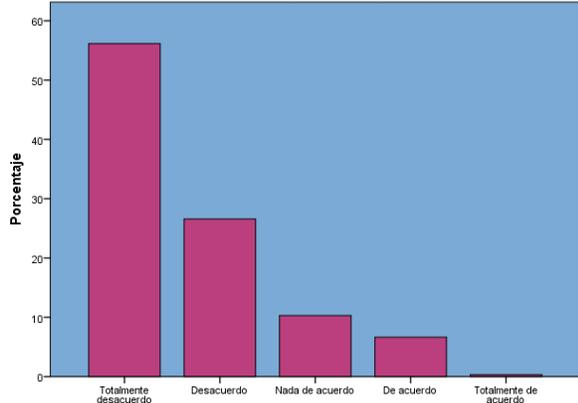
Es recomendable ingerir medicamentos para conciliar el sueño, sin prescripción médica

Es recomendable ingerir medicamentos para conciliar el sueño, sin prescripción médica



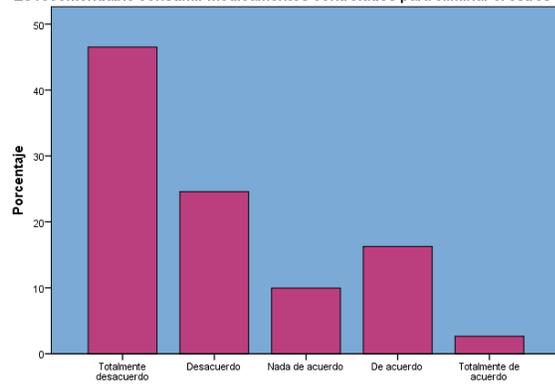
Es recomendable ingerir medicamentos para conciliar el sueño, sin prescripción médica

Es recomendable consumir analgésicos sin prescripción médica



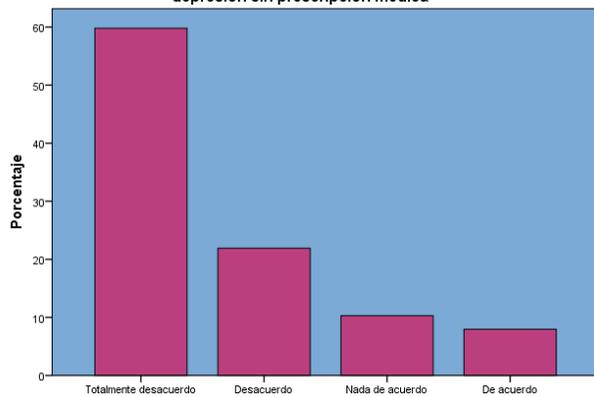
Es recomendable consumir analgésicos sin prescripción médica

Es recomendable consumir medicamentos controlados para eliminar el estrés



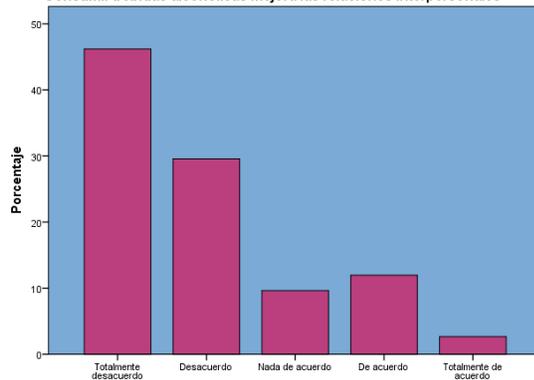
Es recomendable consumir medicamentos controlados para eliminar el estrés

Es recomendable consumir medicamentos para controlar la ansiedad y depresión sin prescripción médica

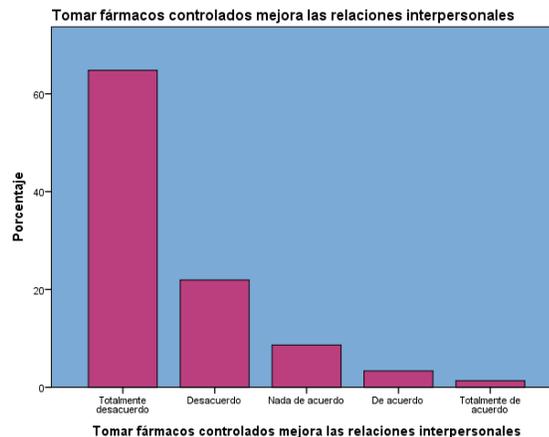
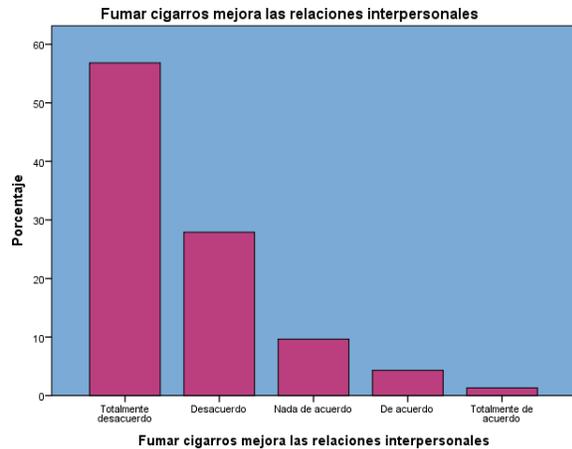


Es recomendable consumir medicamentos para controlar la ansiedad y depresión sin prescripción médica

Consumir bebidas alcohólicas mejora las relaciones interpersonales



Consumir bebidas alcohólicas mejora las relaciones interpersonales



En los resultados de la presente investigación se encontró que los estudiantes universitarios viven con estrés y lo manifiestan con diferentes alteraciones en su salud, con respecto a la relación que existe con el consumo de sustancias adictivas se encontró un pequeño porcentaje (20%), situación que también se encontró en la investigación titulada “Consumo de drogas y competencia social en jóvenes universitarios de la unidad regional sur”, en donde afirman que: “El consumo de drogas representa un problema de salud pública, y entre los jóvenes universitarios representa un riesgo mayor por ser la fase en la que experimentan nuevas situaciones generadoras de estrés, lo cual puede desencadenar conductas negativas asociadas al consumo de drogas” (Olivares, 2013).

Otra investigación en donde también se encontró relación en la falta del manejo del estrés en estudiantes de nivel medio superior y superior y el consumo de tabaco, alcohol y otras drogas, es en la investigación titulada: “Consumo de drogas, alcohol, tabaco y sus factores asociados en los estudiantes” (Moreno, 2015).

En la investigación titulada: “El consumo de alcohol y estrés entre estudiantes del segundo año de enfermería” (Tam Phun, 2010), se encontraron datos similares a la

presente investigación y fuero que el mayor estresor era la sobrecarga académica y como lo relacionaron al consumo de alcohol, para disminuir el estrés y olvidar los problemas.

En la investigación titulada: “Diferencias en el consumo de sustancias psicoactivas y psicofármacos entre estudiantes de Medicina y Psicología en época de exámenes” (Carballo, 2011), concluyeron que: los estudiantes de Psicología mostraron un mayor consumo de drogas de uso recreativo (p.ej.: tabaco, cannabis), mientras que los de Medicina presentaron un mayor consumo de psicofármacos, además de mayores niveles de ansiedad y depresión, los cuales son síntomas provocados por el estrés. En la presente investigación los estudiantes que respondieron consumir sustancias adictivas con más frecuencia son los de Medicina y Psicología y los que respondieron hacerlo en menor cantidad son los estudiantes de Licenciatura en Enfermería.

En la investigación titulada: “Estrés académico y consumo de alcohol en estudiantes de enfermería en Cartagena”, concluyeron que: Aunque no se encontró una relación estadísticamente significativa entre las variables estrés académico y consumo de alcohol; se observa una relación de tendencia proporcional, en donde a medida que aumenta el grado de preocupación o nerviosismo, derivado de las tareas académicas, se incrementa el consumo de alcohol en estudiantes de enfermería de Cartagena (Castillo, 2015). Situación que también se presentó en la presente investigación, principalmente en los estudiantes de Medicina.

En la investigación titulada: “Estrés académico y consumo de alcohol en estudiantes de la Universidad de Antioquía seccional Occidente”, concluyeron que: los estudiantes en estudio viven con estrés académico, debido a exámenes finales, trabajos de titulación y preparación para el egreso de la universidad, entre otros. Así

mismo encontraron mayor prevalencia de consumo de alcohol en hombres que en las mujeres y éstas últimas presentan mayores niveles de estrés (Palacio, 2015). La semejanza con la presente investigación es que las mujeres presentan mayores niveles de estrés, principalmente en la Facultad de Enfermería.

En la investigación titulada: “Consumo de drogas lícitas y presencia de estrés en el personal de enfermería”, se estudió a una población de enfermeras que estaban estudiando diplomados y especialidades en la Universidad de Querétaro y al observar la prevalencia en el consumo de tabaco y alcohol (principalmente cerveza) se estudió la relación con el estrés vivido, encontrando que si existe una relación entre esas variables y el estrés es ocasionado principalmente a la carga académica y la responsabilidad laboral (Rangel, 2010). La investigación que nos ocupa presenta resultados similares, en el aspecto de que a mayor estrés académico aumenta el consumo de alcohol y tabaco, principalmente en las Facultades de Medicina y Psicología.

En la investigación titulada: “Eventos estresantes y la relación con el consumo de alcohol y tabaco en adolescentes”, encontraron que los estudiantes viven en estrés, ocasionado por violencia intrafamiliar y carga académica y lo relacionan con el consumo de alcohol y tabaco para disminuir la ansiedad, tristeza e incluso depresión (Villegas, 2014). Situación semejante a los resultados obtenidos en la investigación que se está analizando, por otro lado, es interesante tomar en cuenta la relación de la violencia intrafamiliar en el consumo de sustancias adictivas como motivo de otra línea de investigación en los estudiantes de la Universidad Michoacana, principalmente por la particularidad de que existe un gran número de estudiantes de otros estados.

Conclusión

En los resultados obtenidos se encontró que los estudiantes si se estresan y las tres principales causas son: por no entender los temas que se abordan en las clases, por la personalidad y carácter de los profesores y la competencia que existe con sus compañeros de clase.

También manifestaron que presentan los síntomas del estrés y en orden de frecuencia son: ansiedad, angustia o desesperación, problemas de concentración, desgano para realizar labores escolares, incapacidad de relajarse y estar tranquilo, aumento o reducción de consumo de alimentos, sentimientos de depresión y tristeza, trastornos en el sueño, fatiga crónica, dolores de cabeza o migraña, somnolencia, sentimiento de agresividad, conflictos o tendencia a discutir, problemas en la digestión, aislamiento de los demás y finalmente rascarse o morderse las uñas.

Estas respuestas indican que los estudiantes viven un estrés constante y al hacerles las preguntas que relacionan el consumo de sustancias adictivas para disminuir el estrés y los síntomas, afortunadamente fueron porcentajes menores al 20% de los estudiantes que están de acuerdo y totalmente de acuerdo en consumir alcohol, tabaco y medicamentos controlados sin prescripción médica, para disminuir el estrés, olvidar problemas, eliminar fatiga, conciliar el sueño, para eliminar la depresión y para mejorar las relaciones interpersonales. Sin embargo, se deben atender a este grupo de estudiantes que se están dañando tratando de contrarrestar el estrés en el que viven y los síntomas que han desarrollado.

En respuesta al objetivo planteado se concluye que sí existe estrés en la población estudiantil universitaria y en un porcentaje menor a 20 están de acuerdo y totalmente de acuerdo en consumir sustancias adictivas para disminuir el estrés académico y los síntomas que se desarrollan. Por lo que es fundamental impartir talleres a la población en estudio para que aprenda a controlar el estrés académico y a contrarrestar los síntomas que se desencadenan por el mismo, sin la necesidad de consumir sustancias adictivas, que lejos de mejorar o eliminar los síntomas se exacerba el problema y complica con el desarrollo de una adicción a una o varias sustancias adictivas lícitas o ilícitas.

En el aspecto educativo es muy importante llevar a cabo diagnósticos con los estudiantes universitarios que pertenecen al área de la salud, de problemas actuales como son: el estrés y consumo de sustancias adictivas para trabajar, mediante intervenciones educativas y lleven a cabo un estilo de vida saludable y en un futuro sean profesionistas promotores de salud, así como también ayuden a las personas que estén involucradas con estrés y consumo de sustancias adictivas.

Referencias

Barraza, A. (2007). Propiedades psicométricas de inventario SISCO del estrés académico. Universidad Pedagógica de Durango. Durango, México.

Carballo, J., Marín, M., Pons, C., Espada, J., Piqueras, J., Orgilés, M. (2011). *Diferencias en el consumo de sustancias psicoactivas y psicofármacos entre estudiantes de Medicina y Psicología en época de exámenes*. Rev. Salud y Drogas. Vol. 11. N° 1. Pag. 19 – 30.

Castillo, I. (2015). *Estrés académico y consumo de alcohol en estudiantes de Enfermería de Cartagena*. Universidad de Cartagena, Colombia.

Moreno, M., Villatoro, J., Gutiérrez, M., Bretón, M., Medina, M., Amador, N. (2015). *Consumo de drogas, alcohol, tabaco y sus factores asociados en los estudiantes*. Instituto Nacional de Psiquiatría, Ramón de la Fuente. UNAM.

Mundo, A. (2014). *Estrés Académico y Burnout en los estudiantes de Psicología*. Universidad Rafael Urdaneta. Buenos Aires, Argentina.

Olivares, A., Favela, M., Tirado, L., Barragán, O., Hernández, E. (2013). *Consumo de drogas y competencia social en jóvenes universitarios de la unidad regional sur*. Epistemus, N° 15, pag: 5 – 12.

Olivet, S. (2010). *Estrés académico en estudiantes que cursan primer año del ámbito universitario*. Universidad Abierta Interamericana. Buenos Aires, Argentina.

Palacio, J. (2015). *Estrés académico y consumo de alcohol en estudiantes de la Universidad de Antioquía seccional Occidente*. Universidad de Antioquía, Colombia.

Publicación de las Naciones Unidas. (2003). *Encuestas escolares sobre el uso indebido de drogas*. Módulo 3. Nueva York, EUA.

Rangel, D., Pérez, M., Pérez, A. (2010). *Consumo de drogas lícitas y presencia de estrés en el personal de enfermería*. Universidad Autónoma de Querétaro.

Tam Phun, E., Benedita, C. (2010). *El consumo de alcohol y el estrés en estudiante del segundo año de enfermería*. Rev. Latino-Am. Enfermagem. Lima, Perú.

Villegas, M., Alonso, M., Alonso, B., Guzmán, F. (2014). *Eventos estresantes y la relación con el consumo de alcohol y tabaco en adolescentes*. Ciencia y Enfermería XX. México.

Zamora, A., Hernández, M., Álvarez, A., Grza, B., Gallegos, R. (2012). *Prevalencia de consumo de sustancias adictivas y estilos de vida en estudiantes universitarios*. Universidad Autónoma de Querétaro.

LAS CONDICIONES Y ESTILOS DE VIDA DE LOS ESTUDIANTES. INDÍGENAS. LOS UNIVERSITARIOS EN XALAPA

THE CONDITIONS AND LIFESTYLES OF INDIGENOUS STUDENTS. THE UNIVERSITY IN XALAPA

*Ana Laura Carmona Guadarrama
Universidad Veracruzana
Facultad de Pedagogía*

Resumen

En la actualidad las universidades se encuentran conformadas por diversos grupos de jóvenes, entre estos los conformados por estudiantes indígenas que hasta hace algunos años eran invisibles para las instituciones de educación superior. Hoy en día diversos investigadores han puesto su mirada en este grupo de estudiantes y han logrado desarrollar estudios que nos han permitido conocer más sobre los indígenas en las universidades. Un ejemplo claro de lo mencionado anteriormente es la presente investigación que se enfocó en los cambios y significaciones de los estilos y condiciones de vida que tienen los estudiantes indígenas que migran de una comunidad rural a la ciudad de Xalapa. La investigación se realizó mediante una metodología mixta, utilizando estadísticas, investigación documental y entrevistas a profundidad a 19 jóvenes, con el objetivo de realizar una comparación de estilos y condiciones de vida de los estudiantes indígenas en tres momentos: uno referente a su estancia en la comunidad, el segundo momento en su arribo a la ciudad y el último dedicado a su vida después de un año y medio de su estancia en Xalapa.

Palabras clave: Estudiante indígena, educación superior, condiciones de vida, estilos de vida.

Abstract

At present the universities are conformed by diverse groups of young people, among these the ones conformed by indigenous students that until some years ago were invisible for the institutions of superior education. Nowadays, several researchers have looked at this group of students and have been able to develop studies that have allowed us to know more about the Indians in the universities. A clear example of the aforementioned is the present research that focused on the changes and meanings of the styles and conditions of life that the indigenous students who migrate from a rural community to the city of Xalapa have. The research was carried out using a mixed methodology, using statistics, documental research and in-depth interviews with 19 youngsters, with the aim of comparing the styles and living conditions of the indigenous students in three moments: one related to their stay in the community, the second moment in his arrival to the city and the last one dedicated to his life after a year and a half of his stay in Xalapa.

Keys word: Indigenous students, higher education, living conditions, lifestyles.

Introducción

Diversos estudios han evidenciado que los indígenas migran a las ciudades con el objetivo de encontrar nuevos horizontes tanto laborales como educativos. En particular, en el estado de Veracruz y específicamente en la Universidad Veracruzana (UV), la oferta educativa se centra en la Región Xalapa, de ahí que año con año, jóvenes de todo el estado se trasladen a esta ciudad para iniciar su formación universitaria.

En este sentido, la UV se caracteriza por ser una institución con población en su mayoría de clase media-baja, lo cierto es que en sus aulas converge una amplia diversidad de estudiantes de todas las regiones culturales del estado y de otros estados vecinos. El origen social, también es diverso y entre esta multitud, hay una pequeña población de origen indígena que según datos de la Universidad Veracruzana (2010) es de aproximadamente 7.6%, que frente al total resulta mínima, pero significativa en términos sociológicos y pedagógicos.

Justo esta proporción de estudiantes, es la que provoca nuestro interés, ya que aunado a los procesos de integración al marco escolar (Dubet y Martucelli 1998), suponemos experimentan procesos de incorporación y apropiación a un nuevo contexto, la ciudad. Y en este sentido, cuando de estudiantes indígenas se trata, el trabajo de las instituciones de educación superior aún resulta limitado. En ocasiones, no consideran a esta población, en otras no cuentan con programas de apoyo específicos y en el mejor de los escenarios sus intervenciones son únicamente dentro del contexto escolar. De ahí que, resultaba evidente suponer que si los estudiantes indígenas son invisibles dentro de las aulas; el desconocimiento acerca de sus estilos

y condiciones de vida en tanto estudiantes universitarios, es mayor. Para acercarnos al tema, se presentan los resultados de esta investigación como producto de una tesis de Maestría en Investigación Educativa, del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. que se interesó por analizar las condiciones y resignificaciones de los estilos de vida de los estudiantes indígenas en la ciudad de Xalapa. Intentando evidenciar la presencia de estudiantes indígenas en los programas convencionales de la UV y lograr el reconocimiento de las autoridades, investigadores y docentes universitarios del tema. Para realizar el estudio, desde la sociología de Durkeihm (2001); Dubet y Martucelli (1998); De garay (2004, 2001); Bernstein (1977); Berger y Luckman (1968); Bourdieu (2000); Lindón (2006), además de una revisión documental, se realizó una caracterización estadística de los sujetos, así como entrevistas a profundidad de 18 estudiantes. El análisis se realizó pensando en tres momentos y en dos contextos: el primero, enfocado al tiempo en el que vivían en su comunidad; el segundo, respecto al arribo a Xalapa y el tercero en el momento actual (al tiempo de la investigación). En los resultados se presentaron fragmentos de entrevistas, en donde al final de cada uno se le asignó una clave, la cual está conformada por letras y números que hacen referencia al sexo del estudiante, la edad, la región de procedencia y la carrera que estudia.

La población a la que nos acercamos, son estudiantes de origen indígena que ingresaron en 2010 al sistema escolarizado en la región de Xalapa, de la Universidad Veracruzana; su año y medio como universitarios y viviendo en Xalapa (2010-2012) nos permitía hacer observable los cambios en sus estilos y condiciones de vida en los tres momentos establecidos. La región, se eligió por tener mayor presencia de estudiantes de origen indígena, los cuales son definidos como:

Aquel joven inscrito en alguna Institución de Educación Superior (en este caso la Universidad Veracruzana) afiliado a un sistema institucional y disciplinario que otorga un sentido positivo a la educación superior- en términos de movilidad social e interés intelectual-. Además comparte un universo cultural con otros jóvenes; sin embargo a diferencia del resto, este estudiante se autodescribe a un pueblo indígena y hace énfasis en su sentido de pertenencia a este, con el que comulga en una cosmovisión y una lengua, además de participar en sus fiestas, de la vida y el trabajo comunitario de sus costumbres, tradiciones (Casillas , M. A. Badillo, J.,& Ortiz, V.,.2008,p.128).

Así en 2010 ingresaron 1,153 estudiantes, distribuidos en las cinco regiones que conforman la Universidad Veracruzana y ubicados a través de la encuesta de ingreso del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). En Xalapa había 355 estudiantes indígenas (en los programas convencionales de la Universidad Veracruzana, solo es posible suponer que un estudiante es indígena a través de una pregunta que está incluida en la encuesta del CENEVAL al momento de solicitar el ingreso a la institución. En ocasiones varía la redacción; pero pregunta por el dominio de una lengua indígena por parte de alguno de sus familiares o el propio estudiante) de los que podemos decir; están distribuidos en las seis áreas de conocimiento de la UV, con respecto al género, son más mujeres que hombres; en su mayoría tienen 18 años, ya que es la edad promedio en la que ingresan a sus estudios superiores, provienen de bachilleratos generales y sus promedios oscilan entre 8.0 y 8.4.

Las áreas con mayor demanda y presencia de los estudiantes (Ver figura 1) son, Económico Administrativa (126) y Humanidades (85); otras, de demanda media son

Ciencias de la Salud (57) y área Técnica (54) y demanda baja son las áreas de Artes (17) y Biológica-Agropecuaria (16).

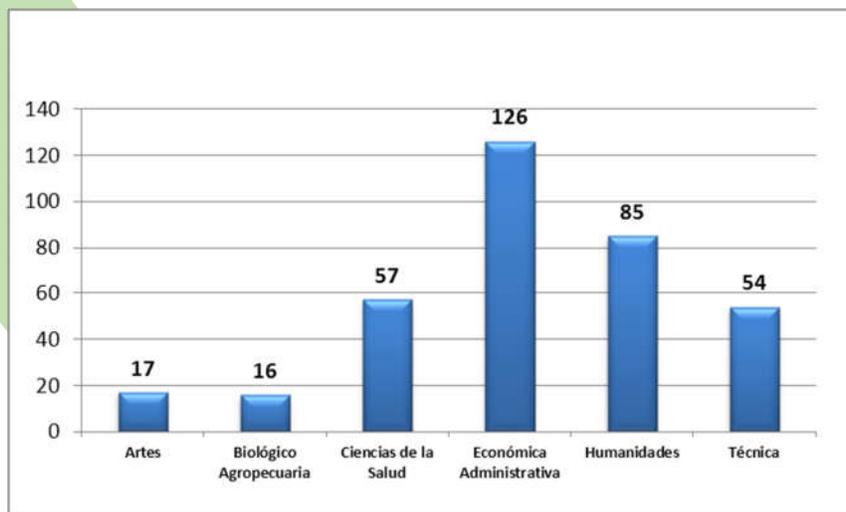


Figura 1.- Estudiantes de origen indígena por Áreas de conocimiento

Fuente: Chain R., Jácome N., Rosales O. y Ortega J.C. (2010). *Sistema de Consulta del Perfil de Ingreso* [Software de cómputo]. Xalapa, Ver., México. Instituto de Investigaciones en Educación-Universidad

En la Figura 2, se muestran los estudiantes por género. Se observa el número de mujeres (183) y hombres (172) inscritos.

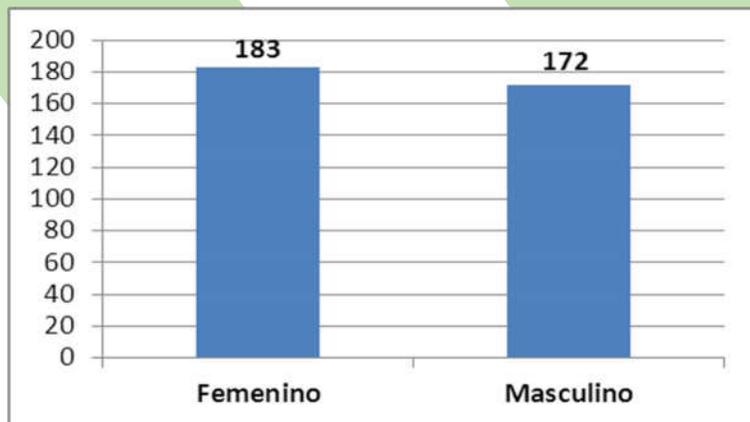


Figura 2.- Estudiantes de origen indígena por género

Fuente: Chain R., Jácome N., Rosales O. y Ortega J.C. (2010). *Sistema de Consulta del Perfil de Ingreso* [Software de cómputo]. Xalapa, Ver., México. Instituto de Investigaciones en Educación-Universidad Veracruzana.

En la Figura 3, se muestran las edades de los estudiantes indígenas, es importante observar que los estudiantes se concentran entre los 17 y 20 años de edad. El mayor número de los estudiantes indígenas se encuentra para el 2010 en los 18 años, esto sucede porque es la edad en que los jóvenes terminan sus estudios de bachillerato para dar inicio con sus estudios universitarios.

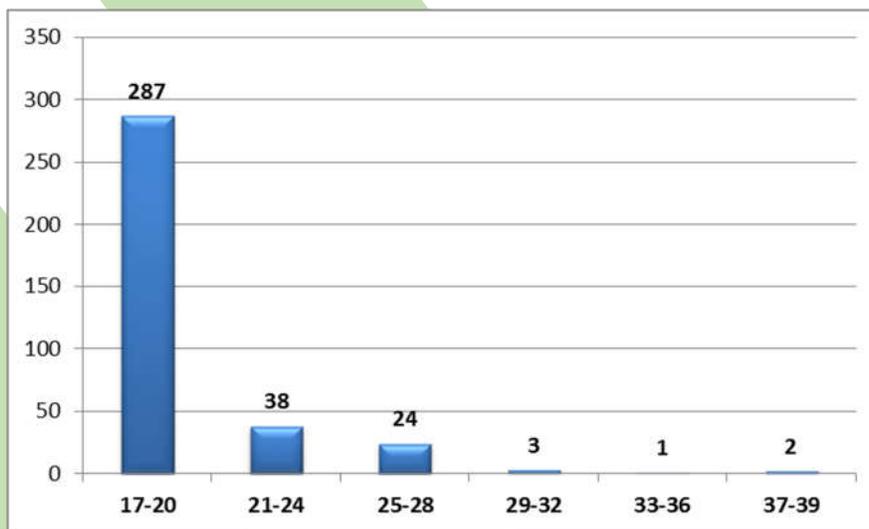


Figura 3.- Estudiantes de origen indígena por edad

Fuente: Chain R., Jácome N., Rosales O. y Ortega J.C. (2010). *Sistema de Consulta del Perfil de Ingreso* [Software de cómputo]. Xalapa, Ver., México. Instituto de Investigaciones en Educación-Universidad Veracruzana.

Estudiantes indígenas: familia, trabajo y relaciones de pareja

Los criterios principales para acercarnos a los estudiantes y entrevistarlos fueron, la autoadcripción y la lengua como un código lingüístico, que a decir de Bernstein (1977) “el lenguaje es contemplado como un fenómeno integrador o divisivo; como el principal

proceso a través del cual se transmite una cultura; portador de genes sociales” (p.126). Sin embargo, también consideramos la localidad de procedencia, el género, la edad y la carrera.

Así se entrevistaron 18 estudiantes que se autoadscriben a un pueblo originario (Nahua, Totonaco, Zapoteco Otomí y Popoluca) y que hablan una lengua indígena [náhuatl (11), totonaco (3), zapoteco (2), otomí (1) y popoluca (1)]. En su mayoría de comunidades localizadas en las regiones culturales del estado de Veracruz (Entabladero, Espinal; Ixhuatlán de Madero, Chicontepec, Tantoyuca, Papantla, Coyutla, Zongolica, Palapa, Zongolica; Olla Chica, Zongolica; Sotapan, Agua Dulce y Minatitlán) y de estados como Puebla (San José Acateno), Oaxaca (Juchitán) y Morelos (Cuernavaca).

Según el género, la edad y la carrera, entrevistamos a 10 mujeres y 8 hombres, de entre 19 y 23 años de edad; inscritos en 12 programas educativos de la UV [Ing. Química (1), Informática (3), Artes Visuales (1), Ing. Mecánica Eléctrica (1), Administración (1), Antropología (2), Sociología (1), Economía (2), Biología (1), Psicología (1), Derecho (3), Geografía (1)]. Podemos decir, entonces por género los estudiantes entrevistados se encuentran equitativamente representados, tanto hombres como mujeres; según su edad podemos considerarlos como jóvenes y por lo tanto, considerar a partir de Dubet (2005) que:

El estudiante no se puede reducir ni a su papel ni a su condición, sino que elabora una experiencia que articula una manera de ser joven y una relación con los estudios. El estudiante vive el encuentro de la juventud y de la universidad (p.3)

A partir de su edad, podemos considerar a la mayoría sin rezago educativo, y reconocer el interés de aquellos que por diversas causas dejaron pasar hasta alrededor de cuatro años sin estudiar, pero han logrado continuar con su formación. Con respecto a la edad, también podemos decir que llegan a la ciudad siendo muy jóvenes.

Otro aspecto que se tomó en cuenta, es que llegan a un nuevo espacio (geográfico, social, cultural, económico) del cual buscan y/o tienen que apropiarse; en este sentido, su condición migrante, puede de una u otra forma implicar procesos de integración a la ciudad y de nuevas prácticas de condiciones y estilos de vida, como alude Dubet (2005):

Joven que se aleja más o menos de su familia, que adopta un estilo de vida sometido a una serie de condiciones: el alojamiento, la ciudad donde estudia, la naturaleza de sus recursos, el tipo de sociabilidad que adopta, sus opciones ideológicas y políticas. Cuanto más masificada es la universidad, más diversificados son estos estilos de vida. Pero los estudiantes no sólo son jóvenes; también son alumnos que se definen por condiciones escolares y, sobre todo, por el sentido que dan a sus estudios. (p. 3)

Los estudiantes vienen de familias nucleares de 4 a 6 integrantes, contradiciendo el prejuicio de que en las comunidades indígenas y/o rurales la mayoría de las familias son numerosas.

Somos cuatro, mi papá mi mamá, mi hermano y yo (M20XADERE).

Bueno en mi familia somos 5, mis dos papás y otros dos hermanos que tengo, una tiene 6 años y la otra tiene 14 años, la de 14 va a la secundaria y la de 6 años va a la primaria y pues yo , somos 5 en mi familia, yo estudio derecho y estoy en la UV(H19XAMCEL).

Las ocupaciones familiares varían según el género y suelen continuar el rol tradicional de proveedor, en caso del padre (la mayoría se desempeña en oficios como: albañil, electricista y mecánico,) y de ama de casa en el caso de la madre. Aunque destaca un grupo menor de padres y madres, que cultivan tierras propias y son profesoras de primaria, respectivamente.

Mi mamá es ama de casa, ella solamente realiza el quehacer del hogar, mi papá tiene muchos oficios, pero actualmente es tubero, también es soldador, pero trabaja de los dos dependiendo de donde tenga trabajo (M22XALECO).

Mi mamá es profesora jubilada y actualmente es ama de casa y mi papá de una comunidad que pertenece a Tequila y se dedica al café (H20XAANT02).

En lo que respecta a los hermanos o hermanas, en su mayoría se dedican a estudiar, ya sea un nivel educativo básico o en algunos casos, también, se encuentran estudiando en la UV en el campus Xalapa o en otras ciudades cercanas a sus comunidades. Aunque, en algunas ocasiones se repiten los roles de proveedor y ama de casa, según el género.

Tengo dos hermanos que estudiaron arquitectura, mi hermana la más grande se casó y mi otra hermana está estudiando derecho en el sistema abierto y mi hermano más pequeño no estudió porque padece desde muy pequeño de ataques epilépticos (M22XALECO).

Mi hermano tiene 27 años que es profesor y tengo una hermana más chica que se llama Jimena y ella estudia el tercer semestre de bachillerato (H20XAANT02).

Respecto a la situación laboral, un poco más del 50% trabaja. La mayoría lo hace en negocios familiares en sus comunidades de origen, por lo que ocupan el periodo vacacional y fines de semana, característica que consideramos puede ser un factor que propicie el vínculo o arraigo con sus comunidades.

En vacaciones ayudo a mi papá en el campo al café. Por ejemplo en las vacaciones de diciembre es cuando apenas empieza la cosecha y hay que hacer varias cosas, cortar medio día, lavar el café y despulparlo...si es algo de tiempo, pero cuando es abril hay si es mucho tiempo y en agosto pues nada porque no hay nada (H20XAANTR).

...en vacaciones pues le ayudo a mi papá en la tienda comunitaria los días que necesite que le ayude, pero un trabajo fijo pues no y son como 3 o 4 días a la semana los que estoy y pues son 5 horas más o menos al día y luego ya va mi mamá (M20XADERE).

Otros, trabajan en Xalapa, aprovechan los fines de semana para hacerlo. En algunos casos además de representar un ingreso económico es parte de sus intereses personales. Así se puede suponer que el empleo, también puede ser un factor importante para apropiarse de la ciudad, pues implica socializar y ampliar su capital social.

Sí, trabajo en un negocio pequeño, soy encargado de una papelería solamente son los sábados y domingos (H19XAINFOR)

Tengo como un empleo pero pues es parte de mi pasión por la música, toco en una banda allá en Xalapa y pues se llama los Milton, tiene un nombre muy feo pero pues ahí toco la guitarra y hago voces, hemos tocado ahí en el parque, se hacen los toquines gratis, también hemos tocado en El escarabajo y actualmente pues no tenemos lugar

así fijo para ir a tocar (H19XABIOL)

Con respecto a su situación sentimental sólo siete contestaron que sí tenían novios, en su mayoría originarios de sus comunidades de origen; sin embargo, la mayoría no tiene una relación, pero es un tema del que no quisieron hablar con nosotros. Tienen relaciones de noviazgo, pero ninguno está casado, esto puede estar relacionado con el compromiso que con sus estudios universitarios y con la edad. Destaca que sus relaciones amorosas son con jóvenes de sus comunidades, que en su mayoría se encuentran estudiando en otros campus de la UV o en otras ciudades cercanas a su comunidad, por lo que, se ven en vacaciones, fines de semana o puentes. La situación despierta interés cuando suponemos que puede ser un indicador de arraigo a la comunidad de origen.

¿Tienes pareja o novio? Sí. Él es de aquí de Zongolica y lo veo cuando vengo o cada puente (M19XASOCI).

Sí, él igual de Agua Dulce pero él no está estudiando aquí, está estudiando en Veracruz Ingeniera en electrónica y comunicaciones, también en la Universidad Veracruzana (M19XALPSICO).

Condiciones y estilos de vida de los estudiantes indígenas

Pensar en las condiciones de vida de los estudiantes (vivienda, transporte, alimentación y servicios de salud), nos inquietó desde el principio, pues consideramos que quizás podría haber cambios y podrían ser los más visibles y/o palpables; pero sobre todo, por tratarse, de los servicios y necesidades básicas que deben cubrir los estudiantes.

En el caso de las viviendas en la comunidad, los estudiantes en general cuentan con una buena infraestructura y con los servicios básicos; sin embargo, en el arribo a Xalapa la mayoría renta pequeños cuartos y traen lo necesario de sus comunidades para poder sobrevivir en la ciudad. Actualmente, la situación no cambia mucho la mayoría continua viviendo en la misma casa que tenían cuando llegaron.

Es una vivienda de concreto con techo cemento, baño adentro, la cocina, los cuartos, la sala, el recibidor que es de ladrillo, la fachada es de ladrillo con ventanas de vidrio y aluminio. (M19XALDER)

Pues es un cuarto nada más como de tres por tres metros y pues nada más tengo una cama, una mesa y un buró para guardar mi ropa, tiene todos los servicios menos internet y pues ahí mismo comía. (H19XAMCEL).

Pues es la misma pero ya tengo internet, ya tengo tele, ya tengo computadora y es más acogedor. (M19XASOCI03).

Los medios de transporte en las comunidades de origen son variados (autobuses, taxis, camionetas comunitarias, microbuses y caballo) y en algunas comunidades los estudiantes caminan kilómetros para llegar a su destino; sin embargo, los estudiantes conocen los horarios y las posibilidades para trasladarse, en contraste, al arribar a Xalapa los estudiantes se enfrentan a situaciones de confusión y miedo al tomar las rutas del transporte público, ya que mientras que en sus comunidades de origen podían transportarse caminando y existían pocas rutas, en Xalapa aumentan; pero se desconoce el contexto. Actualmente los estudiantes ya se han familiarizado con la dinámica del transporte. Los autobuses los identifican por medio de colores y letreros.

Hay como taxis colectivos que se dedican a ir a las comunidades cercanas y eso está bien, porque hay muchas personas que vienen a vender sus cosas y pues tienen que transportarse, usar mulas o caballos (H19XABIOL05).

Yo prefería andar así caminando que en carro porque me podía perder y pues no sabía que bus agarrar ni nada. (M20XADERE04).

Pues ya puedo ir a más lugares, ya puedo utilizar el transporte público, ya conozco más las rutas (M19XASOCI03).

En la comunidad, la mayoría de los estudiantes indígenas acuden a instituciones públicas de salud que les corresponde. Al arribar a Xalapa acuden a las farmacias del Ahorro, Genéricos Intercambiables o Similares. A un año de su estancia en Xalapa, los estudiantes aprovecharon para darse de alta en el seguro facultativo, esto es una muestra de integración al sistema universitario.

De parte del gobierno está el hospital del IMSS y del ISSSTE, tu puedes ir muy enfermo, pero si no llevas así en qué clínica te toca pues no pasas, aunque estés ahí con un dolor, pues si es algo deficiente esa parte (M19XALPSICO).

Pues cuando llegué siempre me atendía en una Farmacia del Ahorro ahí bien cerquita y pues no conocía nada de Xalapa (H19XAMCEL01).

Cuando me enfermo ahora acudo al seguro por parte de la UV (M22XALECO).

La alimentación de los estudiantes indígenas, en la comunidad, son preparados por la madre y consumidos en un ambiente familiar. Al arribar a Xalapa se notan cambios significativos en torno a sus hábitos alimenticios y se manifiestan diversos

retos a los que se enfrentaron y actualmente dicen que se alimentan de una manera más sana con respecto a su llegada.

Ahí sí la verdad sí se extraña la mamá, bueno mi mamá principalmente porque si tienes antojos de empanadas, garnachitas, tortillas echadas a mano mi mamá me las hace, yo sí considero que me alimentaba mejor allá con mi mamá que acá (M22XALECO) .

Pues muy mala yo creo porque es lo que más te cuesta y he procurado comer bien y a veces sí pues uno sufre a veces no hay para comer a veces te gastas el dinero, pero pues ya a veces hay amigos que te ayudan, pero sí es difícil (H23XALDERE).

Pues ya no me malpaso mucho, a veces como pescado y otro día como frutas y verduras y trato de comer bien y entonces me traigo fruta a la escuela (H20XALINFOR).

Cabe destacar, que indagar sobre los cambios en las condiciones de vida de los estudiantes indígenas, representaba conocer, únicamente, los cambios estructurales de su contexto inmediato. Para aproximarnos a aquellos procesos surgidos a partir de su socialización en el contexto social retomamos aspectos como las actividades recreativas, la autonomía, los sentimientos y emociones. El fin, era conocer otro aspecto de las realidades cotidianas que viven los estudiantes bajo las condiciones de autoadscribirse a un pueblo indígena, haber migrado a la ciudad.

En la comunidad, la mayoría de las actividades recreativas que realizan los estudiantes son deportivas. Sin embargo, al arribar a Xalapa la mayoría no realiza ninguna actividad, ya que no conocían la ciudad y no conocían a nadie. Actualmente, aprovechan la oferta deportiva de la UV.

Practico deportes, futbol soccer y futbol de salón, soccer en el campo y con 11 jugadores y del salón son 5 (H20XAANT02).

Pues como apenas estaba conociendo a los de la facultad, y pues como no conocía nada, solo iba de la escuela a mi cuarto (H20XAANT02).

Pues juego futbol en la USBI con el torneo inter-facultades, nos invitaron unos compañeros a entrenar con ellos y estamos entrenando con la selección (H19XAMCEL01).

Los estudiantes indígenas en su mayoría comentan que no se sentían autónomos estando en sus comunidades, ya que estaban bajo las indicaciones de su familia. Al arribar a Xalapa, se sienten con más libertad en relación a su comunidad. Actualmente, los estudiantes indígenas mencionan que a pesar de vivir un año y medio solos en la ciudad no se sienten autónomos del todo, pues aún dependen económicamente de sus padres.

Pues no me sentía con mucha libertad porque yo sentía que si hacía algo era como deshonorar a mis padres y este yo casi no salía, nomás la escuela. Llegaba y no me tomaba mi tiempo libre para ir con mis amigos ni mucho menos (H20XALINFOR).

Bueno pues sí empecé a sentirme más independiente porque pues empecé a cuidarme solo, hacerme de comer, limpiar mi cuarto, mi tarea, no están mis papás para decirme que hacer y todo, así que ya debo de cuidarme responsablemente (H19XAINFOR).

Pues te digo que, no siento que sea autónoma soy autosuficiente, mas no autónoma porque la dependencia de mi familia sigue estando grande porque no doy paso sin que ellos no sepan y en cuanto lo económico pues ellos me mantienen. Así autonomía

autonomía no, más bien autosuficiente, porque hasta ahorita no me ha pasado nada (M22XAANTROP).

En su mayoría los estudiantes indígenas muestran sentimientos y emociones positivas respecto a la estancia con su familia en la comunidad. Quizás por ello, al arribar a Xalapa, la mayoría experimentan sentimientos de tristeza y soledad; sin embargo; actualmente, los estudiantes indígenas se sienten mejor emocionalmente, ya que ahora conocen más la ciudad tiene más amigos, pero sobre todo saben que están en Xalapa por un objetivo, el cual es el terminar sus estudios universitarios y esa es una motivación para seguir y en ciertos momentos sentirse emocionados al estar en la ciudad.

Mi casa es mi lugar donde yo siempre me he sentido plena, tranquila, a gusto o sea siempre llegando de la escuela, mi casa es el lugar más cómodo o donde yo sentía seguridad era mi casa, bueno es mi casa (M22XAANTROP).

Destrozada y pues extrañaba a mi mamá y a mi papá y pues los cuidados (M19XAINFOR).

Pues siento emoción de estar aquí en la carrera y pues ya quiero seguir estudiando una maestría tal vez y superarme a mí mismo (H20XALINFOR).

Factores emergentes en los procesos de cambio en las condiciones y estilos de vida

Los cambios de contexto, condiciones y estilos de vida, estaban presentes de una u otra manera en la cotidianidad de los estudiantes indígenas; así que suponíamos había motivos o situaciones que les habían permitido vivir procesos de cambio; sin embargo,

fueron los propios estudiantes quienes espontáneamente nos hablaron de estos factores, que a continuación se relatan en orden de aparición en las entrevistas:

1.-Relacionarse con otros jóvenes, hacer amigos y tener relaciones de noviazgo en Xalapa. “Las redes que desarrollan estos migrantes son de diferente tipo, muchas de las cuales sobrepasan las étnicas, como las de parentesco, de género e intraétnicas y llegan a articular a los individuos aun cuando viven de manera dispersa o aislada en la ciudad” Hirabayashi (1993) y Durin (2006, 2008). El hecho de relacionarse con otras personas les permitió construir un capital social que entre otras cosas, ayudó a la apropiación geográfica de la ciudad. Asimismo motivó las sensaciones de apoyo, confianza y sobre todo de saberse acompañados. Hirabayashi (1993) y Durin (2006, 2008) mencionan que “los indígenas que llegan a la ciudad adquieren un capital social antes o durante la migración urbana que constituye un soporte para enfrentar las dificultades económicas, culturales y sociales al llegar por primera vez a un espacio desconocido”.

Ir conociendo personas, me ayudaron a seguir conociendo más Xalapa, a ir conociendo más lugares a salir más y a distraerme un poco más, yo siento que más que nada relacionarme con las personas, con mis compañeros y eso me ayudó a estar mejor y conocer más Xalapa (H19XAMCEL01).

Pues la convivencia con mis amigos y compañeros que también eran de fuera y me decían: “no, yo también soy de fuera”. ¿Cómo te vas a sentir mal? hay que apoyarnos (M19XAINFOR).

Pues me empecé a acostumbrar. Ahora ya es muy diferente, es algo más una ciudad, como que aquí es urbano, como que hay más cosas y pues no es lo mismo que Zacapoaxtla, entonces tener amigos y eso y novio pues me hace sentirme bien

(M20XADERE04).

2.- Las personas con quienes viven, resultan ser un factor que alienta la estancia de los estudiantes en la ciudad. Pues la convivencia diaria les hace sentir en familia, reduciendo la sensación de soledad que al llegar a Xalapa experimentaban.

También siento que el lugar donde estoy viviendo, la señora procura estar al pendiente de nosotros y mantenerse comunicada, no sé, cuando estamos enfermos se preocupa de que estemos bien y es como si estuviéramos dentro de una familia y siento que igual y eso no ayuda no sentirnos tan solos (H19XAMCEL01).

3. Estar inscritos a la universidad, el saber que tenían la oportunidad de continuar con sus estudios universitarios y que además la misma ciudad les podría ofrecer en el futuro oportunidades laborales, resultó ser un factor de apoyo.

Pues fueron muchas cosas muy importantes, por ejemplo, me decían que trabajo hay, solo hay que echarle ganas y este todo lo que me motivo también es la carrera y pues he encontrado información muy importante acerca del empleo relacionado con mi formación...y pues las empresas que hay en Xalapa y que se dedican a lo que yo estoy estudiando, nada más (H20XALINFOR).

El simple hecho de que yo quería estudiar economía y me llamaba mucho la atención y me atrapaba más y me iba envolviendo y yo quería seguir en la clase y seguir viendo que era lo que seguía (M19XAINFOR).

Pues que ya conocía amigos, el hecho de estudiar y ser positivo más que nada y que estoy aquí por mi propio bien, por buscar algo mejor para mí y tener un mejor futuro (M19XASOCI03).

4. Las actividades académicas propiciadas en el aula impulsaron a los estudiantes a moverse fuera de su campus; principalmente para acudir a bibliotecas recomendadas por sus maestros. El desplazamiento por la ciudad les permitió conocer lugares y formas de trasladarse, dando como resultado saber ubicarse y apropiarse de nuevos espacios.

Pues la escuela, mis amigos. La universidad porque los maestros nos mandaban a varios lugares por ejemplo a la biblioteca de la USBI y ya conocía o iba yo al CIESAS a la biblioteca de Histórico Sociales que está por Los Berros y la Carlos Fuentes y todo fue cuando empecé a salir más y los puestos de revistas y libros (H20XAANT02).

Pues... la escuela más que nada porque como tienes tarea tienes que ir para allá y para acá, eso es lo que nos ayuda más a salir y pues conoces más amigos y empiezas a salir (M20XAECON06).

5. Las actividades artísticas y deportivas realizadas dentro o fuera de la escuela han sido un factor de apoyo. En los espacios donde se desarrollan estas actividades, conviven con otros jóvenes con intereses afines y entablan relaciones que van propiciando el incremento de su capital social.

Pues... quizás la música que me ha hecho desenvolverme con las demás personas, que me dicen: A ver, préstame la guitarra y te empiezas a desenvolver más en un círculo social (H19XABIOL05).

Me ayudó sentirme bien el jugar futbol, porque ya conozco a más, ahora ya conozco a los de la colonia y pues en tercer semestre iba yo al gimnasio entonces conocía más, entonces cuando llego me siento bien porque te

encuentras a uno y le hablas, te encuentras a otro y le hablas (H20XAANT02).

6. La compañía de un paisano. Llegar a Xalapa acompañado o alcanzar a un conocido-amigo originario de la misma comunidad representa un gran apoyo para que los estudiantes no se sientan solos y en ocasiones resultan ser un impulso para apropiarse del nuevo contexto.

Pues es que tengo una amiga de prepa que estudia allá, entonces pues vivimos juntas y eso me ayudó un poco porque conviví con ella varios años. Me ayudaron los chavos de allá también de alguna forma me ayudaron a integrarme (M19XASOCI03).

Pues es que como también se vinieron, bueno de Coyutla se vienen muy pocos a Xalapa, son muy pocos los que dicen: “yo me voy fuera de aquí”. Entonces yo llegué con una amiga de allá, entonces eso me facilitó para adaptarme mejor y pues ya salía con ella y estaba con ella y pues ella es más abierta que y entonces ella me empujaba y me presentaba a sus amigos y pues ya socializaba más (M21XALADMON).

7.- La sensación de libertad, que experimentan los estudiantes al llegar a la ciudad de Xalapa con respecto a su comunidad, les da un margen de decisión respecto a las actividades que realizan, por lo que el nuevo contexto resulta un motivo para apropiarse éste.

Pues yo siento que por lo mismo de que allá en mi casa casi no me dejaban hacer nada pues acá me siento con más libertad, siento que eso me ayudó (M19XAQUIM).

Cabe resaltar, que la mayoría de estos factores implican procesos de socialización que estuvieron presentes desde la llegada del estudiante indígena a la ciudad de Xalapa hasta la actualidad y que han permitido la apropiación simbólica de determinadas dinámicas y espacios de la ciudad.

Conclusiones

La descripción de las características principales de los estudiantes adscritos a un pueblo indígena, nos permite reconocer la presencia y distribución en las aulas de la Universidad Veracruzana. Sin embargo, para acercarnos a las maneras de apropiación de la ciudad; que viven a partir del proceso de migración por el que atraviesan y de su ingreso a la universidad, fue necesario enlistar las condiciones y estilos de vida; pero sobre todo, aceptar que existen cambios que podrían impulsar a los estudiantes indígenas a re-significar sus estilos de vida a partir de su experiencia personal.

De ahí, que consideramos que las autoridades universitarias y académicos deberían tomar en cuenta algunas precisiones en torno a esta población estudiantil y pensar en equidad, antes de proponer y aplicar programas y estrategias de manera generalizada y homogénea: Los estudiantes se autoadscriben como indígenas, coinciden en vivir el proceso de migración, considerado por Garrido (2008) como “todo desplazamiento de población que tiene lugar desde un lugar de origen hacia otro destino, y que implica un cambio de la residencia habitual, se ha convertido ciertamente en uno de los fenómenos sociales más complejos y de mayor importancia del Siglo XXI”, que sin duda dota de condiciones estructurales específicas su experiencia de apropiación de la ciudad.

Con respecto a su condición juvenil, se debe considerar que aunque han ingresado a la universidad, no se puede pensar que únicamente son estudiantes, también hay que tener en cuenta su condición juvenil como sugiere Dubet (2004) “no se reduce ni a un papel ni a un status, sino que elabora una experiencia que articula una manera de ser joven y una relación con los estudios. Así, el estudiante vive el reencuentro de la juventud y la universidad”.

Aunado a lo anterior, también se encuentra el tema de su identidad, ya que los estudiantes se mueven en diferentes espacios, con distintos roles: jóvenes, migrantes, estudiantes y pertenecen a un pueblo indígena; así su pertenencia étnica los diferencia de otros estudiantes no-indígenas; ya que, como lo indica Barth (1978) una identidad étnica es “una colectividad que se distingue por compartir lazos en común en lo que concierne a vínculos de parentesco, la lengua materna y una identidad” explicando porque mientras se encontraban en la ciudad de Xalapa, estos jóvenes extrañaban algunos rasgos de su identidad: costumbres y tradiciones de sus comunidades y sin duda a su familia.

Por otro lado, los estudiantes indígenas al llegar a la ciudad de Xalapa se enfrentan a un proceso relacionado con la “espacialidad” que a decir de Vergara (2006) implica la “apropiación simbólica de determinados espacios de la ciudad” (p.190). Esto se puede contrastar con los relatos sobre sus condiciones de vivienda, transporte y salud ya que en la comunidad los estudiantes sabían cómo desplazarse y resolver sus necesidades básicas, es decir contaban con una apropiación simbólica relacionada con lugares, costumbres, tradiciones y cultura. Sin embargo, cuando llegaron a la ciudad tuvieron que apropiarse de nuevos espacios (vivienda, universidad, biblioteca), rutas de autobuses y diversas dinámicas económicas, sociales y culturales de la ciudad de

Xalapa. El proceso fue paulatino, aunque lento a la llegada, sin embargo, después de un año y medio de estancia los estudiantes se desenvuelven muy bien en Xalapa.

Si bien las condiciones de vida, los recursos económicos, el capital social que poseen y las situaciones personales tienen cierta implicación en los cambios en los estilos de vida de los estudiantes indígenas, debe tomarse en cuenta que no son los únicos factores que intervienen; existen otros como: poder relacionarse con otros jóvenes, el lugar a donde llegaron a vivir, la propia universidad, actividades académicas, actividades artísticas y deportivas, los estudiantes que venían de sus comunidades con algún amigo de la preparatoria y la libertad u autonomía.

Estos factores intervienen de diferentes maneras. La vivienda ayuda a re-significar los sentimientos y emociones de los estudiantes, ya que muchas veces las personas con las que vivían en este caso, amigos o familiares les daba un sentimiento de bienestar y tranquilidad. Esto permitía que los estudiantes indígenas no extrañaran tanto a su familia en relación a su llegada a la ciudad. Por otro lado, los servicios y los muebles que ellos pudieron obtener al año y medio de estancia en la ciudad también contribuyeron a la parte emocional de los estudiantes.

El transporte de uno u otro modo ayudó a re-significar las actividades recreativas, ya que por medio de este pudieron conocer las rutas de los autobuses, esto les permitió a los estudiantes transportarse a los lugares en donde se realizaban las diversas actividades deportivas y culturales que ofrece la Universidad Veracruzana.

Un tercero es que través de los 4 elementos que forman las condiciones de vida (vivienda, transporte, salud y alimentación), los estudiantes indígenas pudieron re-significar su autonomía, ya que estando solos en la ciudad era dueños de sus propias decisiones con respecto a sus formas de vida.

Y un cuarto es cuando los estudiantes indígenas inmersos en las diversas dinámicas de las condiciones de vida socializan con otros estudiantes indígenas y no-indígenas y esto hace que re-signifiquen su estilo de vida en relación con sus sentimientos y emociones, ya que esto permite una estabilidad emocional en los estudiantes. Por último, el contexto y las condiciones de vida actuales son elementos que ayudaron a re-significar los estilos de vida de los estudiantes entrevistados. Con lo anterior podemos concluir que la Universidad Veracruzana debe conocer la vida dentro y fuera de la institución de los estudiantes indígenas con la finalidad de implementar programas y políticas para su atención, esto con el objetivo de que los estudiantes tengan una excelente experiencia escolar y además concluyan satisfactoriamente sus estudios universitarios.

Referencias

- Barth, F. (1978). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Bernstein, Basil. (1977). *Clases, códigos y control. Estudios para una Sociología del lenguaje*. Madrid, España: Akal.
- Casillas, M.A. Badillo, J. & Ortiz, V. (2008). *Políticas de atención a los grupos indígenas en la educación superior mexicana. El caso de la Universidad Veracruzana* . En cuadernos 15 interculturales. Año 2008, Núm 10 , Vol. 6. Valparaíso, Chile: Universidad de Valparaíso.
- Castillo, L, Aguilar, J. & Vargas, J. (2009). *Una conversación sistemática a la intimidad cotidiana de los estudiantes universitarios indígenas*. México, D.F: Centro Regional de Investigación en Psicología.
- Chain R., Jácome N., Rosales O. y Ortega J.C. (2010). *Sistema de Consulta del Perfil de Ingreso* [Software de cómputo]. Xalapa, Ver., México: Instituto de Investigaciones en Educación-Universidad Veracruzana.
- De Garay, Adrián. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

(2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y consumo cultural*. Barcelona: Ediciones Pomares.

Durin, S. (2006). "Indígenas en Monterrey: redes sociales, capital social e Inserción urbana", en Pablo Yanes, Virginia Molina y Óscar González, *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad multicultural*, México D.F: Dirección General de Equidad y Desarrollo Social.

Durin, S. (2008). *Entre luces y sombras. Miradas sobre los indígenas en el Área Metropolitana de Monterrey*. México D. F: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Dubet, F. (julio-diciembre, 2005). *Los estudiantes. CPU-e, Revista de Investigación Educativa*. Consultado en octubre del 2012 en: <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.html>.

Dubet Francois; Martucelli, Danilo. (1998). *En la escuela sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

Durkheim, E. (2001) *Educación y Sociología*. México: Ediciones Coyoacán.

INEGI. (2010). *Censos y conteos de población y vivienda*. Recuperado el 12 de abril de 2012 en: <http://mapserver.inegi.org.mx/estandares/Index.cfm?Ligas=ficha.cfm&idf=918>

Garrido, C. (2010). *El proceso migratorio veracruzano: Aportes teóricos- metodológicos para su estudio e intervención: El caso del campo cañero*. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana.

Universidad Veracruzana. (2010). *La UV en números*. Consultado 15 de marzo del 2012, en: <http://www.uv.mx/PlaneacionInstitucional/>.

Vergara, A. (2006). *Desde la pos-ciudad, repensando lo urbano y la antropología. Antropología Urbana como producción simbólica*. En *Antropologías u estudios de la ciudad*, vol.1, núm 1, enero-junio.

SEMBLANZAS

De las coordinadoras....

Dra. Lucía De la Cueva García Teruel

Docente investigadora de la UVAQ, con 30 años de experiencia docente en el área de Economía, Administración, Ciencias políticas e investigación en diferentes instituciones del país, Cd. De México: Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Nacional Autónoma de México. Morelia Michoacán: Universidad Latina de América, Universidad La Salle de Morelia y Universidad Vasco de Quiroga. Desde hace 10 años apoya como docente especializada en diferentes posgrados de la UVAQ. Estando al frente de la coordinación de los posgrados en Administración desde el año 2012. Instructora certificada, del Modelo Jóvenes emprendedores de la Secretaría económica. Instituto Politécnico Nacional, Centro Capacitación Continua de Michoacán en período 2012- 2013. Consultora e instructora de MIPYMES por la empresa L&C Consultoría. Es Licenciada en Economía por la UNAM, Maestra en Administración por la UPAEP, Doctora en Ciencias administrativas por la UDEC. Ha desarrollado diferentes trabajos de investigación para UVAQ. Actualmente trabaja en proyectos de investigación en coordinación con las Universidades Católica de Cuyo y de Luján en Argentina y en México con la Universidad Juárez de Durango y el tecnológico de Celaya en Guanajuato en investigaciones en red en temas de emprendedurismo e Incubación, trascendencia laboral y generación de empleo. Dentro de las Líneas de investigación están las relacionadas al sector educativo, equidad y calidad en la educación y al entorno socio económico de las Mipymes, emprendedurismo y empleo. Ponente, congresista, conferencista y tallerista, a nivel nacional e internacional, ha publicado aportaciones investigativas en diferentes revistas especializadas, nacionales y extranjeras, como Cuadernos de Administración de la Universidad el Valle de Colombia, Redes Sociales de la Universidad Nacional de Lujan, Argentina, Cuadernos de Investigación en México.

Contacto: ldelacueva@uvaq.edu.mx, delacuevag@gmail.com

Mtra. Jessica Badillo Guzmán

Licenciada en Pedagogía y Maestra en Educación por la Universidad Veracruzana. Ha sido profesora en educación básica, media superior y superior. De agosto de 2014 a julio de 2017 se desempeñó como profesora y tutora en la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Pedagogía Región Poza Rica de la Universidad Veracruzana (UV) y fue profesora de la Maestría en Gestión de la Calidad, de la misma institución de 2015 a 2016. Es Colaboradora en el Cuerpo Académico (CA) Innovación Educativa y Sustentabilidad (INES, Registro SEP-PRODEP UV-CA-402, Nivel En Formación); integrante de tres Redes de investigación: 1) Red Temática CONACYT sobre

Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), de 2014 a la fecha, de alcance internacional, 2) Red de Investigación y Colaboración en Estudios Interculturales, de 2015 a la fecha, alcance nacional, y 3) Red Durango de Investigadores Educativos (REDIE), de 2016 a la fecha, alcance nacional. Las líneas de investigación que cultiva son Políticas en educación superior, Innovación educativa, Intervención Educativa, Estudiantes universitarios, Educación superior intercultural, en torno a ellas ha publicado artículos, capítulos de libro y libros, y ha presentado ponencias en eventos académicos nacionales e internacionales convocados por organismos e instituciones de reconocido prestigio. Desde agosto de 2017 es profesora de tiempo completo de la Facultad de Pedagogía, Región Xalapa, de la Universidad Veracruzana, realizando actividades de gestión, docencia, investigación, tutoría y vinculación y funge como encargada del Programa de Cooperación y Producción Académica de dicha entidad. Es miembro del Núcleo Académico Básico de la Maestría en Gestión del Aprendizaje (UV-Conacyt, nivel En Desarrollo) donde participa como profesora, tutora y directora de tesis. Actualmente desarrolla la investigación “La innovación educativa en la universidad intercultural en México”.

Contacto: jebadillo@uv.mx

Dra. María Jazmín Valencia Guzmán

Estudios realizados: Licenciatura en Quimicofarmacobiología, en la UMSNH. Maestría en Educación Médica, en la Escuela Nacional de Salud Pública de la Habana Cuba. Doctorado en Educación, en la Universidad de Durango. Diplomados: En Salud Pública, Investigación aplicada, Formación de Tutores, Docencia, Informática, Tanatología, Gerontología, Metodología de la Investigación cualitativa, En Investigación comunitaria, En Textos académicos “Gestiones para la Transferencia del conocimiento, Formación de Terapeutas en Modelos Cognitivos-Conductuales de tratamiento breves en adicciones. Experiencia Docente: Docente en la Facultad de Enfermería de la UMSNH en las unidades de aprendizaje: Ecología y Salud, Bioquímica y Microbiología y Parasitología, con una antigüedad de 30 años. Docente de la Maestría en Educación y Docencia y en la Maestría en Enfermería de la UMSNH. Docente con Perfil PRODEP, desde 2010 a la fecha. Responsabilidades académicas: Coordinadora de la Academia de Bioquímica, coordinadora de la Academia de Ecología y Salud, Coordinadora del Programa Institucional de Tutorías de la Facultad de Enfermería de la UMSNH, Miembro de las Comisiones de Rediseño curricular, de Acreditación, de Investigación y bioética, de evaluación y seguimiento docente. Productividad académica; Publicaciones de capítulos de libros, de artículos en revistas indexadas y de divulgación.

Contacto: jazvg@yahoo.com.mx

Del Prologuista.....

Dr. Francisco Javier Palomares Vaughan

Contador Público por parte de la Universidad Vasco de Quiroga, Maestro en Administración por la Universidad Popular Autónoma de Puebla, Maestro en Impuestos por el Instituto de Especialización para Ejecutivos, Doctor en Administración por la Universidad de Celaya. Cuenta con diversos diplomados entre otros: Derecho de los Contratos, Mercadotecnia y Docencia Superior. Catedrático e investigador de diversas materias fiscales, financieras, estratégicas y de investigación en distintas universidades particulares del Estado de Michoacán, desde hace más de 20 años. Instructor certificado por el CECUM del Instituto Politécnico Nacional en el Estado de Michoacán del Modelo Jóvenes Emprendedores de la Secretaría de Economía. Miembro del Colegio de Contadores de Michoacán. Socio Fundador de Investigación y Estrategia Empresarial, A.C., la cual promueve la cultura empresarial en la región. Ha publicado en diversos medios, como Cuadernos de Administración de la Universidad el Valle de Colombia, Redes Sociales de la Universidad Nacional de Lujan, Argentina, Cuadernos de Investigación en México.

Contacto: fpalomares@uvaq.edu.mx, iesem.consultoria@gmail.com

De nuestros autores.....

Dr. Omar Alejandro Pérez Cruz

Doctor en Ciencias Sociales. Profesor-investigador, Facultad de Contabilidad y Administración de Colima, Universidad de Colima, México. Forma parte del Sistema Nacional de investigadores, nivel "1". Sus intereses de investigación son la ciencia y la tecnología, el desarrollo socioeconómico y sus interconexiones con el género y el cambio social. Su último libro "Procesos de desarrollo económico y sociocultural en México en el siglo XX", integra la colección bibliográfica del Colegio de México.

Contacto: omar_perez@ucol.mx

Dra. María del Carmen Manzo Chávez

Adscripción: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Licenciada en psicología y Maestra en psicoterapia psicoanalítica de la infancia y adolescencia por la UVAQ. Doctora en Educación por la UIA. Profesora investigadora de la Facultad de Psicología de la UMSNH. Profesora invitada en posgrados en la UVAQ y la UIA. Miembro del cuerpo académico de Estudios sobre la infancia y adolescencia. Miembro de la Red de Psicología del desarrollo e infancia de la Cátedra CUMEX. Miembro de la Asociación

Latinoamericana de Psicología del Desarrollo y miembro de la International Attachment Network. Conferencista, ponente y tallerista en congresos internacionales y nacionales. Autora de diversos capítulos de libros y artículos.

Contacto: melym_2000@yahoo.com.mx

Mtro. Ricardo Manzo Chávez

Adscripción: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Licenciado en Administración de Empresas por el ITM. Maestro en Educación por la UNID. Profesor de asignatura de la Facultad de Psicología de la UMSNH y de la Universidad Nova Spania. Conferencista, ponente y tallerista en congresos internacionales y nacionales. Autor de diversos capítulos de libros y artículos.

Contacto: richiratlan@hotmail.com

Dra. Lucía De la Cueva García Teruel

Es Licenciada en Economía por la UNAM, Maestra en Administración por la UPAEP, Doctora en Ciencias administrativas por la UDEC. Ha desarrollado diferentes trabajos de investigación para UVAQ. Actualmente trabaja en proyectos de investigación en coordinación con las Universidades Católica de Cuyo y de Luján en Argentina y en México con la Universidad Juárez de Durango y el tecnológico de Celaya en Guanajuato en investigaciones en red en temas de emprendedurismo e Incubación, trascendencia laboral y generación de empleo. Docente investigadora de la UVAQ, con 30 años de experiencia docente en el área de Economía, Administración, Ciencias políticas e investigación en diferentes instituciones del país. Dentro de las Líneas de investigación están las relacionadas al sector educativo, equidad y calidad en la educación y al entorno socio económico de las Mipymes, emprendedurismo y empleo.

Contacto: ldelacueva@uvaq.edu.mx, delacuevag@gmail.com

Dra. Maria Lorena D´ Santiago Tiburcio

Nació en la ciudad de México D.F. en donde estudió la licenciatura de Diseño Gráfico en la Escuela Nacional de Artes Plásticas UNAM, obtuvo la maestría en Comunicación con terminal en Publicidad en la Universidad Vasco de Quiroga en Morelia Michoacán. Realizó sus estudios de Doctorado en Educación en la Universidad Autónoma de Durango Campus Morelia. En el campo educativo su trabajo ha girado en la docencia y en el diseño curricular desde 1993. En la actualidad es Profesora Investigadora en la Facultad Popular de Bellas Artes. Pertenece al Cuerpo Académico CAVVI en donde ha realizado investigaciones que tienen como objetivo mejorar tanto la práctica docente como la inserción laboral de los estudiantes de la Facultad, dentro de sus intereses

principales es lograr; el desarrollo del pensamiento creativo en los estudiantes, formación y producción, la equidad educativa y los beneficios pedagógicos para todos los grupos y subgrupos sociales temas en el que ha volcado su investigación. En la actualidad coordina los Posgrados de Calidad en la Educación Superior y en Diseño Sustentable en la Universidad Vasco de Quiroga.

Contacto: dstibu@yahoo.com.mx

MCE. Brenda Martínez Ávila

Licenciada en Enfermería en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. UMSNH Morelia Mich. Maestra en Ciencias de Enfermería con orientación en Enfermería Clínica en la Universidad de Guanajuato, Facultad de Enfermería y Obstetricia de Celaya Gto. Diplomado con Especialidad en Enfermería Quirúrgica en la UMSNH, Certificado de calidad, por cumplir satisfactoriamente con los estándares de calidad del Sistema Nacional de Certificación de Enfermería. México D.F. Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) Colaboradora del Cuerpo Académico Promoción de la Salud, en la línea de autocuidado del adolescente, Facultad de Enfermería, UMSNH Profesor e Investigador Asociado “A” de Tiempo Completo en la Facultad de Enfermería, UMSNH. Presidente de la Academia de Proceso de Enfermería Facultad de Enfermería, UMSNH. Coordinadora de la Comisión de Rediseño y Actualización del Plan de Estudios de la Lic. en Enfermería de la UMSNH, Coordinadora de la Comisión de Proceso de Enfermería, Integrante de las Comisiones: Salud del Estudiante y Reacreditación, Facultad de Enfermería, UMSNH.

Contacto: brenmav@yahoo.com.mx

Dra. María Leticia Rubí García Valenzuela

Estudió un Doctorado en Salud Pública en la Universidad de Sao Paulo, Brasil. Actualmente es líder del Cuerpo Académico en Consolidación “Promoción de la Salud”, de la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, donde desempeño funciones Gerenciales como Directora de la Facultad en el periodo 2011 - 2015. Miembro de las Comisiones de Seguimiento y evaluación curricular, Seguimiento al plan de mejora continua y re-acreditación.

Contacto: letyrubigv@yahoo.com.mx

Dra. María Jazmín Valencia Guzmán

Licenciada en Quimicofarmacobiología, en la UMSNH. Maestra en Educación Médica, en la Escuela Nacional de Salud Pública de la Habana Cuba. Doctora en Educación, en

la Universidad de Durango. Diplomados: En Salud Pública, Investigación aplicada, Formación de Tutores, Docencia, Informática, Tanatología, Gerontología, Metodología de la Investigación cualitativa, En Investigación comunitaria, En Textos académicos “Gestiones para la Transferencia del conocimiento, Formación de Terapeutas en Modelos Cognitivos-Conductuales de tratamiento breves en adicciones. Docente en la Facultad de Enfermería de la UMSNH en las unidades de aprendizaje: Ecología y Salud, Bioquímica y Microbiología y Parasitología, con una antigüedad de 30 años. Docente de la Maestría en Educación y Docencia y en la Maestría en Enfermería de la UMSNH. Docente con Perfil PRODEP, desde 2010 a la fecha.

Contacto: jazvg@yahoo.com.mx

Mtra. Ana Laura Carmona Guadarrama

Licenciada en Pedagogía con Maestría en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Docente de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana, en las áreas de educación comunitaria e investigación educativa, ha fungido como jurado y asesora de tesis en la licenciatura.

Contacto: anacarmona@uv.mx