

## Complejidades y adversidades en el establecimiento de un nuevo modelo de universidad

El caso de la Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo

*Complexities and adversities in front of a new model of university*  
*Universidad de La Ciénega*  
*in Michoacán case*

El presente trabajo tiene como objetivo presentar algunas reflexiones sobre los efectos que ha generado el modelo neoliberal en la educación superior en México, la forma en que se ha modificado el funcionamiento de las universidades y cómo avanzan los procesos privatizadores. En este contexto revisamos la emergencia y desarrollo de la Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo (UCM), sus potencialidades frente al modelo neoliberal, sus contradicciones y discontinuidades internas que como institución pública enfrenta y la ubican en la disyuntiva de constituirse en un modelo novedoso o en una experiencia reproductora del modelo convencional.

This text presents some reflections on the effects the neoliberal model has had on higher education in Mexico and the way in which the operation of universities has changed as the privatization processes go forward. In this context we examine the emergence and development of the Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo (UCM), its potentialities before the neoliberal model, its internal contradictions and discontinuities as a public institution that faces the dilemma of becoming an innovative educational model or an experience reproducing a conventional model.

**PALABRAS CLAVE:** educación superior, universidad pública, modelo educativo, neoliberalismo, gobierno.

**KEYWORDS:** higher education, public university, educational model, neoliberalism, government.

\* Directora Académica de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), ex profesora investigadora de la Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo. México. CE: claudiaalarcon13@yahoo.com

\*\* Profesor investigador de la Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo. México. CE: rubendario105@hotmail.com

# Complejidades y adversidades en el establecimiento de un nuevo modelo de universidad

El caso de la Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo

■ CLAUDIA ALARCÓN ZARAGOZA Y RUBÉN DARÍO RAMÍREZ SÁNCHEZ

## Saldos neoliberales

La puesta en marcha del neoliberalismo a principios de los ochenta se dio a través de un acelerado proceso de privatización de las empresas estatales, con lo cual se desmanteló el estado de bienestar keynesiano, bajo el argumento de que la indisciplina fiscal y administrativa era insostenible (González, 2010) y carecía de capacidad para generar y administrar las políticas sociales “necesarias”.

Bajo ese argumento, en los noventa, la tecnocracia nacional inició un amplio proceso de ajuste con base en las recomendaciones de los organismos financieros internacionales que trajo como consecuencia reformas forzadas que derivaron en un arduo proceso de evaluación y certificación externas con el cual la educación empezó a ceñirse a las necesidades del mercado.

A partir de ahí, la mayoría de las universidades adoptaron políticas de admisión más selectivas, diversificaron sus fuentes de financiamiento, establecieron vínculos con el sector privado para financiar investigación y otros servicios (González, 2010). Este vínculo se tradujo en un mayor fomento a la formación técnica terminal y técnica profesional. Como parte del mismo proyecto, en los dos sexenios panistas (2000-2012), la burocracia gubernamental federal estimuló la proliferación de universidades privadas, que pasaron de atender el 12.4% en 2000 a 33.25% en 2012, con lo cual se debilitó la universidad pública (Silas, 2005; México, Secretaría de Educación Pública, 2012).

En el marco del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) se crearon instancias gubernamentales para promover la acreditación de planes de estudios e instituciones por organismos privados. Esto trajo como resultado que las universidades empezaran a manejar sus contenidos académicos bajo los criterios de los organismos financieros transnacionales, al mismo tiempo que las empresas nacionales empezaron a intervenir para que los contenidos curriculares se “modernizaran” de acuerdo con las necesidades del mercado.

Como respuesta a las negociaciones del TLCAN en 1994 se creó el Centro Nacional de Evaluación Superior (CENEVAL), encabezado por ex funcionarios gubernamentales mexicanos. Este organismo privado nació para certificar conocimientos y requisitos laborales, y empezó a suplir muchas de las funciones que las universidades realizaban, principalmente la evaluación de egresados y los procesos de admisión en los que proliferaban las denuncias de tráfico y compra de ingreso, en muchas

universidades estatales. Ante la falta de credibilidad de las instituciones la responsabilidad de evaluar el ingreso de miles de aspirantes se trasladó a esta institución privada (Lora y Recéndez, 2009).

Esta delegación de funciones a un organismo privado es uno de varios pasos del proceso de privatización lánguida de la universidad pública en México. Bajo este esquema privatizador camuflado, se buscó institucionalizar la educación bajo el principio de “competencia”, lo cual ha articulado y subordinado el quehacer universitario a las necesidades del mercado, con base en el esquema global homogenizante sin importar las necesidades e historias locales. Esto significa que el quehacer educativo, bajo la lógica de la relación económica costo-beneficio, encauza la formación hacia la producción de mano de obra barata y calificada para puestos operativos y técnicos medios; en consonancia con esta lógica, los modelos educativos han sido adecuados para proveer los recursos humanos que la nueva industria necesita (López Guerra, 2000).

En lo social, este proceso de conversión incentiva el conformismo, la desestructuración del pensamiento, el desánimo de la razón y el descrédito de la teoría, también inhibe la conciencia, genera sumisión al poder y al orden establecido, y margina cualquier sentimiento nacionalista. Por lo anterior, la formación que las universidades ofrecen y el conocimiento que generan tienden a convertirse en un mero servicio mercantil (Ornelas, 2006).

Este neoliberalismo pedagógico impide que los grandes conglomerados de jóvenes hagan uso de su derecho a la educación superior, debido a que se incentiva y enaltece el “neodarwinismo social” donde los individuos más “capacitados y diestros” son los elegidos, sin tomar en cuenta que por sus condiciones socioeconómicas muchos sectores depauperados no tienen acceso al conocimiento y la tecnología. Esta formación privilegia también los atributos técnicos, dota al estudiante de un lenguaje organizacional que tiene como base la descentralización y privatización, que promueve la contratación flexible y la reducción de la planta docente. Asimismo, impone contenidos, evaluaciones comunes, globalmente homogéneas, donde la calidad es un instrumento de legitimación para la aplicación de premios y castigos (Ornelas, 2006: 7).

Este reformismo es el reflejo de la dinámica global y de las estructuras económicas capitalistas que al articularse con los intereses de la clase política nacional se constituye en un instrumento de control (Ornelas, 2006) para formar el tipo de ciudadano que requieren sus promotores (Glazman, 1990). Estamos entonces frente a la hegemonía de la “economía del conocimiento” o “capitalismo del conocimiento” donde la producción científica se convierte en productos y servicios que los consumidores desean (Callinicos, 2006). En esta lógica, los modelos educativos reproducen la retórica economicista, prueba de ello es el “Modelo por competencias” que al desprenderse del modelo neoliberal incorpora una concepción mercantil de la educación que suplanta cualquier concepción que distinga la formación humanística. En esta concepción el estudiante se encuentra frente a la promesa de una educación universitaria que le garantiza “igualdad de oportunidades” laborales, sin reparar en que la división social y de trabajo desigual en la lucha competitiva para conseguir los bienes, propia de la economía neoliberal, no requiere al profesionista crítico, ético, con conocimientos técnicos y conciencia social, sino a cualquier egresado con título que esté dispuesto a vender mano de obra calificada a muy bajo costo (Samour, 1998).

A partir de ahí se han incorporado en la educación superior las nociones de “mercado”, “calidad”, “eficiencia” y “competitividad” para evaluar los proyectos de investigación, lo que ha propiciado la creación de sistemas nacionales de evaluación con el objetivo de evaluar y certificar los “pro-

ductos” y “servicios” generados por las instituciones (González, 2010) y acreditar planes de estudios e instituciones ante organismos privados que privilegian los contenidos curriculares acordes con las exigencias del mercado. Por lo anterior, el quehacer académico ha entrado en un proceso masivo de reproducción de la ideología dominante que la aleja cada vez más de ser un ejercicio crítico encaminado a la emancipación individual y colectiva (Glazman, 1990).

La complejidad del proceso nos obliga a reflexionar si nuestro quehacer académico favorece la formación de ciudadanos capaces de contribuir a la construcción de una sociedad democrática que promueva los valores de justicia, igualdad, solidaridad y equidad, que respete la diversidad cultural, las distintas expresiones sociales, políticas e ideológicas. Esto nos compromete a fortalecer a la universidad pública como un espacio en donde la investigación sea producto de las necesidades sociales nacionales, regionales y locales, sin el yugo de los patrocinadores que deciden hacia dónde debe dirigirse la producción del conocimiento, qué se publica y qué no (Lander, 2008).

Frente a este proceso de reforma neoliberal, las instituciones universitarias de reciente creación, como proyecto social, enfrentan un complicado panorama. En este contexto se encuentra la Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo (UCM), que a sus siete años de creación enfrenta importantes retos internos y externos que debemos reflexionar a la luz de su propio origen y razón de existencia.

## Los primeros pasos

La Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo nació en el verano de 2006 en medio de la transición política y en plena euforia neoliberal bajo el predominio del paradigma educativo tecnológico,<sup>1</sup> que en las dos últimas décadas logró expandirse aceleradamente en nuestro país. En este contexto son pocos los proyectos educativos que emergieron sin las condicionantes académicas, organizativas, de planeación e infraestructura de este modelo económico. Por ello, resulta necesario mirar hacia dentro de la UCM, para revisar su arduo proceso de construcción, las fuentes que alimentaron su modelo académico, su estado actual y sus perspectivas de futuro.

En el surgimiento del proyecto subyace una importante gestión política que un grupo de ciudadanos de la región realizó ante el entonces candidato Lázaro Cárdenas Batel, cuando éste hacía campaña por la gubernatura de Michoacán en 2001. Ya como gobernador (2001-2006) inició un destacado proceso de gestión ante las instancias educativas federales, bajo la asesoría académica de Juan Manuel Gutiérrez Vázquez, la cual resultó sustancial para la concepción y puesta en marcha de la propuesta universitaria. Esto permitió que Cárdenas Batel lograra negociar una propuesta de universidad con modelo propio, ajena al modelo educativo imperante en el país, no obstante que el gobierno federal había ofrecido establecer una universidad tecnológica o politécnica en la re-

---

<sup>1</sup> Este paradigma tiene como sustento la hegemonía ideológica neoliberal, la cual condiciona la economía de los estados a partir de la desregulación, privatización y reorientación de las funciones universitarias hacia el adiestramiento y adaptación a las tecnologías (Lora y Reséndez, 2009). Asimismo, determina cuantitativa y cualitativamente las necesidades y objetivos del saber y saber hacer, lo cual transforma la educación en mercancía y al sistema educativo en mercado (González, 2010).

gión.<sup>2</sup> Así, la UCM, como institución social, surge en medio de procesos interactivos entre el Estado y diversas fuerzas, grupos de élite partidistas y de la sociedad local michoacana, seguros de que, aunque en ámbitos y espacios distintos, la construcción de esta universidad les traería beneficios en corto, mediano y largo plazo (Acosta, 2003). En una primera etapa, el modelo y la filosofía de la UCM dependerían de la voluntad y el consenso de intereses entre dichos grupos, posteriormente, de la organización y estructura interna de la institución.

En este proceso de negociación resultaría sustancial la relación existente entre un grupo de distinto signo partidario de la región con el gobernador Cárdenas Batel, y de éste con el entonces rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Juan Ramón de la Fuente. La cercanía del ex rector con la familia Cárdenas permitió que el proyecto fuera canalizado y quedara a cargo del entonces Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU), ahora Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) dependiente de la UNAM.

Así, los años previos a la apertura formal de la UCM fueron escenario de un importante número de mesas, talleres y reuniones en los que miembros de la sociedad civil de la región y académicos de diversas instituciones como la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y el Instituto Politécnico Nacional, bajo el liderazgo de la UNAM, trabajaron, desde distintas disciplinas, en el diseño de lo que sería la base del modelo de la nueva universidad de Michoacán. En este proceso, destaca la participación de académicos provenientes de universidades de América Central y del Sur. Dicha colaboración tenía como propósito forjar una ruta compartida hacia el desarrollo de una pedagogía latinoamericana que visibilizara los problemas comunes y su solución y que, asimismo, promoviera el intercambio de ideas entre profesores y estudiantes de ambas regiones.

En los primeros años se establecieron vínculos directos con la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), la Universidad Central de Venezuela (UCV), así como la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA), ubicada en Foz de Uguazú, al sur de Brazil, frontera con Paraguay y Argentina. Esta última, creada en el 2007, bajo un enfoque pedagógico muy semejante al de la UCM en tanto que emanaron de contextos sociales y políticos comunes. Esta condición entre ambas instituciones ha dado origen a interesantes investigaciones en el campo de la educación y la sociología de la educación.<sup>3</sup>

Una de las prerrogativas que ofreció la construcción de un proyecto como la UCM fue la posibilidad de diseñar y ejecutar un modelo de universidad novedoso. Por ello, en primera instancia se planteó la pertinencia de desarrollar carreras no tradicionales que respondieran a las nuevas problemáticas y pertinentes al contexto de la región y del país. El análisis sustantivo de temáticas como la crisis alimentaria, el uso de recursos naturales, el rezago educativo, la diversidad cultural, la gobernabilidad, los problemas entre el campo y la ciudad, la crisis energética, la salud pública, entre otras, se convirtieron en eje curricular de estos nuevos programas. En este contexto de problemáticas nacionales se formuló la base metodológica sobre la que se construiría cada uno

---

2 Aunado a la expansión de las universidades privadas, sobre todo a partir de la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte con Canadá y Estados Unidos en 1994. La oferta educativa pública de nivel superior implementada por el gobierno federal ha sido mayoritariamente técnica ya que a la fecha se han puesto en marcha cerca de un centenar (73) de universidades tecnológicas y, desde 2001, se han establecido 31 universidades politécnicas en el país (Ruiz, 2010).

3 Revisar el trabajo de Yvonne Pineda, "Nuevas propuestas de educación superior en Michoacán: ¿deuda histórica o táctica política? Inclusión de jóvenes indígenas y migrantes pobres al escenario universitario", en [http://media.wix.com/ugd/cf3cd2\\_a9c2b3d653528212dd8a9e1d270ff97c.pdf](http://media.wix.com/ugd/cf3cd2_a9c2b3d653528212dd8a9e1d270ff97c.pdf) (consultado el 7 de agosto de 2013).

de los programas, así como las vertientes pedagógicas sobre las que surgiría este nuevo modelo de universidad. Los elementos más representativos para el diseño de esta nueva universidad, desde un principio, fueron el direccionamiento del trabajo académico desde estrategias, prácticas y dinámicas curriculares multidisciplinarias e interdisciplinarias, y un posicionamiento pedagógico intercultural encaminado a privilegiar la condición multicultural no sólo de la región sino de todo el país. La UCM se comprometió con el desarrollo de acciones y estrategias educativas que desde las prácticas multidisciplinaria e interdisciplinaria encaminaran a destacar y fortalecer la función cognitiva de los estudiantes, es decir, qué y cómo enseñar, para qué formar, qué indagar y cómo generar nuevos conocimientos (Guillaumin, 2000). Así, la universidad del siglo XXI sugerida por González Casanova se vería materializada en esta nueva universidad cuyos lineamientos académicos, administrativos y sociales estarían orientados, de manera conjunta, a “vincular en formas variadas a las humanidades, las técnicas y las artes” (González Casanova, 2010: 115).

Bajo estas nuevas ideas se aplicó este modelo educativo y curricular en la realidad social de la región centro occidente del país caracterizada por una notoria depauperación social a causa del declive de la actividad agrícola, la falta de espacios para el desarrollo y el crecimiento profesional de sus habitantes, el rezago educativo, la migración permanente de la población joven a los Estados Unidos y la irrupción del narcotráfico en buena parte de las actividades económicas (Aguilar, 2102).<sup>4</sup> En este escenario, el modelo de la UCM se vio obligado a buscar su consolidación en medio de una cultura política estatal reconocida por sus prácticas clientelares diseminadas en todos los niveles de la educación pública. En lo que respecta a las condiciones regionales, lejos de ser un obstáculo, se perfilaron como un punto de referencia categórico para la formulación de los alcances que debía tener un proyecto educativo universitario en un contexto específico con condiciones socioeconómicas compartidas por más de 50% de la población del territorio nacional. Por ello se consideró que la UCM, a través de un modelo educativo humanista, integral, flexible, multidisciplinario, intercultural, interdisciplinario, científico y, sobre todo, comprometido con su entorno social, debía ser punta de lanza en la construcción y aplicación de un esquema educativo que elevara el nivel de vida de los habitantes de una región rica en recursos naturales y culturales, pero con un importante rezago socioeconómico y educativo.

El futuro inmediato de la universidad quedó en manos del gobierno sucesor a Cárdenas Batel, quien concluyó su administración a tan solo seis meses de iniciadas las actividades formales de la universidad. El desinterés en los problemas educativos del estado por parte del gobierno sucesor, presidido por Leonel Godoy Rangel (2007-2012) no le permitió ver las potencialidades de la nueva universidad y en 2011 entregó su administración a un rector carente de capacidad y autoridad, desinteresado en el quehacer universitario, el valor y alcance social de su propuesta educativa. Este tipo

4 La región de La Ciénega de Chapala de Michoacán de Ocampo, en un periodo de larga duración, ha sido sometida a cambios sociales drásticos impulsados desde el centro del país y auspiciados por los grupos hegemónicos de la región. Destaca la desecación del lago de Chapala iniciada en el porfiriato, hasta la consumación del modelo neoliberal en la década de los noventa, la región fue sometida a un violento reordenamiento en su estructura territorial y social que transformó las prácticas de vida y los saberes tradicionales o locales. En los años recientes, ha resentido la falta de créditos y apoyos a la producción lo cual ha impactado en la producción originaria con la llegada de nuevos cultivos. Esto ha derivado en la consolidación de fenómenos como la migración, la descampesinización por la venta de tierras que otrora constituían la base del sustento de las familias circundantes del lago. A ello podemos anexas la presencia del narcotráfico en gran parte de las actividades de la región, lo cual ha modificado las relaciones de convivencia en este espacio geográfico (Sandoval y Ochoa, 2010; Ortiz, 2001; Vargas, 1993; Boehm, 1994).

de decisiones muestran uno de los problemas comunes y de mayor riesgo que enfrentan las universidades estatales que dependen de la voluntad, caprichos e intereses de la clase gobernante local.

El contexto político estatal enmarcó a la UCM en un escenario de perfil feudal sujeto “al arbitrio de la voluntad política de las clases dominantes, más que a la determinación de las leyes impersonales de la economía del valor, independientes de la voluntad de cualquier sujeto (individual o colectivo).” (Olmedo, 2001: 48).

Ante la legitimación de su estructura administrativa, académica y gubernamental con la publicación de su decreto de creación el 21 de diciembre de 2006, la UCM conformó su primer Consejo General Académico (CGA), integrado por la figura del rector, la secretaria académica y los coordinadores de las trayectorias académicas. El principal reto para este grupo de trabajo sería ejecutar, en concordancia con un reducido grupo de profesores, un modelo educativo innovador en un contexto de tradiciones y prácticas culturales educativas arraigadas en la formación tecnológica, la migración y prácticas comerciales que nutren la vida económica de la región. Para que la promesa de una educación humanista, científica, integral e intercultural como instrumento transformador tuviera un verdadero impacto en la región el modelo de esta universidad debía materializarse en programas educativos, acciones pedagógicas, normativa, reglamentación y, de manera sobresaliente, en un proyecto arquitectónico que mostrara a la comunidad los alcances y aspiraciones del proyecto. La nueva universidad, en su totalidad, debía desarrollarse sobre estos principios educativos y pedagógicos: transversalidad, flexibilidad, multidisciplinariedad, interculturalidad, interdisciplinariedad, promoción de la investigación integrada a la docencia y metacongnición.

En este sentido, la primera tarea del CGA fue la coordinación de un cuerpo administrativo y académico que asumiera y comprendiera las implicaciones que conllevaría la construcción de una institución desde sus inicios. Cabe resaltar que en ese momento no se contaba ni con un espacio propio que ofreciera las condiciones ideales para el desarrollo de las funciones académicas, tales como biblioteca, laboratorios, aulas de uso permanente, etc., ni con un esquema normativo que diera soporte a las problemáticas y necesidades propias de la vida cotidiana de una institución de educación superior. No obstante, con todas estas limitaciones, la UCM logró, durante sus primeros cinco años, trabajar en un ambiente de cordialidad y responsabilidad, entre todos los miembros de su comunidad, lo cual dio como resultado el desarrollo de siete programas de licenciatura, una maestría, la normativa administrativa, académica y estudiantil, cuatro convenios de colaboración e intercambio con universidades y centros de investigación de prestigio en el país, una escuela de idiomas en coordinación con el Ayuntamiento de Sahuayo, así como los dos primeros edificios del campus con 12 mil metros cuadrados de construcción, aproximadamente, entre los que se destaca un espacio importante para biblioteca y un laboratorio multidisciplinario. Todo lo anterior con base en una filosofía y modelo educativos acordes al contexto social, económico, cultural, ecológico y educativo de la región.

De todos los elementos que distinguen la pedagogía de la UCM, el primero que destacamos es la flexibilidad, la cual posibilita formas alternativas de organización escolar y de apropiación crítica del conocimiento con base en la noción de trayectoria, en lugar de carrera universitaria. Es decir, el estudiante traza su trayectoria educativa con base en sus intereses acompañado siempre de sus profesores en la figura de tutores y asesores. Dicha noción posiciona al estudiante en un escenario educativo en el que rige el trabajo multidisciplinario con el que se plantea superar esquemas curri-

culares fragmentados y extremadamente rígidos. De este modo, la multidisciplinariedad permite que “el estudiante adquiera el dominio del núcleo de conocimientos que le dan identidad profesional y científica. Al mismo tiempo, tiene la posibilidad de combinar su formación básica con otras ramas del saber, de tal forma que asegure el desarrollo de una sólida plataforma de comprensión de los problemas que deberá resolver en el futuro.” (UCM, 2012: 22)

Por su parte la formación interdisciplinaria sustenta el trabajo de los estudiantes a partir de “una base integradora de saberes, métodos, lenguajes y técnicas que vinculan de manera permanente a cada una de las trayectorias universitarias con la realidad social, económica y cultural del entorno que rodea a la universidad y a la sociedad global.” (UCM, 2012).

En lo que a la “promoción de la investigación integrada en la docencia” se refiere, ésta promueve el hecho de que los estudiantes se incorporen desde el inicio a proyectos de investigación que les permiten desarrollar su iniciativa y creatividad y, simultáneamente, aplicar el conocimiento adquirido. Por último, la metacognición permea las prácticas académicas en un ejercicio permanente de evaluación, co-evaluación y autoevaluación que delimita los parámetros para el desempeño de las funciones del estudiante y del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, la transversalidad articula el saber científico-técnico y el saber ético en la atención de problemáticas presentes y la construcción de futuro deseado con base en seis ejes 1) Democracia y participación ciudadana, 2) Género, 3) Sustentabilidad, 4) Diversidad cultural, 5) Migración, 6) Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS). La reflexión y la formación académica sobre estos ejes problemáticos permea toda la actividad académica, sustancialmente la docencia e investigación —y por ello fue importante que estos fueran articulados y definidos por la comunidad docente—. Esto implica que los ejes debían permear el diseño del currículo y los planes de estudio, lo que facilita que el estudiante curse asignaturas de trayectorias distintas a la que se encuentra inscrito, con el fin de que defina su trayectoria de vida a través de la construcción de su propio proceso formativo con una carga de trabajo según sus necesidades, intereses y capacidades y siempre acompañado de sus profesores en las figuras de tutores y asesores.

Por su parte, el programa de asesorías permite al estudiante contar “con sesiones de asesoría personalizada durante las cuales el asesor-profesor trata con él los aspectos activos de la propuesta de enseñanza-aprendizaje [...] aborda eficazmente los problemas específicos que el estudiante tiene al trabajar individualmente o en grupo” (UCM, 2012). A la par se ofrece un programa de tutorías, el cual le proporciona al estudiante un tutor que lo acompaña “a lo largo de su desempeño institucional [...] [lo orienta] en los procesos de toma de decisiones en la organización de su currículo y [...] [apoya] de manera general e integral como persona” (UCM, 2012).

Ambos programas tienen como objetivo la consolidación de un genuino esquema de trayectoria para cada estudiante, que reconoce la diversidad cultural, la diferencia de intereses y de experiencias de vida de cada uno de ellos.

Al asumir la interculturalidad como base de la comprensión y explicación de fenómenos o problemas, se logra una lectura que articula la construcción de una visión integradora con base en el reconocimiento no solo de la diversidad cultural sino también de la diversidad epistemológica, esencialmente presente en todo trabajo o ejercicio multidisciplinario e interdisciplinario. De esta forma el trabajo colectivo es aquí el eje articulador que propicia el trabajo universitario a través de sus ciclos de formación e investigación.



Como toda institución de reciente creación, las funciones de la UCM se centrarían en la docencia, la diseminación de la cultura y el conocimiento, la extensión de sus servicios a la sociedad, el análisis crítico del desarrollo material, intelectual, social y moral de la sociedad y del país. En tanto que la investigación habría de ser un ejercicio permanente que diera inicio en el trabajo áulico y en las problemáticas sustanciales de la región, por lo que la actividad docente se constituiría, durante los primeros cinco años, en la médula del trabajo de profesores y estudiantes.

Con un promedio de 20 horas frente a grupo cada docente contaba con 20 horas adicionales para desarrollar cursos, participar en los cuerpos colegiados que trabajaban en el desarrollo y la aplicación del modelo educativo y colaborar en el arranque de la incipiente actividad de investigación que las propias condiciones de la universidad permitían. Paralelamente, con estas actividades y acciones, se llevó a cabo la construcción de los dos primeros edificios que dieron apertura a un *campus* universitario y a una dinámica académica inédita en la región. La función de los edificios no debía reducirse a albergar un modelo universitario innovador sino que debía constituirse en un espacio para el intercambio de ideas, para la formación de mentes críticas y conscientes de una realidad en la cual incidir de manera positiva y propositiva.

No obstante se tenía claridad en el camino que debía trazar la UCM para convertirse en el mediano plazo en la institución educativa de vanguardia y de calidad a la que se aspiró desde su gestación, había un componente fundamental que determinaría el trazo de esta ruta, el cuerpo académico, el cual tendría en sus manos la importante labor de ejecutar, desarrollar y evaluar dicho modelo.

Si consideramos que la mayoría de las personas que aspira a integrarse profesionalmente a una comunidad universitaria en nuestro país, se ha formado en instituciones universitarias y centros de investigación de esquemas que —para propósitos de este artículo— llamaremos convencionales, entonces la contratación de perfiles idóneos era prácticamente inasequible. Esto se debe a que en dichos esquemas *educar* implica un proceso que privilegia, por una parte, la acumulación de conocimiento por encima de la formación y la realización humana y, por otra, la obtención de un mayor número de grados, en el menor tiempo posible. Frente a este panorama, resulta obligado preguntarse quién y cómo se podría dar vida a un modelo centrado en el estudiante como *persona* y en su conciencia del mundo por encima de cualquier conocimiento técnico o social *per se*.

Como era de esperarse la labor no era ni sencilla ni fácil, sin embargo, la UCM propició durante sus primeros cinco años una sinergia de trabajo entre autoridades, profesores, estudiantes y personal administrativo que dio lugar a una dinámica de trabajo basada en actividades colectivas tales como los seminarios formativos, los talleres de trabajo para el desarrollo de los planes de estudio, un congreso internacional sobre complejidad, el coloquio multidisciplinario semestral en el que los estudiantes presentan sus trabajos frente a la comunidad universitaria, entre muchas otras de mayor o menor impacto para el crecimiento de la institución. Con ellas, la comunidad universitaria compartía los ideales universitarios entre sí y contribuía con su trabajo y tiempo para hacerlos realidad.

De esta manera, para el año 2010 la UCM pudo inaugurar su *campus* propio que a la fecha consiste de dos edificios que juntos albergan nueve laboratorios, más de 40 aulas, un auditorio y una biblioteca.

De acuerdo con el modelo, se planteó que la infraestructura arquitectónica y educativa de la UCM se desarrollara en franca armonía con la firme convicción de que cada espacio, ya fuera aula, auditorio, laboratorio o área común fuera un punto interconectado que articulara el quehacer de

la comunidad universitaria (conformada por estudiantes, profesores-investigadores, autoridades y administrativos) y posibilitara el diálogo interdisciplinario en la formación académica y la generación de conocimiento.

A ello obedece que los profesores tuvieran una importante participación en la primera fase de construcción, puesto que bajo este esquema integral, intercultural, multidisciplinario e interdisciplinario, el diseño de los espacios debía propiciar la conexión y fluidez del trabajo entre las distintas áreas. Esta distribución expresaba la integralidad con la que se había pensado la generación del conocimiento.

Otro elemento que explica el desarrollo de este modelo es la articulación entre el área académica, administrativa y de planeación. Se propuso que los responsables tuvieran experiencia académica para que con base en el modelo se viabilizara y agilizara el funcionamiento de los procesos administrativos. Esta familiaridad con el modelo permitiría la defensa del proyecto universitario ante las instancias estatales y federales que implicaba comprender que la colaboración con dichas instancias estaría encaminada a desarrollar una normativa propia al modelo y la experiencia de la UCM.

En lo que se refiere a la conformación de los cuerpos académicos, quizá la acción más sobresaliente fue el Seminario de Educación puesto que permitía a la comunidad de profesores intercambiar experiencias, prácticas e ideas en torno a su quehacer cotidiano en la universidad, así como participar en las discusiones que eventualmente quedarían plasmadas en los programas y la normativa de la institución. Asimismo, sería en este seminario donde el modelo educativo se discutiría, articularía y socializaría de manera horizontal entre la planta docente con el fin de que cada profesor conociera y se identificara con los principios educativos de la universidad, mismos que se articulaban a través de tres ciclos: El Área de Formación Básica (AFB), Ciclo Superior de Especialidad, Ciclo de Posgrado. El AFB requirió el mayor número de horas de discusión y análisis durante los primeros años de la universidad dada su complejidad y condición innovadora. Se planteó que el alumno tuviera su primer acercamiento a los distintos marcos disciplinarios con el fin de que él mismo definiera y reconociera sus intereses y vocación de trayectoria de vida con base en el conocimiento de cada área que le permitiera valorar el trabajo en equipo. Al mismo tiempo que se forjara una visión amplia para poder reconocer la condición compleja de las problemáticas del mundo contemporáneo.

El AFB fue diseñado para que el estudiante, en los dos primeros semestres, 1) desarrollara autonomía, autogestión a través de un permanente trabajo de reflexión y aprendizaje en equipos de trabajo multidisciplinario e interdisciplinario y 2) contara con un espacio para la reflexión y el conocimiento directo de cada programa que le permitiera definir su trayectoria a seguir. Para la funcionalidad de este ciclo formativo es sustancial que el cuerpo de profesores fuera promotor del trabajo en equipo, estuviera convencido de que el trabajo interdisciplinario permite analizar las realidades desde distintos ángulos de lectura y mostrar interés en incidir en la realidad social de la región.

El Ciclo Superior de Especialidad, que comprende del tercero al octavo semestre, fue diseñado para proveer al estudiante de instrumentos teóricos metodológicos básicos para desarrollar una sólida capacidad de formación interdisciplinaria. Asimismo, el Ciclo de Posgrado cumpliría con una función de especialización y de investigación, y la secuencialidad en el proceso formativo es opcional para cada estudiante, es decir, los programas doctorales podían posibilitar el ingreso a estudiantes sin maestría pero con un perfil afín.

La articulación de los tres ciclos cumpliría con el objetivo de consolidar una formación interdisciplinaria, intercultural, ética desde la cual se propone hacer frente a la compleja realidad cambiante. Esta formación alcanza su consolidación en el ciclo superior y en el posgrado a través del diseño de proyectos de investigación colectivos. En este proceso la investigación debe ser un elemento sustancial ya que no está localizada en un área específica, sino en todo el quehacer universitario. Desde el trabajo áulico hasta la articulación de proyectos dirigidos a enfrentar las problemáticas de la región, la actividad investigativa proyecta a la universidad como una institución influyente y con vocación de servicio hacia sectores sociales específicos. En ciertas condiciones estas acciones son financiadas por la UCM, con el fin de que su planta académica, no incorporada al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) o al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), pueda tener acceso a recursos para alentar la investigación en la región.

La puesta en marcha del proyecto generó una amplia discusión en torno a lo deseable y lo posible. Significa que la propuesta universitaria que el CESU planteó desde un nuevo esquema educativo, fue desarrollada por un cuerpo académico fundador ajeno al diseño, lo cual, como ya se mencionó, propició cambios sobre la marcha que se fueron articulando a partir del análisis interno sobre el propio modelo y, fundamentalmente, del contexto social de esta región del país.

La discusión sobre la posibilidad de establecer un proyecto flexible, multidisciplinario, interdisciplinario e intercultural encaminaron los procesos hacia ese objetivo, aunque no llegó a cristalizarse en la conciencia de la base académica. Sin embargo, algunos ensayos que rindieron frutos fue el diseño de los programas finales de las trayectorias a partir de un ejercicio de análisis colectivo que incluyó a la comunidad universitaria: estudiantes, profesores, invitados externos, autoridades y administrativos.

Los constantes debates dieron como resultado el diseño de las siete primeras trayectorias: Ingeniería en Energía, Estudios Multiculturales, Innovación Educativa, Genómica Alimentaria, Gobernabilidad y Nueva Ciudadanía, Ingeniería en Nanotecnología, Gestión Urbana y Rural, así como la Maestría en Complejidad y Problemáticas Actuales. En el caso de las trayectorias, se abrieron talleres de discusión multidisciplinarios donde los profesores de todas las áreas participaron y aportaron una reflexión teórica desde su campo de especialidad. Estos talleres se enriquecieron con la participación de cuerpos académicos externos con los que se discutieron las temáticas de frontera que en ese momento el área en discusión planteaba.

Este ejercicio dio como resultado los primeros esbozos de las retículas (mapa curricular), que posteriormente fueron revisadas por una institución externa. Esto permitió enriquecer la discusión que derivó en el diseño de los planes de estudio, los cuales no alcanzaron a mostrar el carácter interdisciplinario, y se mantuvieron en un ejercicio multidisciplinario, debido a que en la actualidad difícilmente encontramos académicos que se sientan seguros y dispuestos a trabajar en un escenario interdisciplinario. Debido a la constante resistencia de los académicos a abrirse al trabajo interdisciplinario, fue necesario que las acciones encaminadas a éste se promovieran paulatinamente a través de un ejercicio de reflexión y evaluación dentro del Seminario de Educación.

El primer ejercicio interdisciplinario que se puso en marcha fue el desarrollo de las asignaturas optativas que tenían como propósito el análisis y reflexión de una problemática o temática mediante un programa interdisciplinario elaborado por dos académicos, los cuales fungirían como titulares durante el desarrollo del curso. Cabe destacar que estos grupos tenían la particularidad de estar

compuestos por alumnos de distintas trayectorias y de distintos semestres, lo que representaba un reto importante para los profesores puesto que habría que ser riguroso y claro al mismo tiempo en el manejo de las temáticas, debido a la diversidad de los grupos. Si bien esta práctica puede ser tildada de antipedagógica debido al “multinivel” que esta diversidad de estudiantes significaba, en el modelo de la UCM fomentaba el intercambio de ideas y experiencias, entre estudiantes de diferentes niveles y diferentes trayectorias, con el fin de formarlos en la apertura a otras disciplinas y en la multiplicidad teórica que el trabajo interdisciplinario propiciaba.

De igual modo, en el diseño de la primera maestría se buscó que su plan de estudios articulara los trabajos de todas las trayectorias y condensara sus esfuerzos. El amplio debate entre los profesores de ciencias naturales, sociales y humanidades culminó con el plan de estudios consensado que se denominó “Complejidad y problemáticas actuales”. El título y el contenido de este programa fueron producto de las aspiraciones de la UCM.

En esta etapa se estableció que el trabajo de cada asignatura de la maestría sería compartido por un profesor de las ciencias naturales y uno de las ciencias sociales o de las humanidades, lo cual permitiría enriquecer la discusión. Con ello se buscaba que el contraste entre dos perspectivas de análisis ayudara a enriquecer la reflexión encaminada a la interdisciplina y permitiera constatar las ventajas que proporciona el trabajo en equipo.

El ejercicio dio pauta para considerar que los programas de posgrado debían construirse a partir de este método de trabajo, salvo el caso del doctorado que no fue diseñado por la academia de la UCM, de ahí que tenga un carácter disciplinar y no se articule con el modelo y los procesos de diseño que habían dado vida a los demás programas.

Esta idea de universidad requeriría un perfil particular de profesores no sólo determinado por los logros académicos sino por la disposición de apertura a otras áreas del conocimiento, una visión integradora que pocas veces se encuentra en los centros de investigación y universidades del país. Implicaba que en su mayoría, quienes se integraban dejaban de ser becarios y entraban a la vida profesional. Este cambio implicaba entrar al mundo laboral y de servicio académico. En muchos casos la formación convencional de investigador impidió valorar la importancia que tenía la docencia y la riqueza formativa que ésta generaría a una región como La Ciénega y el momento histórico de la Universidad, así como la importancia de fomentar en el estudiante la práctica investigativa desde la licenciatura.

En esta perspectiva interdisciplinaria, los nuevos profesores debían participar en distintas áreas por lo cual no eran adscritos a una trayectoria en específico. Esta flexibilidad buscaba abrir el trabajo entre las áreas, de tal modo que sin abandonar la especialización, la interacción propiciara la formación del profesor en los canales del modelo de la UCM, la cual se diseminaría en el trabajo docente y todo quehacer académico en el que se viera involucrado.

Lo anterior propiciaría que los profesores pudieran participar desde el AFB hasta el posgrado, sin que esta última área tuviera un estatus próspero, percibido como un espacio sólo para iluminados o un claustro de investigación, tal como hoy empieza a concebirse en la UCM. Esta flexibilidad y horizontalidad en el ejercicio académico buscaba dotar de humildad y conciencia a la comunidad académica de que la labor educativa pasaba por la convicción de servicio y no por el estatus o los puntos. En este sentido, se logró que el proceso de contratación durante la primera media década de

vida se diera con transparencia y honestidad mediante un examen de oposición abierto con el cual se generaba autonomía en el profesor-investigador frente a la autoridad y los grupos.

Otro elemento determinante en el desarrollo de este periodo en la UCM fue el reconocimiento que logró tener el proyecto y sus implicaciones de la Secretaría de Educación estatal y federal o del Conacyt. Las discusiones en estas instancias permitieron ir esclareciendo los rumbos que el proyecto debía seguir y la defensa crítica que éste requería. Ello implicó argumentar el cómo y el porqué en cuatro años se formarían ciudadanos críticos y éticos con una sólida base científica y humanista a partir de un esquema educativo con base en la flexibilidad, la multidisciplinaria, la interdisciplina y la interculturalidad.

Con estos principios se planteó que el perfil del egresado de la UCM tuviera una sólida convicción, que cumpliría su papel histórico desde su ejercicio profesional y promovería una transformación social en cualquier espacio que se desempeñara. Bajo esta idea, la UCM promovió el desarrollo de nuevos esquemas de evaluación interna y externa, en el registro de programas y en la articulación de programas multidisciplinarios, interdisciplinarios e interculturales ante las instancias educativas gubernamentales tanto estatales como federales, esto permitió que la UCM fuera aceptada y respetada como una institución de educación superior *sui generis*.

Los cinco primeros años de gestión permitieron que la universidad egresara tres generaciones, alcanzara una matrícula superior a mil alumnos y cincuenta profesores de tiempo completo. Esto se reflejó también en las aportaciones presupuestales federales y estatales que superaron los 70 millones, el cual no se ha incrementado en los tres últimos años, por el contrario, a partir de la segunda administración de la UCM, el estatal se redujo de 34 a 23 millones. Esta disminución del presupuesto estatal ha sido resultado tanto de la crisis económica en que dejó al estado la administración de Leonel Godoy como de la pobre gestión de la segunda administración que asumió la responsabilidad de la UCM en 2011. Sin embargo, la actual situación presupuestal aunada con la experiencia de los primeros cinco años nos lleva a ubicar en dónde se encuentran los obstáculos y las potencialidades para el sano desarrollo de un proyecto educativo ambicioso e innovador como la Universidad de La Ciénega. Asimismo, todo ello nos hace reparar en que si bien el presupuesto financiero es vital para la materialización de cualquier institución educativa, el principal obstáculo ha sido el vacío de poder que algunas instituciones padecen debido a las transiciones de gobierno en los estados y a las decisiones políticas a que son sometidos muchos proyectos educativos en nuestro país.

## Rectificar el camino

La puesta en marcha del proyecto universitario ha enfrentado importantes retos que se derivan del conservadurismo formativo y la cultura que disemina el sistema educativo. La formación disciplinar tiende a reducir la visión del quehacer académico a temáticas confinadas a un área lo cual veda el trabajo interdisciplinario. Esta formación con que los egresados de posgrado se siguen integrando a la UCM, sin que exista un programa de formación sobre el modelo académico, tiende a cristalizar la atomización de las áreas y se yergue como el principal obstáculo epistémico en la construcción del conocimiento incluyente que dé continuidad al proyecto inicial.

Otra limitante, dada la tradición centralista de la burocracia gubernamental estatal, de cualquier signo partidario, es el estatus legal que la UCM guarda como organismo descentralizado del gobierno estatal, lo cual la subordina a las decisiones gubernamentales. Esta dependencia, por ejemplo para designar la máxima autoridad de la institución, la deja en estado de indefensión y a merced de los intereses políticos o de grupo del gobernante en turno.

El relevo de la primera administración derivó en una palmaria falta de autoridad administrativa, inexistencia de un proyecto y de dirección académica, predominio de intereses de grupo y la atomización de la comunidad académica, los cuales se concatenaron para dislocar el proyecto universitario.<sup>5</sup> La falta de autoridad y de dirección de la segunda rectoría (2011-2012) también propició el anarquismo de los grupos, el desdén por la interculturalidad, multidisciplina e interdisciplina; y el aplazamiento de los procesos tendió a vedar la propuesta inicial que ha empezado a vararse en un modelo universitario convencional, e incluso decadente.

En la construcción de caminos para hacer posible un proyecto basado en la interculturalidad y la interdisciplinaria, algunos procesos resultaron halagadores, sobre todo porque prevalecía el ánimo que da la construcción de un proyecto nuevo. Sin embargo la reclusión de las trayectorias y la fractura de las mismas han pulverizado el trabajo académico y lo han llevado a esquemas tradicionales donde cada isla vive su propia realidad lo cual incentiva la prevalencia de los encuadres disciplinares. Esto deriva en la reproducción de un esquema tradicional que no permite la convivencia con otras formas de construcción del conocimiento interactivo.

En conclusión, es necesario que la UCM mantenga su condición de universidad pública a partir del diseño de sus procesos con base en el modelo inicial y los cambios que en el proceso de discusión que hemos iniciado podamos construir. Esta defensa de la universidad pública implica ver a la UCM como un proyecto social capaz de diseñar y desarrollar sus propios procesos de evaluación interna, incentivar los estímulos a la investigación con recursos propios a partir de una gestión inteligente ante las instancias gubernamentales estatales y federales que le den certidumbre y autoridad institucional.

La reforma neoliberal busca afanosamente diluir la función social de la universidad pública a través de la privatización parcial de los servicios universitarios. Bajo este pretexto se obliga a que las instituciones de educación superior se ajusten a las recomendaciones de los organismos financieros internacionales, fundamentalmente contratar servicios externos de evaluación. Se promueve también la contratación de empresas nacionales privadas como el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), a quien se le encarga desarrollar procesos que regularmente eran responsabilidad de las universidades como los exámenes de ingreso y certificación de egresados, el cual ocasiona inflación en el costo de estos servicios y relega la función cognitiva y la educación humanista e integral al último sitio de los objetivos universitarios.

---

5 En los primeros cinco años de la UCM el rector a cargo, el maestro Serafín Aguado Gutiérrez (2006-2011), concretaría una gestión destacada al lograr una importante participación presupuestal estatal y federal que superó los 70 millones de pesos, lo cual permitió la conclusión de la construcción y el equipamiento del edificio central que alberga rectoría, biblioteca y de un segundo inmueble con aulas y laboratorios con equipo de punta para la investigación, y al vislumbrar con claridad, durante los primeros cinco años, el espíritu innovador e interdisciplinario que debía permear la nueva universidad. Por su parte la designación de Conrado González Vera (2011-2012), además de carecer de dirección académica y ocasionar la pulverización del proyecto inicial, las participaciones federal y estatal no aumentaron, por el contrario disminuyeron. Asimismo la matrícula se estancó en mil estudiantes, número similar al que alcanzó la institución en sus primeros cinco años, en tanto que el personal administrativo se elevó de 10 a más de 30. En enero de 2013, el nuevo gobierno estatal designó al licenciado José Eduardo Sahagún Sahagún, quien había presidido durante los primeros seis años el Patronato de la UCM.

En el marco de la defensa de la universidad pública es necesario que la UCM mantenga el carácter gratuito de la educación superior, evitar la injerencia del CENEVAL en sus procesos, buscar nuevas vías de organización que centren su atención en la formación de sujetos críticos, comprometidos con su medio, por lo cual se requiere una visión plural que ayude a ver la realidad desde una perspectiva crítica encaminada a la emancipación individual y colectiva (Glazman, 1990).

Lo anterior implica que la institución se mantenga al servicio de la sociedad, negarse a los esquemas privatizadores, equilibrar el desarrollo de las áreas tecnológicas y humanísticas, reorientar el trabajo interdisciplinario y recuperar el trabajo concatenado entre las trayectorias. Asimismo, contribuir a la formación de sujetos que abonen a la construcción de una sociedad democrática que promueva los valores de la justicia y la igualdad, la solidaridad y la equidad, que respete la diversidad cultural y las distintas expresiones sociales, políticas e ideológicas. Esto implica que la universidad pública retorne a ser la conciencia crítica que algún día fue. La tarea requiere de un esfuerzo colectivo, una dosis de humildad y compromiso social necesaria en una sociedad marcada por la descomposición social, la violencia, la corrupción institucional y social.

## Referencias bibliográficas

- Acosta S., A. (2003), *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*, México, FCE/U de G.
- Aguilar O., T. (2012), *Desarrollo económico e integración territorial de la región Lerma-Chapala de Michoacán*, México, UNAM.
- Boehm S., B. (1994), "Guadalajara y Chapala: historia de una relación regional. Siglo XIX y principios del XX", en R.A. Palafox (coord.), *El Occidente de México en el tiempo*, México, Universidad de Guadalajara, pp. 135-158.
- Callinicos, A. (2006), *Las universidades en un mundo neoliberal*. Traducido de *Universities in a neoliberal world*, London, Bookmarks Publications.
- Glazman N., R. (1990), *La universidad pública: la ideología en el vínculo investigación-docencia*, México, Ediciones El Caballito.
- González Casanova, P. (2010), *La nueva universidad*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guillaumin T., A. (2000), "Complejidad, transdisciplina y redes: hacia la construcción colectiva de una universidad", en D. Cazés M. et al., *Estado, universidad y sociedad: entre la globalización y la democracia*, Tomo I, México, CEIICH-UNAM, pp. 199-220.
- Lander, E. (2008), "La ciencia neoliberal", en *Tabula Rasa*, núm. 9, pp. 247-283.
- López G., S. (2000), "Globalización, Estado mexicano y educación", en [http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Politica/Lec\\_Susa.pdf](http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Politica/Lec_Susa.pdf) (consultado el 15 de julio de 2013).
- Lora C., J. y Recéndez G., M. C. (2009), *La contrarreforma universitaria neoliberal en América Latina*, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- México, Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012), "Avances y retos de la educación superior pública y particular en México" en XXXIV Reunión Ordinaria del Consejo de Universidades Particulares e Instituciones Afines (CUPRIA).
- Olmedo, R. (2001), *La universidad en la era de la globalización*, México, Comuna.
- Ornelas D., J. (2006), "Reflexiones en torno a los retos de la universidad pública mexicana en los tiempos de crisis del paradigma neoliberal". Ponencia presentada en el Sexto Congreso internacional: Retos y expectativas de la universidad "El papel de la universidad en la transformación de la sociedad, Facultad de Economía de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Ortiz S., C. (2001), "Todo tiempo pasado fue mejor, o la pesca en el lago de Chapala antes de la desecación de su Ciénega", en *Gazeta de Antropología*, núm. 17, s/p.
- Samour, H. (1998), "Aspectos ideológicos del paradigma neoliberal" en *Revista Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas"*, núm. 66, pp. 603-618.
- Sandoval, A. y Ochoa, M. A. (2010), "Grupos locales, acceso al agua y su problemática de contaminación en la Ciénega de Chapala, Mich.", en *Economía, Sociedad y Territorio*, núm. 34, vol. X, pp. 683-719.
- Silas C., J. C. (2005), "Realidades y tendencias de la educación superior privada en México", en *Perfiles Educativos*, núm. 109-110, vol. XXVII, pp. 7-37.
- UCM (Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo) (2012), *Plan de Desarrollo Institucional 2012-2022*, México, autor.
- Vargas G., P.E. (1993), *Lealtades de la sumisión. Caciquismo: poder local y regional en la Ciénega de Chapala, Michoacán*, México, El Colegio de Michoacán.