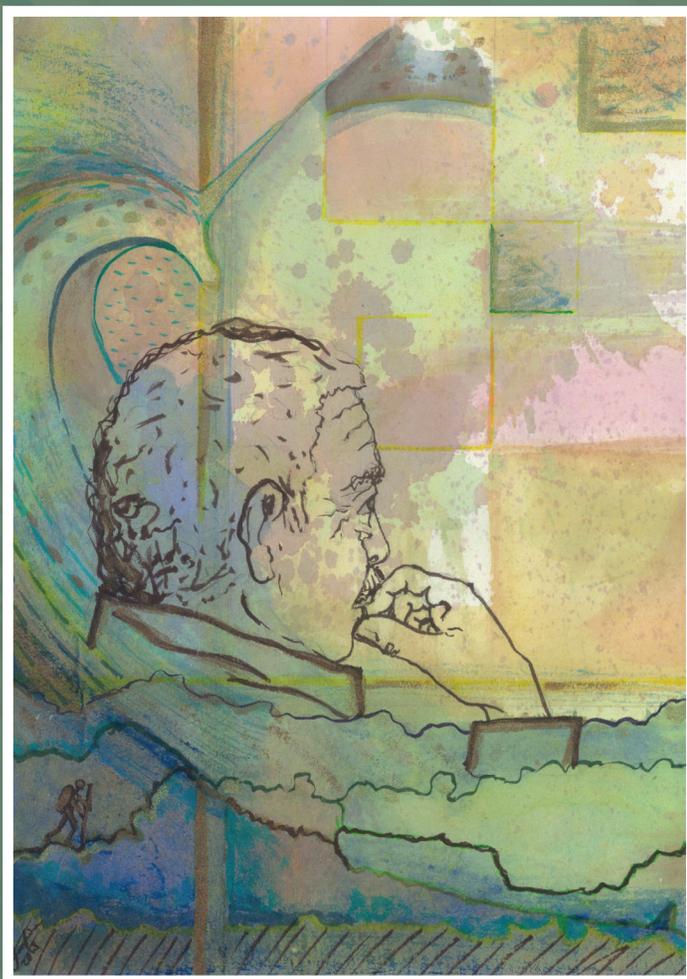


UNA TRAYECTORIA INSTITUYENTE:

CARLOS EDUARDO MONROY GALINDO



Sergio Alberto López Molina
Gloria Isabel Tapia Lázaro

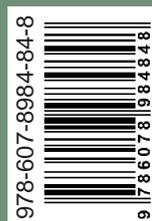
UNIVERSIDAD DE COLIMA

El Dr. Carlos Eduardo Monroy Galindo es, sin duda, un personaje importante en la historia de la Universidad de Colima. Un destacado universitario que conoce a fondo las entrañas de la institución y un testigo clave en sus principales coyunturas durante las últimas tres décadas. Sus palabras nos invitan a reflexionar sobre los diversos desafíos que actualmente enfrentan las universidades y a prestar atención a la relevancia del acompañamiento, sobre todo al momento de modificar las prácticas o los procesos previamente establecidos.

En una época dominada por las redes sociales y donde la práctica más común es tratar de “llamar la atención”, las universidades requieren cada vez más personas como el Dr. Monroy: conscientes de la relevancia del desarrollo humano, académico y profesional, comprometidas con la mejora institucional continua y que prefieran la satisfacción del trabajo arduo y en ocasiones poco visible —pero bien realizado—, a aquél llevado a cabo meramente para lucir o aparentar que se ha hecho algo —aunque de dudosa calidad—.

La trayectoria del Dr. Monroy cautiva y sirve de inspiración a quienes, ya sea por costumbre o determinación, solemos adoptar un perfil bajo en el mundo académico o en cualquier otro ámbito profesional.

GERMÁN PÉREZ VERDUZCO



UNIVERSIDAD DE COLIMA

UNA TRAYECTORIA
INSTITUYENTE:

CARLOS EDUARDO MONROY GALINDO

COLECCIÓN
De perfil

UNIVERSIDAD DE COLIMA

Dr. Christian Jorge Torres Ortiz Zermeño, Rector

Mtro. Joel Nino Jr., Secretario General

Mtro. Jorge Martínez Durán, Coordinador General de Comunicación Social

Mtro. Adolfo Álvarez González, Director General de Publicaciones

Mtra. Irma Leticia Bermúdez Aceves, Directora Editorial

UNA TRAYECTORIA INSTITUYENTE:

CARLOS EDUARDO MONROY GALINDO

Sergio Alberto López Molina

Gloria Isabel Tapia Lázaro



UNIVERSIDAD DE COLIMA

© Universidad de Colima, 2025
Avenida Universidad 333
C.P. 28040, Colima, Colima, México
Dirección General de Publicaciones
Teléfonos: 312 316 1081 y 312 316 1000, extensión: 35004
Correo electrónico: publicaciones@uclm.mx
www.uclm.mx

ISBN electrónico: 978-607-8984-84-8

DOI: 10.53897/LI.2025.0016.UCOL
5E.1.1/317000/015/2025 Edición de publicación no periódica

Derechos reservados conforme a la ley
Publicado en México / *Published in Mexico*



Este libro está bajo la licencia de Creative Commons, Atribución – NoComercial - CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Usted es libre de: **Compartir:** copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato. **Adaptar:** remezclar, transformar y construir a partir del material bajo los siguientes términos: **Atribución:** Usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante. **NoComercial:** Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales. **CompartirIgual:** Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

You are free to: **Share:** copy and redistribute the material in any medium or format. **Adapt:** remix, transform, and build upon the material under the following terms: **Attribution:** You must give appropriate credit, provide a link to the license, and indicate if changes were made. You may do so in any reasonable manner, but not in any way that suggests the licensor endorses you or your use. **NonCommercial:** You may not use the material for commercial purposes. **ShareAlike:** If you remix, transform, or build upon the material, you must distribute your contributions under the same license as the original.

Proceso editorial certificado con normas ISO desde 2005
Dictaminación doble ciego y edición registradas en el Sistema Editorial Electrónico PRED

Registro: LI-006-25
Recibido: Febrero de 2025
Publicado: Mayo de 2025

Ilustración de portada: "Dr. Carlos Eduardo Monroy Galindo". Acuarela sobre papel algodón.
Autora: Josefina Silva Farías.

ÍNDICE

Prólogo	7
Introducción	9
Capítulo I	
“No soy gente que se vea”	13
Capítulo II	
Una visión diferente	30
Capítulo III	
Estar a la altura	46
Capítulo IV	
Innovar.....	61
Capítulo V	
Coordinar	84
Capítulo VI	
Y, sin embargo, se mueve	101
Capítulo VII	
De vuelta a casa	111

Anexo	118
Epílogo	126
Bibliografía	127
Autor Autora.....	129
Prologuista.....	130

PRÓLOGO

“Trayectoria instituyente”

La mayoría de las personas han tenido por lo menos un maestro o maestra que ha marcado sus vidas. Algunas incluso hemos tenido la dicha de contar con un mentor. Y muy pocas han tenido la fortuna de que estas invaluable figuras sean también sus jefes inmediatos. Por ello, hubiera sido imperdonable que Gloria y Sergio desaprovecharan la oportunidad de condensar el conocimiento y experiencias del Dr. Eduardo Monroy en una obra como ésta. Un personaje sin duda importante en la historia de la Universidad de Colima.

Aunque cabe advertir a las lectoras y a los lectores que, más allá de recorrer las memorias de un destacado directivo universitario que conoce a fondo las entrañas de la institución, y que ha sido testigo clave en sus principales coyunturas durante las últimas tres décadas, el presente libro les hará reflexionar sobre diversos desafíos que actualmente enfrentan las universidades y, sobre todo, quienes pasamos gran parte de nuestras vidas en ellas.

¿Por qué universidades en plural y no la de Colima en singular? Porque el texto abarca cuestiones tan particulares o tan universales como cada quien sea capaz de ver. Y es que varios de los retos de la docencia en el contexto actual, como son el notable cambio en el perfil del estudiantado a partir de la pandemia de covid-19, la creciente transición —tal vez más por necesidad que por convicción— hacia lo digital y sus constantes desafíos, o la necesaria evolución de la labor docente de la tradicionalmente centrada en la transmisión de hechos, datos o información a funciones más cercanas a las de un guía o facilitador del aprendizaje, están presentes en la cotidianidad académica de cualquier universidad.

Desde el punto de vista de la gestión organizacional, el texto es sumamente valioso porque ilustra la relevancia del acompañamiento en la implementación de políticas o normativas institucionales, sobre todo al momento de modificar las prácticas o los procesos previamente establecidos. Un ejercicio que, como bien comenta el propio Dr. Monroy, es muy distinto al de simplemente darlas a conocer o apenas brindar indicaciones al respecto.

A su vez, las personas autoras de este texto han conseguido —quizá sin proponérselo— un interesante estudio en el que es posible apreciar el famoso y falso dilema: agencia-estructura o actor-institución. Esto, porque a lo largo de la lectura queda claro que, si bien los individuos son siempre influidos por su contexto, este último también puede ser moldeado —cuando menos hasta cierto punto— por los primeros.

En suma, quienes tengan el privilegio de leerlo podrán aprender bastante sobre liderazgo, gestión de organizaciones educativas, cambio institucional, diseño e implementación curricular, e incluso de sociología. Todo ello al tiempo de disfrutar de una historia que cautiva y que sirve de inspiración a quienes, ya sea por costumbre o determinación, solemos adoptar un perfil bajo en el mundo académico o en cualquier otro ámbito profesional.

Por dichos motivos, no es necesario haber conocido al protagonista de esta obra para sacar provecho de ella. Lo más relevante, sin duda, está en la trama, las interpretaciones, y en las varias lecciones que pueden extraerse al disfrutar de la lectura de esta trayectoria instituyente.

En una época dominada por las redes sociales, y donde la práctica más común es tratar de “llamar la atención”, las universidades requieren cada vez más personas como el Dr. Monroy: conscientes de la relevancia del desarrollo humano, académico y profesional, comprometidas con la mejora institucional continua, y que prefieren la satisfacción del trabajo arduo y en ocasiones poco visible —pero bien realizado—, a aquél llevado a cabo meramente para lucir o aparentar que se ha hecho algo —aunque de dudosa calidad—.

Por menos narcisos y gallinas, y más fantasmas ebanistas.

GERMÁN PÉREZ VERDUZCO
Colima, Colima, México
Enero de 2025

INTRODUCCIÓN

*Los hombres pasan, pero las instituciones quedan; nada se puede hacer
sin las personas, pero nada subsiste sin instituciones.*

Jean Monnet

Las vivencias marcan el actuar de las personas, y las acciones de éstas la dinámica de una institución. La historia que aquí se presenta da cuenta de tales afirmaciones y representa a cada persona inmersa en una institución, sus esfuerzos, decisiones y logros que nunca son totalmente propios, pues se trabaja en colectivo. Es la narración de una historia de vida, producto de siete entrevistas dirigidas a conocer la trayectoria de quien participó por más de treinta y cinco años en el desarrollo de la Universidad de Colima.

En el inicio del relato se abordan los eventos detonadores que conformaron la personalidad, la perspectiva y prospectiva de Carlos Eduardo Monroy —el doctor Monroy, como muchos lo conocemos— y que determinaron el alcance de sus aportaciones en esta institución educativa.

El relato de sus primeros años representa la oportunidad de conocer su historia personal. Su nacimiento en un pueblo llamado El Oro, del Estado de México, donde aprendió a temprana edad, en su núcleo familiar, que todo cuesta y que se requiere de esfuerzo para lograr las metas planteadas. Estos esfuerzos se traducen en la decisión de estudiar medicina, lo que implicó salir de su pueblo natal. Buscando la cercanía al mar, realizó su internado en Colima, estado al que posteriormente

volvería con el plan de estudiar la carrera de psicología. El destino le preparaba algo distinto, al pasar de ser un aspirante a la carrera, a encargado del diseño curricular, colocando con esto una de las primeras piedras en los cimientos de la Escuela de Psicología y convirtiéndose en una de sus figuras fundadoras.

De primera persona, conocemos su incursión en la tarea educativa y las dinámicas institucionales, en un inicio como gestor de la primera preparatoria en su pueblo natal; posteriormente, a su llegada a la Universidad de Colima, con la impartición de clases en el Bachillerato 1 y en las facultades de Pedagogía, Enfermería, Trabajo Social y Ciencias de la Educación, así como la permanente colaboración con diferentes instancias en el diseño curricular.

En esta etapa adquiere sólidos conocimientos en planeación estratégica, desarrollo de proyectos, innovación curricular y actividades de extensión por la participación de la Facultad de Psicología en el Programa UNI de la Fundación Kellogg.

Atendiendo los requerimientos institucionales, encabeza la Dirección General de Planeación y Desarrollo Institucional, en donde desarrolló la sistematización de procesos y afianzó la planeación estratégica que permitió la conformación de planes de desarrollo participativos, pertinentes y apegados a la realidad de nuestra Casa de Estudios. Durante este periodo, coordinó los ejercicios de formulación y seguimiento de los programas federales dirigidos a la mejora de la educación en los niveles medio superior, superior y posgrado, así como el diseño de proyectos de ampliación de la matrícula de pregrado y posgrado que llevó al incremento de la cobertura en la entidad.

Como titular de la Dirección General de Educación Superior destacan sus aportaciones para la configuración del actual Modelo educativo que planteó la transición del currículo tradicional a los programas educativos centrados en el estudiante y puso en marcha los trabajos para la actualización curricular de los programas de licenciatura y posgrado. Convencido de que cambios de esta naturaleza no se logran sin el debido acompañamiento, impulsó la renovación del marco jurídico institucional, que hizo posible el establecimiento de una normativa escolar con un enfoque de derechos humanos.

En su cargo de Coordinador General de Docencia dio continuidad a estos esfuerzos con la generación del Reglamento Escolar y sus

respectivos lineamientos; fue importante gestor de los procesos de ingreso y promoción del profesorado y ante los efectos que la pandemia por covid-19 tuvo en la actividad educativa, implementó las medidas para la continuidad de trabajo académico en la institución, una etapa que, según su perspectiva, nos dejó enseñanzas fundamentales que aún no hemos terminado de aprender, como la posibilidad de ser flexible sin perder calidad, sin dejar de hacer bien las cosas.

La historia continúa reseñando su llegada a la Secretaría Técnica de la Universidad de Colima, puesto que le permitió fungir como representante de nuestra Casa de Estudios ante la ANUIES y la Región Centro Occidente, con el Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior, CONACES, como enlace con el Sistema de Evaluación de la Educación Superior, SEAES, así como participar en distintos proyectos específicos por encargo de Rectoría.

En este seguimiento a su larga trayectoria institucional, es evidente que el doctor Monroy conoció ampliamente la dinámica de la Universidad de Colima, desde distintas perspectivas: en funciones docentes, directivas y estratégicas que apoyaron la definición de proyectos, políticas y esquemas de crecimiento en diferentes periodos rectorales, en los que aplicó invariablemente el orden y la sistematización, trazando procesos completos, desde el origen, hasta sus resultados; de las causas a las consecuencias, atributos que le permiten tener una clara idea de los desafíos en el entorno actual.

El texto ofrece una historia que entrelaza el trabajo profesional y las cualidades personales con las que ejerció sus tareas y, quienes trabajamos cerca de él, podemos atestiguar que lo hizo con una vocación de servicio, una visión humanista y total disposición para sumarse a las propuestas de sus pares; pero, ante todo, considerando que, tras el número, el folio, el dato, el indicador o la estadística institucional, estaban las personas, con sus circunstancias, con su contexto.

Se concluye con un apartado que sustenta teóricamente el ejercicio o el proceso de institucionalización, su trama de relaciones, valores, normas y controles, dictados y acatados por los sujetos que forman parte de la estructura; sujetos que se convierten en agentes de cambio, porque las instituciones están siempre en movimiento, son entidades vivas.

Sigo teniendo la idea de que trabajar con la gente es fundamental, no es suficiente dar instrucciones, hay que acompañar los procesos.

La Universidad vive, respira y se mantiene con su corazón latiendo por las escuelas y lo que las escuelas necesitan es acompañamiento.

CAPÍTULO I

“NO SOY GENTE QUE SE VEA”

El Oro

Nací el 4 de diciembre de 1956 en un pueblo llamado El Oro, del Estado de México. El Oro tenía una de las minas de producción de oro más importantes del país a finales del siglo XIX, y principios del XX. En ese entonces tenía 3 mil habitantes inmersos en una cultura bastante cosmopolita, con tiendas chinas, árabes, egipcios, argentinos, alemanes, norteamericanos, y canadienses. Esto, en conjunto, conforma un pueblo con historia minera, pequeño, pero desarrollado. Actualmente tiene cerca de 10 mil habitantes.

Desde muy chiquito aprendí a hablar y a caminar, más rápido que cualquiera de mis hermanos y de la gente de alrededor. Era tan inquieto y latoso que cuando tenía un año me dio una infección estomacal, una disentería que avanzó rapidísimo: vómito, diarrea, y una deshidratación terrible. Me llevaron con el médico privado —porque no había buenos servicios públicos de salud—, me pusieron un suero y el médico les dijo que esa sería mi última noche, si lograba brincarla bueno, si no, pues ya hasta ahí. Esta historia la repetían mucho, supongo que de ahí creció mi ilusión de ser médico.

En la década de los sesenta, sólo había dos primarias, una para hombres y otra para mujeres. En ese tiempo, la de hombres se hizo mixta, mientras que la otra se mantuvo varios años más sólo con mujeres. Solamente había una secundaria pública, pero trabajaba como

privada —por cooperación—. La controlaba una familia. La mitad de las clases las daba alguien de la familia y la otra mitad dos o tres profesores distintos.

Cuando entré a la secundaria, lo primero que nos dijeron fue que tenía que estudiar mucho porque dependiendo de las calificaciones había posibilidad de una beca después del primer año. Para alguien que había tenido problemas de dinero siempre, una beca era bastante atractiva. Recuerdo que en primero fui el promedio más alto de la escuela —aunque yo no me ponía a estudiar—. Pero al momento de entregar las becas, se la dieron a otro chavo al que suponían que, por ser seminarista, tenía más problemas, entonces la beca se la ganó él. El argumento no era válido, porque cierto, estaba en el seminario, pero era de familia acomodada.

Desde ese año decidí que no sacaría más de ocho en la escuela y así fue toda mi vida en el resto de la secundaria, en el bachillerato y en la carrera, ocasionalmente me descuidaba y sacaba nueve o diez, pero luego lo compensaba sacando un seis. Mi promedio nunca fue más de ocho, tampoco menos de ocho, tener buenas calificaciones no era algo que me gustara.

En la escuela siempre fui una especie de fantasma. No era mal estudiante, en la primaria nunca saqué menos de nueve, sin embargo, como no hablaba, no participaba, no era alguien súper conocido o amiguelo, no era la estrella del salón. La gente ni cuenta se daba de que existía, incluso algunos maestros me preguntaban: “¿Tú eres de esta escuela? ¿Vienes a clase con este grupo?”

Buscarte y no encontrarte

Al terminar la secundaria tenía tres opciones: ponerme a trabajar, estudiar la normal o irme a estudiar bachillerato fuera. Si era la opción de trabajar, era “salir a trabajar” porque en El Oro no había trabajo. Los que estaban en edad de trabajar se iban entre semana a la Ciudad de México o a Toluca y regresaban los fines de semana a su casa. En el pueblo se quedaban los familiares grandes y los hijos pequeños. La otra opción era continuar mis estudios en una normal en un pueblito cercano que se llama Atlacomulco, a cuarenta minutos, o el bachillerato en la Ciudad de México —antes Distrito Federal—, que en ese momento estaba a cinco horas de distancia en autobús.

En mi familia somos mamá, papá y seis hijos, yo soy el tercero. Mi papá era carpintero y maestro de dibujo técnico y carpintería en la secundaria, mis dos hermanos anteriores eran maestros, entonces yo decía: "pues más maestros, ya no". En El Oro había servicios médicos muy complicados, entonces decidí irme a Ciudad de México pensando en estudiar medicina. Ese no fue un asunto ni de mi papá, ni de mi mamá, ellos me dejaron elegir.

Las mejores ofertas educativas para estudiar bachillerato eran las opciones nacionales, la UNAM o el Poli, por el tamaño de las universidades, la cobertura nacional, el prestigio y el costo. En 1970, cuando tenía 14 años y era momento de entrar a la preparatoria, fue muy sonado los dos últimos años, lo del 68: las luchas de porros y estudiantes, las huelgas, los paros. Por alguna razón estaba más "contaminado" el nombre de la UNAM, mientras que el Poli se mantenía más o menos "tranquilón", por eso opté por el Poli.

En las escuelas del Politécnico no había vocacionales generales, todas estaban direccionadas para las áreas de ciencias de la salud, ingeniería, contabilidad, mecánica, entre otras. No era mucha la gente del pueblo que se iba a la universidad y que se quedaba a estudiar, les costaba mucho trabajo por el tipo de secundaria.

Para hacer el examen en la vocacional, salí de El Oro a las cuatro de la mañana y terminando me regresé. Como no te mandaban notificación, no había manera de saber si quedaste o no, debías volver para buscarte en las listas de aceptados. Yo me busqué en las listas que estaban pegadas y me busqué y me busqué y no estaba, dije: "Chin, en la torre, ¡no quedé!" Me busqué por cuarta, quinta vez y no estaba.

Ya iba a la central a tomar el camión de regreso, de pronto dije: "¿Qué tal que se cayó la hoja?" Y ahí voy de regreso, pasé con las secretarías a preguntar si eran todas las hojas, porque había un pedazo que no tenía, revisaron y sí se había caído una hojita, estaba tirada en el suelo junto a la secretaria, la revisó y ya me dijo: "Sí, aquí estás". "Pues ya... quedé". ¿Cómo le hice? ¿Por qué me regresé? No lo sé. Si no hubiera regresado jamás la hubiera visto y no habría estudiado.

Ser gaviota sobreviviente

Una vez aceptado en el Poli, hubo la posibilidad asistir al Pentatlón Deportivo Militarizado Universitario, un internado que es una espe-

cie de casa de estudiantes militar, en el que ya estaban varias personas de El Oro. Era para estudiantes hombres de nivel medio superior en adelante, con edades de entre 15 y 24 años, todos foráneos: Oaxaca, Baja California, Tamaulipas, Yucatán, etcétera. Al ser un internado militarizado, para permanecer tienes que cumplir con normas de disciplina, corte de pelo, tener calificaciones razonables —no estar reprobando—, también tocaba hacer guardias en las puertas de acceso cada cierto tiempo y todos tenían que pasar por esta guardia. Para dar tiempo de que todos se vayan a clase a las 7 de la mañana, se levantan a las 4 o 4:30 para marchar y hacer ejercicio. Entrar era relativamente fácil, nada más llegabas y les decías que querías estar, demostrabas que ibas a estudiar y, si había espacio, te dejaban entrar, se pagaba una cuota muy bajita, casi un internado gratuito, de la escuela pagabas el transporte y los costos de la escuela y ya llegabas ahí a dormir y a comer.

En la preparatoria el primer año fue muy muy complicado. De origen, mi familia era bastante pobre, mi papá era carpintero de pueblo chiquito: arreglaba una silla, una mesa, una puerta, realmente era para sobrevivir, daba clases de carpintería en la escuela por cooperación, entonces su salario eran como 10 pesos, un equivalente a lo que hoy serían 100 pesos, muy poco. Entonces siempre teníamos problemas para todo, para comer, para la ropa, para los útiles. Por eso, me quedaba claro que cuando yo me fui lo que me podían dar era lo que tenían en ese momento, 30 pesos, ahora serían 300 pesos para todo el mes y eso me tenía que alcanzar para transporte, útiles, para todo. Y como me fui con la idea de que iba a tener un lugar dónde quedarme y dónde comer, era poquito dinero porque nada más era para los camiones.

En realidad, la dinámica para ingresar al internado no era tan blanca ni tan sencilla como parece, existía toda una subcultura. En los dormitorios sólo podía quedarse quien ya estaba admitido formalmente. El internado tenía alrededor de 200 personas en dormitorios largos donde cabían de 20 a 32 de éstas, no eran cuartos. Para los que querían entrar tenían que quedarse en donde se les permitiera, ya fuera en la azotea o en la zona de los baños o en la sección de los *lockers* de cada dormitorio. A los que estaban en esta situación les llamaban *gaviotas*. A los gaviotas se les daba de desayunar, comer o cenar, sólo si al último sobraba. Ocasionalmente, alguien podría salir y darte un

pedazo de pan o un bolillo, o un taco, pero era sólo si se llenaban y si te guardaban algo.

Cuando llegué la primera vez iban a empezar las clases y había gente nueva pero no había camas; como no podía ir a El Oro, me pasé un mes durmiendo en el suelo con una sábana; en el Distrito Federal, en agosto-septiembre, en la noche, el piso de concreto es muy frío. No puedes salir los fines de semana, sólo se permiten salidas cada dos meses. El resto del tiempo es dentro del establecimiento. Así que no podía estar yendo cada ocho días a mi casa, ni surtirme de cosas o de ropa, ahí tenía que lavar, planchar, y si no me tocaba comida tenía que buscar dónde y cómo comer. Obviamente no le podías llamar a tu papá o a tu mamá —en mi casa no había teléfono—, o mandar un telegrama para decir: "Papá, ven a dejarme una cobija, tengo frío". Eso no se valía. Al mes pude ir a traerme una cobija.

No teníamos derecho a cama, ni a *locker*, ni a comida, pero sí teníamos que hacer guardia y limpieza. Sólo que alguien no fuera a dormir ahí podías quedarte, si alguien no iba a comer —y si había comida—, te daban comida. Había esa cultura subterránea, que todo mundo sabía que existía, pero se hacían de la vista gorda. Los aspirantes esperaban entre tres meses y un año para poder tener cama propia y derecho a comedor. Si no había lugares en los dormitorios, aunque tuvieras un año esperando, si no aguantabas podría ser que nunca entraras. La importancia radicaba en aprender a convivir con los que ya estaban aceptados para que te permitieran estar y también sacando buenas calificaciones para demostrar que sí querías estudiar. Así sobrevivíamos.

Burlándose clases

Había un grupo de cocineras que hacían desayuno, comida y cena, se servía en horas específicas, sólo hasta donde alcanzara y punto. La comida era poca y sin preparaciones especiales. El desayuno se servía a las 6:30 y la comida a las 2:00. A la vocacional entraba a las 7 a.m. y salía a las 2 p.m. pero el desayuno en el Penta era a las 6:30 y tenía que esperarme al último; si me esperaba ya eran las siete, y si no alcanzaba desayuno de todas maneras ya eran las siete. La comida era a las 2, si llegaba después ya no encontraba comida. De cena era

un vaso con leche, un vaso con atole y un pan o un bolillo, era todo lo que se servía.

El primer año *me burlé* todas las clases cercanas a las 7 y a las dos, porque era comer o estudiar, normalmente el hambre gana. A veces, la única comida de todo el día que hacía era la cena. Pero hambre sabía tener y sabía aguantármela. Siendo pobre se usaba la misma ropa muchos años, sabía remendar, coser, planchar, lavar, porque había que hacer todo eso en casa, en este sentido no me complicaba.

Los problemas financieros se agudizaban casi al final del mes y medio sin ir a El Oro. Me tenía que ir caminando al Poli y regresar caminando. En autobús se hacían 35 o 40 minutos, caminando era una hora y media, esos días me burlaba la clase de las siete, de las ocho y a veces hasta la de las nueve. Reprobé muchas materias, las tenía en extraordinarios. En la casa, mi papá me dijo: “Pues si vas a estudiar, ¿cómo que repruebas todo? Si no las pasas en la primera, ya, te regresas a trabajar”. Afortunadamente pasé las cuatro materias de inmediato, todas con ocho, nunca he sido estudioso, me gusta leer. Esa fue mucha suerte, siempre he sido un tipo con muchísima suerte. Las faltas a clase continuaron durante toda la vocacional porque además la cambiaron del Casco de Santo Tomás a una zona todavía más alejada, en una colonia llamada Tlatilco.

Superior estaba garantizado —básicamente el filtro era la vocacional— si habías terminado la vocacional en el área y, si tenías promedio de ocho, casi era pase automático para entrar a la carrera. Había que hacer examen, pero casi todos los del mismo Poli quedaban, de fuera casi nunca. En la facultad seguí como fantasma, pero como era el área que me gustaba, fue más interesante e intensa, aunque yo seguía siendo gente que no se veía.

Al final de la carrera, el último año, o año y medio, ya era mucho más llevadero; como era de los que tenía muchos años y estudié medicina, estuve a cargo del consultorio del Penta dando consulta en las horas libres. En el Penta uno sabía que ibas a vivir lo que ibas a vivir, como fuera. Ahí aprendí orden, respeto y que todo cuesta. Esto de alguna manera templea el carácter.

Internado pegadito al mar

Posterior al egreso de Medicina, del 1 de agosto 1979 al 31 de julio 1980 hice el internado de pregrado y después el servicio social. Los médicos, al terminar la parte teórica y escolarizada de la carrera, dedican los dos años posteriores a esta actividad; uno es para el internado rotatorio de pregrado, que se debe de hacer en un hospital de primer o segundo nivel. Durante ese año se rota por servicios del hospital: urgencias, pediatría, ginecología, etcétera, para realizar el entrenamiento médico. Terminando, sigue un último año de servicio social, que se tiene que hacer en el centro de salud de una comunidad rural o de bajo nivel socioeconómico. Esos dos espacios se eligen por promedio.

Mi promedio era bastante seguro, entonces estaba en posibilidades de escoger, casi, donde quisiera. Yo no calculé en la secundaria que 8.1, 8.3 era un promedio bastante bueno para Medicina. Entonces, como a mí me gusta mucho el mar, porque mi primera experiencia del mar fue a los 14 años y después de eso ya no volví a ir, al terminar la carrera tenía la oportunidad de elegir y cuando vi que Colima estaba pegadito al mar, dije: "De ahí soy, de Colima". Llegué a un hospital que estaba creciendo, la carrera de medicina en la universidad local todavía no tenía egresados, o no tenía tantos egresados para que ocuparan las plazas, por eso el Poli las tenía reservadas. Entonces, mi historia en Colima empieza por querer estar cerca del mar. En el año de internado rotatorio fui sólo una vez al mar, pero sí fui.

La ventaja del internado en Colima es que era un hospital pequeño, con servicios prácticamente de todas las áreas, la gente colimota es agradable y muy amable, con enfermeras muy bien capacitadas. Nos vinimos del Poli doce personas, vivíamos todos juntos en dos casas, todo el tiempo estábamos en el hospital. A la casa sólo íbamos cuando no teníamos guardia, así que sólo íbamos a dormir dos o tres días a la casa, a lavar la ropa, a descansar tantito.

Curando al curandero

Terminado el internado tenía que elegir lugar para el servicio social. Alrededor de El Oro hay colonias indígenas mazahuas; si bien El Oro era cosmopolita en el centro, porque se quedaron las empresas y co-

mercios que dejaron las minas, es un pueblo con mucha asistencia e influencia de gente mazahua. Por este motivo, siempre quise trabajar en una comunidad indígena y, a la hora de escoger el servicio social, había una opción en un centro de salud en la zona huichol al norte de Jalisco. En teoría, el centro de salud estaba recién remodelado, con enfermeras, una casa para el médico y había traductores que hablaban español. Entonces era muy atractivo, además de estar cerca de Colima. Para llegar tenía que ir a Guadalajara y de ahí trasladarme a un pueblito que se llama Magdalena y de ahí a la zona huichol.

Me dieron la plaza. Llegué al control sanitario que estaba en Guadalajara y de lo primero que me di cuenta es que a ellos mismos les sorprendió que hubiera escogido ese pueblo que se llama San Sebastián Teponahuaxtlán, y me dijeron: “Piénsalo, te podemos cambiar por una comunidad por aquí cerquita, te damos una semana, revisa y vete a pensarlo”. Era 1980, no había internet, entonces lo que tenías que hacer era buscar en los libros: Comunidad huichol, tradicional, al norte del estado de Jalisco, casi pegado a Nayarit, con tradiciones y una historia muy rica, incluido el peregrinaje a Real de 14, para hacer las recolectas anuales de peyote. Regresé y les dije: “Sí me gusta, es un área que quiero conocer. Me dijeron: “Ah, está bien, te vas a ir de aquí a Magdalena, ahí hay una pista agrícola, hablas con el capitán del avión, él te va a trasladar. Llevas lo básico, allá puedes conseguir lo demás”. Lo básico era ropa, bata, estetoscopio y cosas de esas.

Otra vez, todos los *queveres en el inter* no estaban en ningún papel, esos los conocías hasta vivirlos. La comunidad está ubicada en la Sierra Madre Occidental, en la zona más montañosa que hay, por eso es complicado llegar. Llegué a Magdalena alrededor de las 5 p.m. porque salíamos temprano. Había una pista *chiquititita*, la avioneta era de cuatro plazas con una cajuela más pequeña que la de un auto, no podías cargar prácticamente nada. Esa vez, como no iba nadie, el piloto me llevó con mi maleta normal y me advirtió: “Ten cuidado porque a dónde vamos es zona de montaña, no te asustes a la hora de aterrizar”. Y efectivamente, aterrizas en la punta de una montaña, en una pista trazada de tierra, si por algo la avioneta se pasa tiene que volver a despegar para volver a intentar. Aterrizamos en un pedacito, después de una zangoloteada terrible.

Arriba en la montaña vive la familia que cuida la pista y funge como intérprete e intermediario: recogen lo que lleva la avioneta cada mes: cosas para la escuela, huevo, sopa, harina; y entregan lo que sacan: algunas artesanías o personas. Al verme, el huichol me dijo: "Mejor regrésese, que lo regrese la avioneta, porque no va a encontrar nada"; y el piloto le contestó: "No, yo tengo instrucciones, yo lo deajo, regreso dentro de un mes. Usted póngase listo, por estos días, tal fecha yo regreso". Y el huichol asintió: "Bueno, pues si así es ". Bajamos durante dos horas cruzando cerros, yo cargando la maleta. El huichol iba en su papel, él no iba a cargar cosas del médico, él iba a lo que iba. Yo llevaba zapatos —muy boleados, por cierto—, pero ahí ni se podía caminar con esos.

La comunidad está dividida por un río. De un lado está el pueblo con veinte casas, una iglesia abandonada —ellos la cuidaban, pero no había sacerdote—, la casa comunal en un galerón, todos los demás vivían en el cerro. Del otro lado del río estaba la clínica, la casa del médico y la escuela, para ir al pueblo había que cruzar el río.

Las instalaciones sí se habían construido y remodelado, pero desde el día que fueron a darle el banderazo, ese mismo día las abandonaron. La casa del médico era una ruina total, lo que estaba más vivo era el centro de salud, tenía un consultorio, una cama para pacientes, un área de exploración y un baño, pero estaba destrozada: vidrios rotos, lleno de ratas, había vacas y animales por ahí, nunca habían cortado el pasto, ni nada. Ahí era el centro de operaciones, sin agua, el drenaje daba al río, sin luz, sin gas. En todo el pueblo no había luz ni gas.

El primer día quise ir a conocer el pueblo, crucé el río y en todos los lugares por donde iba pasando se metía la gente y cerraba su casa. Había una tiendita en la que vendían cosas, pero también cerró la puerta. A la escuela no me dejaban entrar y metían a los chiquillos al salón y nada, absolutamente nada de hablarme, se escondían, ni una palabra, era: "Tú no existes y si existes eres un fantasma y das miedo".

A los huicholes los intentaron evangelizar los franciscanos. Llegaron los españoles que les enseñaron a tomar, les robaban las artesanías, abusaban de los indígenas, en fin, era un caos y acabaron expulsando todo lo que fuera u oliera a blanco. Permitieron la construcción del centro de salud y la escuela, porque les pagaron a ellos para construir. Había un ingeniero, pero ya una vez que terminaba se tenía que ir,

no aceptaban que estuviera gente ahí y, si se quedaba, normalmente era sin interacción con los huicholes, totalmente aparte. Ya tenían casi quince años sin aceptar que llegara gente blanca.

Los huicholes no iban al centro de salud porque no lo ocupaban, no les interesaba, ni tenían ganas de conocer a ningún blanco, aun así, decidí quedarme. La casa del médico se dio por perdida. Tuve un mes para limpiar la clínica, cortar el pasto, tirar las ratas, desinfectar, sacar cucarachas, víboras y arañas. Los huicholes no aceptaban ni que me les acercara, fue un mes sin hablar, sin ver a nadie. Aprendí a meditar, platicaba solo, con las estrellas o con las hierbas. Para comer llevaba dos o tres latitas de atún y sardina, galletas, leche en polvo..., las calculé para un mes, complementado con hierbas y plantas, comiendo de lo que hubiera.

Tuve que aprender la ruta hacia la pista de aterrizaje, porque tenía que subirla sin el guía —porque el huichol que cuidaba la pista estaba arriba—. Lo primero que hace la avioneta es pasar, cuando la oíste entonces ya sabes que va a regresar, y hay que subir a la montaña a toda velocidad para que cuando aterrice ya estés ahí. El periodo en el que pasaba la avioneta era variable, debería ser cada mes, pero en ocasiones se retrasaba quince días o hasta un mes más. En otras, al tercer mes llegaba un avión de carga militar, pero ese volaba a Tepic. Cada que la avioneta regresaba, yo tenía derecho a una semana de vacaciones. Las primeras veces me quedaba en Guadalajara, me iba al centro de salud a que me dieran medicamentos, porque en Teponahuatlán no había nada: si llegaba algún cortado, algún lastimado, alguien con diarrea, no le podía dar nada. Los dos o tres primeros vuelos llevé un *stock* de medicamentos de emergencia y para curaciones. Ya después, a veces iba a El Oro, en otras venía a Colima con dos amigos del Poli que se casaron y se quedaron.

Después del primer mes, ya me dejaban acercarme, pero no hablaban conmigo ni interactuaban. Pero ya pude ir a una ceremonia en la que bendicen la semilla para sembrar —aunque estaba observando de lejos—. Yo tenía que llegar del 31 de julio al 1 de agosto, por ahí de las lluvias; después del primer mes siembran, a principios de agosto, finales de septiembre. "Bendicen" porque es un festejo entre católico y huichol.

La ceremonia es brutalmente impresionante. Amarran un toro grande en un poste de madera en medio del patio entre la casa comu-

nal y la iglesia. En el momento que amanece, el sol ilumina la cruz de la iglesia y la cruz se refleja en la cabeza del toro, el toro cae al suelo —prácticamente paralítico—, vivo, pero sin moverse, llega el maracame —el curandero—, le corta la yugular, junta la sangre y con eso bendice los cuatro puntos cardinales, las semillas, a los niños recién nacidos y luego ya siguen la fiesta en la casa comunal con tejuino fermentado —una bomba de alcohol— y mucha cerveza, que cruzaban en mula por la montaña. A la casa comunal no me podía acercar, pero se escuchaban los cantos. La fiesta duraba tres noches, en la que había cincuenta personas borrachas por todos lados, hombres y mujeres.

Quien manda la fiesta es el maracame, un curandero que la comunidad selecciona, es viejo, sabe de las tradiciones, de las fiestas y de los dioses. El curandero tuvo la desgracia de tomar muchísimo y, como ya era grande, le vino una descompensación. Parece que tenía úlceras estomacales, estaba vomitando sangre, mucha temperatura, estaba deshidratado por la cruda de tomar tres días. Los otros curanderos que estaban junto a él, ya habían hecho todo lo que podían hacer, lo sacaron de la casa comunal, lo pusieron en el suelo y pues ya lo daban por muerto. Yo no sé cómo vencieron todos sus temores, se cruzaron, fueron a la clínica y me pidieron que fuera a verlo. Eso era algo impensable, que fueran a buscarme y luego, que el brujo, el maracame, se dejara. Supongo que de veras estaba sintiendo que se lo llevaba.

Yo tuve la suerte, en ese segundo mes, de ya tener medicamento, pero sin experiencia, sin hablar huichol, con medicamento ultra super básico. ¿Qué hago? Sólo tenía medicamentos para el dolor inyectados, un poco de suero. Fui, lo revisé, se dejó —muchas gente no estaba de acuerdo, porque se supone que no los puedes tocar—. Lo único que tenía era temperatura, un dolor con úlcera perforada o por lo menos con una várice sangrante. No quisieron que le pusiera el suero en la vena: "Lo que tiene que ser, tiene que ser de inmediato, nada de quedarse tres horas". Así que el suero tuvo que ser tomado. Afortunadamente le pude inyectar el medicamento que baja la fiebre, quita el dolor y es una patada de mula. En aquel entonces era un medicamento muy doloroso, y puesto en la vena quemaba como diablo. Como a los cuarenta minutos, el tipo se levantó, se sacudió, mandó por su caballo, agarró a su esposa, dijo: "Ya estoy bien, gracias". Y se fue. Al final, el maracame estaba vivo y recuperado. Después él mandó decirle a la

gente que podían confiar en mí, que no había problema. Por eso pude ir a la escuela y empezar a convivir con la gente.

Atendí pacientes, sobre todo a niños, niñas, y mujeres, golpes, heridas, gripas, diarreas. Con los niños de la escuela convivía y jugábamos fútbol, fuimos al cerro a cortar árboles para hacer una portería y una cancha de basquetbol. Les ayudaba a hacer la cena. Total, no era super amigo, pero ya era muy agradable ir y venir a la zona huichol. Después ya me invitaban a las fiestas —ahora sí para participar— y tuve la oportunidad de ir a la fiesta del peyote, una en la que hacen algo parecido a la Semana Santa, también a una ceremonia muy solemne adentro de la casa comunal. Terminé mi año, y me dijeron en Guadalajara que seguramente ya no iba a volver a ir ningún médico, que no creían que fueran a aguantar.

Un galeno docente

Estuve en Colima de julio del 81 a julio del 82. Algo muy evidente era que los médicos colimotes tenían cooptado prácticamente todo: hospitales, farmacias y era muy complicado entrar. Y en Cuauhtémoc, un pueblo chiquito, había dos médicos y esos médicos controlaban todo. Llegué a tener algunas consultas, pero en realidad nada para alimentarse. Después le ayudé a uno de los que fueron mis profesores aquí en Colima, puso un consultorio en Comala, ahí nos fue un poco mejor, con eso sobreviví un año.

En julio del 1982 mi hermano me comentó que iban a abrir la preparatoria en El Oro. Ellos ya sabían que yo no estaba, así, como superbién —nada más porque había bajado como mil kilos—, así que en agosto de 1982 me regresé a El Oro para abrir la prepa por primera vez. Ahí empezó mi historia en educación. Dije: “ah, pues está muy fácil, si voy a dar clase, pues un consultorio”. Y más o menos comenzamos a trabajar con mi papá para hacer el consultorio. Él era carpintero, a mí me gusta la carpintería, en la casa había un cuarto que daba a la calle; ahí reconstruimos todo y lo hicimos consultorio, como en dos años, porque no había lana, de maestro ganaba poquito y daba consultas sólo a domicilio. Era el médico que iba a domicilio y le pagaban con gallinas, huevos, manzanas, queso, tortillas, entonces el problema era que casi no ganaba nada. No sabía cobrar. Algo que me quedó claro es que nunca he sabido cobrar, no sabía de asuntos de negocios.

En esa época las empresas farmacéuticas tenían una especie de filiales, que daban muy barato el medicamento. Llegaban los agentes, te decían: "Ahí está la cajuela, se la doy por tanto dinero. Lo único que tenían que hacer los médicos era revisar que no estuviera vencido, compraban los lotes completos, daban consulta y vendían el medicamento, pero a precio de farmacia, entonces para los médicos que hacían eso era ganancia doble, recuperaban su dinero, tenían ganancia de la medicina más la consulta, entonces les iba bastante bien. Había tres o cuatro médicos en el pueblo que hacían eso. Yo nunca lo hice, porque quedaba claro que el medicamento que estaban vendiendo ni siquiera existía en las farmacéuticas, a veces las dosis uno las veía y decía: "No puede ser, esto es una burla". No eran similares, en ese tiempo no existían. Yo preferí trabajar con dos farmacias, que son las que había en El Oro, te vendían de patente o hacían ellos el producto. Nunca di de lo que ofrecían los agentes, a lo mejor si me hacía rico rápido, pero a costa de la gente.

Y ahí me le eché cinco años, yendo a consultas a las tres, a las cinco de la mañana, al cerro, a casas, mordidas de perros y de todo, pero era el único que salía de su casa. Nadie absolutamente, ninguno de los médicos de El Oro salía de su casa. Yo sí iba a todos lados, a donde me llamaran, sábados, domingos, 24 y 31 de diciembre, día de la madre, el día que fuera, pero siempre me pagaban en especie, lo bueno que tenía para comer.

La gente sabía que estaba en El Oro y que daba consulta cuando ocupaban. ¿Y cuándo ocupaban?, cuando los otros no les abrían, o no los atendían, o no se curaban. Ya después con el tiempo sí me hice de mis propios clientes, pero siempre era la última opción. Y no por malo, nunca fui malo. Es modestia o no es modestia, pero nunca he sido malo. Era un médico sin prestigio, sin fama, sin grandes aspavientos de consultorio. Siempre he sido alguien fantasma: alguien que está, pero no está.

Recuento a la distancia

Al final del tiempo, mi familia, siendo muy pobre, acabó siendo una de las figuras de referencia importante de El Oro. Cuando iban a hacer una remodelación en las calles para cambiar el adoquín, le encargaron la obra a un arquitecto famoso de El Oro —amigo de mi papá—,

y él contrató a mi papá como maestro de obras. El arquitecto iba cada venida de obispo y mi papá se echó la remodelación, hizo toda la obra, él pagaba, hacía los planos.

Mi mamá y una de mis hermanas encontraron que vendiendo cosas el domingo después de misa la gente les compraba. Había palomitas, dulces y un día se les ocurrió hacer tacos y empezaron a vender, en sábado y en domingo, en la esquina de la casa —la que posteriormente sería mi consultorio—. La abrieron para vender tacos. Mi mamá fue de las primeras que puso un negocio de tacos en las noches en El Oro. Toda la gente iba ahí, llegaban a veces por 100 o 200 tacos, otros por uno, hasta la gente que no tenía llegaba a comer. En ese tiempo yo tenía como ocho años.

Cerca, hay un pueblo en el que la patrona es la virgen del Carmen, los peregrinos se iban de México en autobuses a ver a la virgen del Carmen y luego bajaban para volverse a ir a México. Regularmente eran gente muy humilde que comía mal. Mi mamá esperaba los camiones, con tamales, con tacos, y todo lo regalaba. La gente todavía se acuerda: “Ay, cuando tu mamá nos regalaba” Todavía se acuerdan de eso. También, en los días de la Guadalupeana —que es la patrona de El Oro—, llevaba sus ollas de tamales, de atole y de tacos para los peregrinos que llegaban ahí, para después seguir caminando hasta la Basílica de Guadalupe.

Esa fue una mala costumbre de mi familia —una mala costumbre que al final redituó en cosas muy buenas—: a la gente que iba y pedía, le daban: “Oiga, pero no tengo. No importa, lléveselo”. Mi papá seguía teniendo problemas de dinero, incluso cuando estaba de maestro de obras, pagaba de su dinero o pedía prestado para pagarles a los peones porque a veces no llegaba la lana del gobierno del estado o de la presidencia municipal.

Todo esto la gente lo reconoció al final, por eso mi familia es muy conocida, se convirtieron en figuras referentes de El Oro. Mi hermano llegó a ser supervisor de escuelas, director de la normal, director de la preparatoria, mis hermanas igual. Mi papá con la remodelación de las calles y remodelando el Teatro Juárez, un teatro afrancesado muy bonito. Mi mamá, con la venta de los tacos, logró que estudiáramos todos los hermanos y nos dio de comer. Buena inversión.

1964. Primera comunión



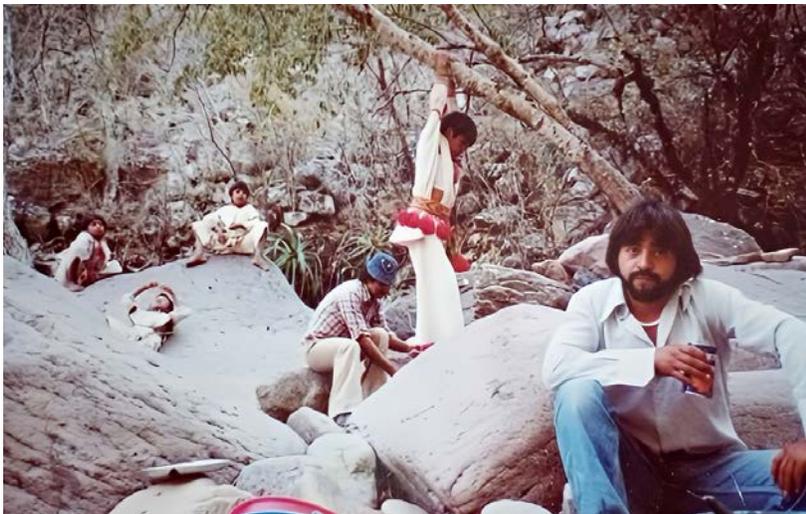
Fuente: Archivo personal de Eduardo Monroy.

1972. Pentatlón Universitario



Fuente: Archivo personal de Eduardo Monroy.

1981. San Sebastián Teponahuatlán. Zona huichol.
Servicio social



Fuente: Archivo personal de Eduardo Monroy.

1982. Acto académico en el IPN



Fuente: Archivo personal de Eduardo Monroy.

1982. Graduación del IPN



Fuente: Archivo personal de Eduardo Monroy.

CAPÍTULO II

Una visión diferente

¿Estudiante o asesor?

La nueva preparatoria de El Oro era parte de la creación de una cadena de preparatorias estatales controladas no por la Universidad, sino por el propio gobierno del estado. Estas preparatorias funcionarían implementando su propio esquema de organización, su plan de estudios, etcétera. Eso me dio la oportunidad de trabajar en una comisión integrada por profesores de diferentes preparatorias. En esta comisión trabajé casi dos años para evaluar el plan de estudios, actualizarlo, reorientarlo y, sobre todo, darle suficiente flexibilidad, porque el Estado de México tiene muchísimas variedades en sus prepas: no es lo mismo una prepa chiquita como la de El Oro, a una prepa en Toluca o una en Valle de Bravo, Chalco o Tlalnepantla, tienen características muy diferentes.

Para realizar los trabajos de la comisión tuvimos que cursar una especialidad en didáctica crítica controlada por el Instituto de educación del gobierno del estado. El modelo que se estaba intentando implantar era de América del sur, venía directo de Argentina: grupos operativos, didáctica crítica y otras cosas más. Conforme me fui metiendo al terreno educativo entendí que tenía que estudiar más de lo que sabía porque no era suficiente. Dar clases era relativamente fácil, pero trabajar en educación ya era más complejo.

En el caso de las consultas, una de las cosas que aprendí con el tiempo es que la gente regresaba y regresaba a consulta. Al principio, mi idea era que el diagnóstico estaba mal hecho o que el tratamiento no había funcionado, pero regresaba con otras cosas. Y parecía ser que lo que necesitaba era que alguien los atendiera, estar con el médico, conversar, darles la seguridad de que no tenían tantos problemas físicos. Entonces, poco a poquito, me fue naciendo el interés por aprender algo más de psicología. Ya había cursado psicología en la carrera, pero era psicología médica.

Para aprender algo más de psicología, decidí estudiar una opción que era fácil para mí: la carrera abierta de psicología en la UNAM. Nada más cursé un año, no me gustó, cómo era abierta, lo único que iba a hacer a la UNAM era a presentar exámenes, y a que te dieran otro paquete para otras materias; te lo llevabas a tu casa, estudiabas, regresabas, presentabas exámenes y la velocidad era la que tu pusieras. Nunca conocí a ningún compañero, ni a ningún profesor, ni a ningún nada, entonces no me gustó y por eso dejé de estudiar.

Esas dos cosas fueron poco a poco el motivo por el que, llegado el momento, supuse que necesitaba aprender más. Y eso significaba agregar un esquema a lo que ya hacía en El Oro, o salirme de ahí. Era muy complicado porque ya tenía consultorio, ya tenía clientes, había empezado a atender algunos partos, en la preparatoria me iba bien. Habíamos formado un club de mini-básquet, varias cosas que hacían suponer que yo estaba bien. Pero necesitaba aprender más cosas, no era suficiente con lo que sabía como médico general, sin formación estrictamente en el área educativa —excepto la especialidad—.

Ir a otro lado era de todos modos salirme de El Oro. Colima era en aquel entonces un lugar tranquilo —no el monstruo de Toluca o Ciudad de México que era donde podía estudiar psicología—.

Yo tenía contacto con mis compañeros de Colima y de alguna manera nos pasábamos las noticias. De hecho, venía cada cierto tiempo de vacaciones —solo o con la familia— y ya más o menos veía lo que pasaba. Acababan de abrir en 1986 la carrera de psicología en la Universidad de Colima. Me decidí por Colima: un lugar muy tranquilo, ya conocido y con una carrera que se acababa de estrenar, entonces había buenas posibilidades. Mi idea era aprender psicología, hacerlo lo más pronto posible —incluso revalidar lo que ya tenía con la UNAM—,

egresar y regresarme. No sabía que me iba a quedar en Colima.

Como tenía que sobrevivir de algo, una de las cosas que podía hacer era dar clases en prepa —ya tenía experiencia— y encontrar un horario para estudiar psicología. El problema fue cerrar el consultorio, dejar ordenadas las cosas en la prepa de El Oro, esperar que hubiera alguien que me sustituyera y al que pudiera darle una pequeña inducción, aunque fue antes de que iniciara el curso (el curso iniciaba a finales de agosto); para esas fechas aquí ya habían entrado, entonces cuando llegué ya llevaban una o dos semanas de clases. Psicología ya había cerrado la inscripción —como era la tercera generación—, tenían dos generaciones, una en agosto, otra en febrero y la nueva de agosto, en esa, como ya era un grupo más grande, ya habían cerrado inscripciones —bueno, eso fue lo que me dijeron—. No hay que olvidar que Psicología estaba en Medicina y el control administrativo estaba en Medicina. Dije: “Ah, pues no estudio ahorita, estudio hasta el próximo semestre, mientras trabajo, me acomodo”.

Insisto en que siempre he sido muy suertudo. Cuando llegué a Colima, fui a solicitar clases al Bachillerato 1. En esta Universidad las contrataciones no se hacían en los planteles, sino que se hacen en una combinación entre el nivel central y la escuela. Entonces, yo fui al bachillerato, pedí trabajo. Vieron mi currículum, como tenía cinco años de experiencia en preparatoria y estaba titulado, me dijeron: “Bueno, está bien”. Pero me pidieron que fuera a ver al director general de Educación Media, que en ese entonces era el Lic. Fernando Moreno Peña. Fui a verlo, solicitarle clases, me entrevistó una vez, después volvimos a conversar otra vez —cuando mucho, tres veces—, hasta que me dijo: “Sí, está bien, un interinato con la materia de psicología en el Bachillerato 1. Y una de las cosas que me dijo Fernando fue que mi entrada a la Universidad ya la tenía con ese esquema, su chamba hasta ahí terminaba, si quería de alguna manera avanzar, o sobresalir, era un asunto mío y había que trabajar para eso. Eso se me quedó grabado y entonces a donde me invitaban, yo iba.

Para revisar mis alternativas en Psicología tenía que llegar primero a Medicina para ver si ellos autorizaban mi ingreso. De alguna manera no pude entrevistarme ni tener contacto con ellos los primeros días. Ya pasado el tiempo, organizaron la primera semana de psicología en octubre. Había carteles hechos a mano pegados en los camiones,

en las bibliotecas de la Universidad, en el campus central, había uno en el Bachillerato 1, dije: “¡Ah mira, psicología!”, era por las tardes en el Foro Pablo Silva: “¡Ah, pues voy!”. Tenía solamente pocas horas de clases, el consultorio no lo pude abrir porque mis compañeros ya se habían ubicado en otros lados, no tenía nada que hacer.

Fui a la semana de psicología y ahí conocí a Escalante —que era el coordinador de la carrera—, a varios de los profesores y a algunos de los estudiantes. Escalante me invitó de oyente a conocer la escuela para que viera cómo estaba organizada. Pero en ese momento estaba iniciando un proceso para ordenar la parte curricular en la Universidad. El plan de estudios de Psicología estrictamente no existía, en casi toda la Universidad los planes eran cuatro o cinco hojitas en donde venía el perfil de egreso, el perfil de ingreso y la tira de materias y eso era todo. Entonces, comencé a asistir como oyente, pero en los primeros días —como Escalante sabía que había tenido la experiencia de diseño curricular en la preparatoria de El Oro—, me dijo: “Mejor no, mejor ayúdanos”, porque tenían que diseñar el plan de estudios. Entonces, ya en vez de ser oyente era un “apoyo académico”, una cosa rara.

La carrera de psicología en ese momento tenía pocos maestros, varios eran médicos, y entonces todo lo que intentaran lo tenían que hacer básicamente dos personas: Escalante —el coordinador académico— y el licenciado Abel Chávez y Ramírez, porque eran los únicos que tenían contratación de cuarenta horas para dedicar ese tiempo a la facultad. Entonces entre ellos dos tenían que hacer lo que hubiera: organizar horarios, listas, calificaciones...; tenían una secretaria asignada de Medicina para Psicología, ya había tres grupos y digamos que las complicaciones normales de una carrera que empezaba. Había otro profesor que tenía cuarenta horas, pero tenía asignado todo ese tiempo a clases en aula, todos los demás venían a clase y se iban de inmediato. Me quedé a ayudarles, al fin de semestre me ofrecieron horas y, mientras, conocí a la gente de Enfermería, de Pedagogía, de Trabajo Social; dejé de dar clases en el bachillerato y básicamente me dediqué a Psicología. Di clase en Pedagogía, en Enfermería, en Trabajo Social, y en Ciencias de la Educación.

Me quedé en Psicología porque fue la primera que me abrió la puerta —aparte del Bachillerato 1—. También, porque era donde tenía más cosas que hacer, que no eran sólo dar clase. En las otras era sólo

dar clase, daba mi materia y se acababa. Pero en Psicología tenía una especie de función extraña, entre asesor, asesor-auxiliar y como tenía que dar clase, comencé a aprender un montón de cosas de psicología para poder entender el plan de estudios, la estructura de la carrera, las materias —y cada vez daba materias nuevas—, entonces era más estimulante la carrera para lo que quería hacer, que era aprender psicología.

Me di cuenta de lo que me interesaba aprender de psicología y que podía hacerlo por mi cuenta sin necesariamente ser estudiante. Desde que estaba en la UNAM noté que podía aprender psicología a un ritmo más rápido —aunque no podía, porque en esta modalidad te podías tardar más, no te podías tardar menos—. Al llegar aquí, como tenía que estudiar para dar clase en Pedagogía, en Enfermería, en Trabajo Social, en Psicología podía aprender al menos para dar clase sin problemas. Entonces no necesitaba estar en la escuela. Porque algo que nunca me gustó de la escuela era estar sentado siete u ocho horas oyendo clase.

Me gustaban mucho más las clases prácticas, en comunidades, las clases abiertas. En Medicina del Poli, en los primeros semestres, solamente la mitad de las materias eran teóricas, lo demás eran laboratorios. Muchas actividades se hacen en hospital, en clínicas, estuve varios años en hospitales, en diferentes servicios. Teníamos un área de medicina comunitaria muy fuerte, siempre andábamos en comunidades. Entonces yo era más de ese esquema. Y al ver en Psicología cómo trabajan, tu tiempo lo dedicas al salón, con pocas actividades prácticas, o con prácticas muy reducidas. El 80% de materias eran teóricas y el 20% prácticas y entonces decía: “¿Qué voy a sentarme ocho horas diarias?, si puedo aprender por mi cuenta y además puedo aprender trabajando con los demás. Aquí fue cuando decidí ya no ser estudiante de psicología —ya no tenía caso—. Y ya no volví a moverme de Colima. Algún día regresaré a El Oro —chance a tirar los huesos—.

Primer plan de estudios

Psicología estaba en Medicina que no es precisamente el área más común. La mayoría de las carreras de psicología surgen en las Facultades de Filosofía, o en Letras, pero rarísimo que surjan en Medicina —al menos en México—. En la Universidad de Colima, las relaciones

entre la carrera de psicología y la facultad de medicina siempre fueron un poquito “tirantes”. Los estilos de los directores de Medicina y el coordinador de Psicología eran “ásperos”, porque cada quien defendía lo suyo a capa y espada y no había manera de lograr consensos. Por ejemplo, el Dr. Lepe —quien fue director cuando se creó la carrera— insistía en que el plan de estudios tenían que crearlo los médicos y un grupo de psiquiatras de la Universidad de Guadalajara y no dejaba participar a los psicólogos —aunque eran poquitos—, porque él quería que fuera esa visión médica de la psicología. Evidentemente, Escalante y Abel no compartían esa visión, ellos estaban formados en psicología social —uno en la UAM y el otro en la UNAM—. Era muy ríspida la relación entre ellos —áspero Escalante y áspero Lepe—, entonces no avanzaba el plan de estudios, por más que se ajustaba aquí y allá.

Terminó su periodo el Dr. Lepe y lo nombraron director general de Educación Superior, en su lugar llegó el Dr. Christian —el papá del actual Rector—, pero con una línea también muy particular, tenía una especialidad médica, era un médico reconocido en Colima con una trayectoria importante y él realmente no estaba tan interesado en psicología. Pero aun así costó trabajo avanzar, nuevamente por las diferencias. Había una especie de “marcar territorios”: esto es tuyo, esto es mío, yo no me meto, tú no te metas, en fin. Pero en ese marcar territorio, siendo de la misma facultad era muy complicado, porque compartías instalaciones, secretarías, administrativos, horarios, todo.

En 1990 cambiaron a Escalante y me pusieron a mí como coordinador académico de la carrera de psicología. Al principio, con el doctor Lepe alcancé a llevarme muy bien porque su subdirector en Medicina era el doctor Fernando Fernández, que fue mi maestro de fisiología en el Poli, era muy buena gente, con muy buen trato, teníamos referencias del Poli y podíamos conversar de eso. Con el lado de los médicos siempre me llevé bien con el Dr. Lepe, con el Dr. Fernando Fernández, acababa de llegar la doctora Lourdes Galeana —aunque nunca di clase en Medicina—.

Hasta esos momentos la Dirección General de Educación Superior funcionaba como oficina. Pero cuando llega el Dr. Lepe, traía muchos intereses por diseño curricular, formación docente, atención de estudiantes y empieza a crear varios programas, uno de esos programas

fue el de organización y diseño curricular y otro de formación docente. Una vez que los echó a andar, me invitó a trabajar con él —solamente como auxiliar, sin horas, ni nada—. Entonces yo creo que, por eso, cuando concluye su periodo Escalante, yo era suficientemente visible: por Medicina, por Educación Superior, por Psicología y además había conocido a Fernando Moreno antes de ser Rector.

Hasta ese momento el plan de estudios de Psicología eran muchas propuestas, pero no estaban articuladas. Obviamente habíamos estado trabajando, pero no habíamos concluido un documento razonable. El plan de estudios tuvo muchos tropiezos, porque originalmente había sido concebido con cuatro opciones terminales: laboral, social, educativa y clínica. No tenía profesores para ninguna de las cuatro, o si acaso para una: la social. Entonces, al terminar la primera generación, el plan no estaba aprobado porque en términos estrictos no existía. Cuando se quisieron titular los primeros egresados les dijeron que iba a ser muy difícil, porque no había un plan aprobado y registrado.

Cuando me nombran a mí Coordinador, una de las tareas que me encomiendan, desde la Rectoría, era terminar el plan de estudios y hacer que tuviera reconocimiento rápidamente para que se pudieran graduar los estudiantes que egresaban en 1991. Como esa tarea era diseño curricular y era en lo que tenía experiencia, lo primero que hice —no como auxiliar, no como asesor, sino como responsable— fue el plan de estudios. El primer plan de estudios formal de la carrera de Psicología.

Fundación de una escuela

No existían los documentos curriculares como los conocemos hoy, todo eso se empezó a trabajar alrededor de la década de los noventa. Yo comencé el diseño curricular con Psicología, al mismo tiempo que trabajaba con el Dr. Lepe para el diseño de todos los planes de la institución. Psicología fue de los primeros programas que tuvieron un diseño completo —tal y como los conocemos ahora—. Se tardó prácticamente dos años para aprobar el plan de estudios, entre revisiones, ajustes, adecuaciones, idas y venidas. Se aprobó rápidamente para titular a los primeros que ya habían egresado.

Una vez que se aprobó el plan de estudios y que se titulan los primeros egresados, se autoriza la separación de Psicología de Medicina y se crea la Escuela de Psicología en 1992 —dos años después de que

me nombraron coordinador—. Todo esto se gestiona. Fue un asunto de negociación, entre los que estábamos ahí y las autoridades. No fue una separación automática. Se buscaron diferentes alternativas, aquí y allá. Cuando se separa Psicología de Medicina me nombran director de Psicología. Nos dieron el edificio que está pegado a Letras, era chiquito, pero suficiente para las clases, con un laboratorio pequeñito.

Además, era lo normal, se había prometido que una vez que Psicología tuviera cierta fortaleza, ya caminaría sola. Entonces, primero, ya tenía un plan de estudios reconocido; segundo, tenía egresados y los primeros titulados; tercero, una de las cosas en las que se insistió mucho fue que, si bien podía estar en el área de la salud, no era sólo del área de la salud, había otras áreas en las que tenía que crecer. Además, se sumaron las diferencias que había entre los estudiantes: hubo una época en la que estuvieron también un poquito de pique Medicina y Psicología, en torneos de fútbol y cosas de esas. Entonces para evitar eso, se separó de Medicina. Digamos que había cumplido la mayoría de edad para hacerse independiente. Después buscamos la forma de crear la maestría para convertir a la escuela en facultad, lo logramos en 1996; cuando se aprueba el plan de estudios de la maestría, se convierte en facultad.

La Facultad de Psicología siempre fue vista con buenos ojos. Desde el principio fue una de las carreras con mejores resultados académicos. Algo que le ocurre a la carrera de Medicina es que tiene muy buenos resultados académicos y eso fue inherente a Psicología, digamos “que se le pasó. Psicología en todo el país tiene fama de ser una carrera *medianita*, pero en Colima siempre tuvo muy buenos resultados. Psicología fue pionera en muchos procesos: La semana de Psicología, foros, academias, intercambio con profesores de México, Yucatán, Veracruz, y Guadalajara. Esto le daba mucha visibilidad a la carrera y esa visibilidad no pasaba inadvertida. Entonces siempre fue bien vista, era como carrera *estrellita* en esa época —todavía es—.

Proyecto UNI

Coincide que en 1992 hacen del conocimiento a la Universidad la convocatoria del Programa UNI, un programa internacional financiado por la fundación W. K. Kellogg, privada, para escuelas de Medicina, que tuvieran posibilidades de generar un proyecto vinculado entre la

propia Escuela de Medicina, el Sector Salud público, y una comunidad de la localidad, con el objetivo de formar desde una óptica distinta a profesionales y otorgar los servicios de salud. Obviamente con la participación de la comunidad en ambos procesos: formación y servicio.

Esta convocatoria se lanza en febrero, la Universidad decide participar. Para que la candidatura fuera más sólida en Colima se decide que la propuesta se elabore entre Enfermería, Trabajo Social, Psicología y Medicina. Las razones eran superobvias: quienes más trabajo tenían en comunidad eran Enfermería, Trabajo Social, y psicología; y como se requería de mucho trabajo comunitario, Medicina necesitaba de esa visión comunitaria.

Afortunadamente, se postula a la Universidad, se lanza la propuesta y es uno de los tres proyectos aprobados de UNI en México: Yucatán, Monterrey y Colima. Casi al principio deserta Monterrey, hasta cerca de mediados se mantiene Yucatán y hasta el final del proceso sólo queda Colima. Era un proyecto en el que se trabajaba entre universidades de Perú, Colombia, Brasil y México. Con un financiamiento fuerte para hacer estudios, para becas de posgrado, financiamiento para equipo, material. Había mucho trabajo entre las universidades que estaban en UNI. El financiamiento de UNI fue muy importante: alcanzó para becas, para construir un centro de salud en La Virgencita, para mejorar las condiciones de toda esa zona, calles, luz eléctrica, y servicios. Fue un proyecto importante.

Intermedio

En 1996, durante la última época del rectorado del Lic. Fernando Moreno, en Colima empieza un movimiento fuerte, muy combativo y políticamente insistente de los grupos de discapacitados, sobre todo invidentes y motores. Me piden —casi al finalizar Psicología— que empiece a generar el proyecto para apoyarlos en atención e investigación; lo presento, se aprueba, nombran a una nueva directora de Psicología y yo me voy para crear y ser director del Centro Universitario de Apoyo a la Discapacidad, el CEUNADI.

Al iniciar el primer periodo rectoral del Dr. Salazar solicita que se modifique el proyecto del CEUNADI. Porque estaba a punto de concluir el UNI, entonces el Rector pide que se haga una especie de instancia que herede esos principios, es decir, continuar atendiendo la parte de

discapacidad, pero en un proyecto integrado que permita continuar con la lógica de trabajar entre las diferentes carreras, en integración con servicios de salud y la comunidad. En 1998, rápidamente lo convertimos en el CUAM (Centro Universitario de Apoyo Multiprofesional), logrando financiamiento para un centro de tecnología adaptada y para audiometría.

Basado en problemas

En el marco del proyecto UNI, la Universidad tenía el compromiso de mostrar que había hecho innovaciones en la formación de profesionales de la salud. Hasta ese entonces no había ninguna modificación a los planes de estudio, ni a las estrategias, ni a nada, excepto que había aparecido el UNI y había mucho trabajo en comunidad. Pero el diseño curricular y los planes de estudio estaban igual. En el UNI se tenía como compromiso implantar innovaciones y para poder concluir el proyecto se tenía que mostrar que esas innovaciones eran sostenibles, que se iban a quedar —no iban a ser que cierro el programa y adiós—, por eso le dieron a Colima una pequeña ampliación casi hasta el 2000.

A mediados de 1999 algo pasa en la Facultad de Psicología y me piden que regrese y como era la recta final del UNI fuimos de Medicina, Enfermería, Trabajo Social y Psicología a Brasil, a ver el modelo, su funcionamiento, lo que estaban haciendo y cuál era el potencial resultado. En esa época, prácticamente en todos los proyectos UNI de América Latina estaba cerrándose con innovaciones curriculares, entre las más importantes eran tres universidades en Brasil, que estaban incorporando ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) con dos modelos, un de *Maastricht* Holanda, y un modelo de *McMaster* canadiense —se parecen mucho, pero tienen algunas diferencias—. Estaban los dos modelos en las tres, una incluso tenía varios años probándola y tenía muy buenos resultados y otra había iniciado, pero había tenido muchos problemas para operar.

Esto sucedió en los primeros días o semanas de que me nombran de nuevo director. Veo el modelo, llegamos de regreso a Colima y lo que hice fue lanzar la propuesta a un grupo de profesores de la Facultad de Psicología, aun cuando sabíamos que no íbamos a poder hacer el diseño curricular de inmediato y que teníamos que probar algunas

cosas, decidimos hacer un plan piloto para incorporar ABP en los primeros semestres de la carrera. Dejamos la mitad de la carrera en adelante sin tocar, para no meternos en problemas, y probar únicamente los primeros semestres.

Afortunadamente varios de los profesores eran egresados de Psicología, dijeron que sí y empezamos a marchas forzadas a crear todo el proyecto y la capacitación para el modelo y las propuestas de programas de los primeros semestres. Todo el esquema lo fuimos desarrollando, lo probamos y sorpresa: funcionó perfecto. Incorporamos a los estudiantes, a profesores, a la comunidad, a escuelas, al sector salud. Fueron una revolución los primeros dos años, funcionó muy muy bien.

Nosotros lanzamos este proyecto piloto, funcionó y decidimos ir avanzando hacia los siguientes semestres. A lo largo del primer año y medio ya habíamos incorporado toda la carrera en el modelo de ABP. Entonces teníamos la inquietud y la experiencia de dieciocho meses de trabajo y teníamos toda la base curricular. De inmediato se juntaron, al proyecto, primero enfermería, luego Medicina, y empezaron a desarrollar sus propuestas. Internamente, en la Universidad, quien asesoraba era Psicología y externamente nos asesoraban de *McMaster* de Canadá.

Para el año 2002 Psicología fue el segundo plan de ABP en la Universidad de Colima. Psicología, Enfermería y Medicina concluyeron el diseño curricular del plan de estudios con ABP casi al mismo tiempo, pero el proyecto no fue autorizado. Fue una de las barridas del Dr. Lepe —a él no le gustaba el modelo—, a él le tocó probarlo en Psicología y no le gustó, de hecho, dejó de dar clases porque no le gustaba la idea. Fue el primero en decir que no, y como era el director de Educación Superior, no pasaba el diseño curricular si él no lo aprobaba. Después fue coordinador de Docencia y no había manera que pasara el diseño. Medicina gestionó con el Dr. Salazar como Rector. Como él conocía mejor el ABP que el Dr. Lepe lo avala como Rector autorizando los planes y solicita que se aprueben —prácticamente brincándose a Docencia—. Obvio, el Dr. Salazar, como médico, lo primero que iba a autorizar era Medicina, no Psicología. Por eso nosotros no fuimos el primero, aun cuando fuimos los primero que lo presentamos, lo probamos, lo diseñamos, no fuimos el primer programa aprobado.

Parteaguas

El proyecto UNI marcó una coyuntura importante en la Universidad de Colima. Este proyecto dio la posibilidad de que se formaran el Dr. Carlos Salazar, el Dr. Aguayo, el Dr. Cedillo y la Dra. Genoveva cuando se fueron a *Maastricht* —becados con el recurso de UNI— a estudiar sobre aspectos relacionados con educación y políticas educativas, así como en las actividades de capacitación para directivos. Ellos tuvieron la oportunidad de formarse bajo ese esquema. Todo el proyecto de internacionalización de la Universidad de Colima surge —en su parte más intensa— cuando la Dra. Genoveva es nombrada directora de Relaciones Internacionales. Ya había internacionalización desde los noventa, pero es hasta el 2000 que la internacionalización hace un *boom* en la Universidad.

En este mismo sentido, el Dr. Salazar tenía mucha visibilidad como médico —tenía mucho prestigio—, pero lo que le da la visibilidad académica es el UNI, porque cuando él estaba como director de Medicina le toca la segunda época del UNI, la parte culminante de planeación estratégica. Aunque todo lo desarrolla Psicología y Enfermería en 1995, él coordinaba el proyecto. Entonces esto a él le da mucha fuerza académica. Posteriormente, cuando termina sus cuatro años en Medicina, lo nombran director de Educación Superior y se lleva el modelo de planeación. El Dr. Salazar fue el primero en echar a andar un plan estratégico en la Dirección General de Educación Superior. Ahí colaboré con él a seguir llevando todo este proceso. Evidentemente ese plan estratégico fue el modelo para después diseñar los planes institucionales de desarrollo durante su rectorado.

El Dr. Salazar tuvo el *tinio* de estar cuando se desarrolla todo el modelo de planeación estratégica en la Universidad, primero en el UNI, luego él se lo lleva a Educación Superior. Una vez que es nombrado Rector se lo lleva a la SEP y junto con Julio Rubio, que era el Subsecretario de Educación Superior, originan y promueven todo lo que es el primer modelo del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, los famosos PIFIs. Por eso el Dr. Carlos Salazar, el Dr. Aguayo y el Dr. Cedillo tuvieron el papel que tuvieron en los años siguientes.

Para mí, UNI representó una apertura a nuevas visiones, de ver alternativas, la posibilidad de otras opciones. Yo tuve la primera ex-

perencia importante en el Estado de México cuando comenzamos a trabajar con didáctica crítica y grupos operativos, esa fue una ventana a nuevas formas de trabajar en educación que no eran las comunes. La siguiente experiencia importante fue el UNI, porque dio la posibilidad de mirar a otras universidades, a otros países, otros esquemas. El UNI hizo visibles muchísimas cosas: el trabajo comunitario de la Universidad, su capacidad para interactuar en proyectos internacionales, hizo visible en muchos sentidos a la Universidad. La satisfacción más importante es que incorporamos a la Universidad una visión muy diferente. En términos de innovaciones curriculares en la Universidad el UNI fue la apertura de las puertas, un parteaguas.

1990. Ceremonia de egreso del Bachillerato 1



Fuente: Archivo personal de Nancy Molina.

1990. IV Semana de Psicología



Fuente: Archivo personal de Jorge Guzmán.

1999. Dirección de la Facultad de Psicología



Fuente: Archivo personal de Oscar Guzmán.

2000. Facultad de Psicología



Fuente: Archivo personal de Oscar Guzmán.

2000. XIV Semana de Psicología



Fuente: Archivo personal de Jorge Guzmán.

CAPÍTULO III

Estar a la altura

Llegada

Planeación fue una de las primeras dependencias que se crearon en la Universidad. ANUIES y la SEP habían lanzado un primer plan de educación superior en la década de los setenta. En respuesta a esta política en la que se iniciaban procesos de planeación a nivel nacional, la Universidad crea un departamento de planeación, que posteriormente se convierte en la Dirección de Planeación. Básicamente lo que atendía eran estos procesos, además de ser la responsable de concentrar la estadística escolar y usarla como insumo básico para la planificación y participaba como uno de los integrantes responsables de preparar el informe del Rector. En ese entonces se planeaba como se necesitaba y de acuerdo con los tiempos, incluido el Plan Institucional de Desarrollo. Es hasta que llega el licenciado Fernando a la rectoría que se establece una temporalidad de cuatro años, emparejada con los periodos de los rectores —un año después de que entran deben tener un PIDE nuevo—.

Yo ya tenía tiempo metido en planeación —por accidente o circunstancia—, estaba como un ayudante externo, no trabajaba ahí, sólo ocasionalmente ayudaba a revisar documentos o hacer algunas cosas. En el 2000 con el primer PIFI, por ejemplo: el programa no tenía reglas claras, no estaban bien establecidas. Lo que pretendían los de la Subsecretaría de Educación Superior era que cada institución evalua-

ra desde una óptica de planeación estratégica: ¿Qué era lo que se estaba haciendo? ¿Cómo lo estaba haciendo? Y, ¿qué es lo que esperaba hacer en el futuro? Ese primer PIFI incluso ni siquiera fue asignado a Planeación. Fue formulado —en primera instancia—, por la Coordinación General de Docencia que generaba la propuesta de plan y de evaluación, mientras que Planeación prestaba los indicadores. Ese primer PIFI no estaba tan regularizado, ni tan ordenado como los que vendrían después.

Cerca de la época donde se tenía que entregar este PIFI, se hizo una presentación preliminar en la Universidad con el Rector y otras personas. A mí me invitaron a esa presentación. Tuve la *mala pata* de opinar —me pidieron que opinara—, pero fue una opinión que a Planeación le cayó bastante mal y a Docencia más todavía, porque era un proyecto que no tenía pies ni cabeza; es decir, eran dos grupos trabajando con dos lógicas y condiciones relativamente distintas, que después intentaron juntar y complicó mucho las cosas porque además se hacía en las facultades en donde tampoco había un orden claro en términos del proceso de planeación ni de indicadores.

Hice una crítica más o menos *fuertesona*. El proyecto ahí se detuvo. El Rector tomó la decisión de reasignar el proyecto a Planeación y a mí. Docencia queda fuera —no sé si decidió salirse o le dieron la indicación—, pero queda fuera. Así que había que empezar desde cero, enseñarle a la gente lo que era planeación, cómo se hacía, por qué, para qué y eso fue muy complicado al principio: ¿Quién era el responsable? ¿Cómo le hacían? Una idea de cómo se iba a hacer, no parecía estar claro eso. Entonces lo trabajamos con planeación básicamente como un *bomberazo* y así salió la primera versión del PIFI. Ya desde entonces yo estaba en Planeación, ocasionalmente iba a los Informes a trabajar con ellos, pero como auxiliar, como apoyo.

Como ya venía trabajando y acompañando al Dr. Salazar desde Medicina con el UNI, luego en generar su propuesta de desarrollo de Educación Superior y después en su rectorado con su Plan Institucional de Desarrollo, en 2004, al terminar mi segunda época de director de Psicología, me invitó de Director General de Planeación y Desarrollo Institucional. La llegada a la dependencia fue muy abrupta, por un asunto circunstancial: quien era el director anterior inesperadamente muere en días posteriores a los nombramientos, entonces no hubo

oportunidad de hacer el proceso de entrega-recepción. ¿Qué haces cuando no tienes horizonte de por dónde andan las cosas y qué es lo que hay que hacer?

Ampliar la mirada

Tenía experiencia en la Universidad en planteles, con la visión primero de un profesor y luego de un director. Con el CEUNADI y el CUAM eran dos instancias que se parecían mucho al UNI, con funciones más hacia el exterior. La otra cosa que me ayudó es haber trabajado con diseño curricular, primero en la preparatoria en El Oro, posteriormente en Educación Superior y con el programa de formación docente —estos dos últimos con el Dr. Lepe—. Teniendo estos elementos, se me hacía más fácil entender por qué una escuela tenía un plan así y otra, uno distinto; unos profesores de éstos y otros de aquéllos. Todo fue de utilidad; es decir, haber sido director de escuela, director de un centro universitario, haber trabajado en currículum, en formación docente, en el UNI con diferentes versiones de planeación estratégica de América Latina.

Eso es una cosa que se hacía con UNI, veíamos los planes de Brasil, Argentina, Colombia —de los nacionales—, Yucatán, y Monterrey. Mirábamos esos otros procesos de planeación e intentábamos desarrollar esquemas integrales. Todo esto ayudó. No fue iniciar de cero en este aspecto, fue de cero, por el hecho de que cuando yo llego no sabía qué tanto hacía o no planeación y qué tanto estaba ordenado o no. Yo había tenido experiencias de acompañarlos en algunos ejercicios en algunas cosas, pero no en su dinámica cotidiana. Al estar en la Dirección de Planeación, lo primero que queda claro es que la Universidad es multifacética, tiene muchos niveles, dimensiones y elementos. Con niveles tan dispares y condiciones tan diferentes es obvio que a las instituciones les cuesta trabajo avanzar —sobre todo si las visiones son contradictorias—. Entonces se debe buscar una especie de plataforma base. Para esto la planeación ayuda muy bien.

Las necesidades, aunque son parecidas, no son idénticas: era prácticamente imposible que un bachillerato en Camotlán de Miraflores de una zona rural, relativamente aislada, tuviera las mismas necesidades que un Bachillerato 1 o 4 en la zona urbana. Las escuelas de Manzanillo, Tecomán o del bachillerato de Madrid, son distintas,

aunque sean planteles. Las necesidades de un centro de investigaciones como Biomédicas, es muy diferente a las de Oceanológicas. Había que tener conciencia, en el proceso de sistematización, de que ibas a encontrar diferencias y que esas diferencias tenías que tratar de manejarlas de manera ordenada y respetuosa, pero sin obligarles a cosas que no iban a poder hacer. Si no eras consciente de eso puedes pedirles a todos lo mismo y eso no se puede hacer, no hay forma, no es esa una dinámica adecuada. Por eso había que trabajar mucho con la gente, muy de cerca con ellos.

Planeación es una instancia que regulariza. Precisamente lo importante está en ordenar, en sistematizar —no en controlar, ni de tener estructuras rígidas—, procesos que son inherentes a las instituciones educativas: el seguimiento de sus indicadores, de sus datos, de su gente, el ordenamiento de sus procesos para tomar decisiones. Planeación fue una forma de abrir la mirada para ver más ampliamente a la Universidad, con muchas dimensiones —obviamente que no se conocen todas, es casi imposible—, pero si trabajaste con ellos, con indicadores, reportes escolares, planeación, informes anuales y proyectos de desarrollo, lo que tienes es una mirada más amplia de lo que pasa y de lo que necesita.

Programas federales

En 1997 se lanza a nivel nacional el programa de mejoramiento del profesorado —el PROMEP— y ese programa va emparejado con el reconocimiento explícito y contractual de una figura que son los profesores de tiempo completo. Antes ya había en la Universidad profesores-investigadores, que eran de tiempo completo, pero no tenían ese nombre, es hasta 1997 cuando se les denomina así. Además, se acotan las funciones de los profesores a Docencia, Investigación, Tutoría, Gestión académica y se organizan en torno a Cuerpos académicos; además, se agrupan los planteles por afinidad disciplinaria en las Dependencias de Educación Superior —DES—, eso viene de 1997. Junto con esto empiezan a crearse los indicadores relacionados con profesores, básicamente: productividad científica, gestión, varios de esos.

En el año 2000 se lanza el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional —PIFI—. El primer año se lanza abierto, con la inten-

ción de que fueran las instituciones quienes pusieran los indicadores fundamentales, para integrar después un banco de indicadores que permitiera más o menos regular estas cosas. Los indicadores que se usaron en ese entonces eran indicadores que habían generado la SEP y la ANUIES en la década de los setenta, los clásicos de matrícula, procesos educativos, retención, tasa de egreso, titulación; esos, junto con los indicadores de profesores se convierten en un insumo fundamental. Ya se hacía un reporte institucional al que le llaman el 911. Es un reporte nacional, todas las instituciones que tienen educación media y superior hacen este reporte, básicamente con matrícula, profesores e infraestructura. Entonces, se combinan esos dos y de ahí salen los indicadores PIFI. En la Universidad de Colima estos indicadores los generaban los planteles y los centros y Planeación lo que hacía era recogerlos, integrarlos y reportarlos.

Cuando yo llego a Planeación, en 2004, ya iban adelantados dos o tres ejercicios de PIFI, ya va buen tiempo de PROMEP, ya se regularizaron varias cosas y algo que se necesitaba —que era urgente porque había discrepancias— era que se reportaban datos que no eran consistentes entre sí, que había diferencias dependiendo de quién y cuándo los integrara. Entonces, una de las primeras actividades fue tratar de construir el sistema de indicadores base y un mecanismo que permitiera reportar sin interpretaciones ni ajustes. Definir bien los indicadores, los procesos de recolección y, sobre todo, fechas de integración, así los cortes de los indicadores respondían a una fecha específica y no podían ser modificados a menos que se cambiara la fecha.

La parte externa fue muy intensa, fueron los años más fuertes de esos programas. Hubo épocas en las que se juntaron prácticamente las tres versiones de los Programas Integrales de Fortalecimiento: uno para licenciatura, uno para posgrado y uno para educación media. Hubo dos años en que prácticamente salieron simultáneos y había que trabajar con la misma gente los tres proyectos. Era un esquema complicado porque eran tres pistas distintas, con más o menos el mismo modelo de planeación, pero era trabajar con los 65 planteles que la Universidad tenía en ese entonces y con todos los programas educativos. Pero todo salió bastante bien.

Después de 2009 empezaron a reducirse los programas en términos de montos asignados e incluso de criterios para asignar los

montos. El PROMEP ya tenía más de diez años, ya quedaba claro que las instituciones debieron haber avanzado en cuerpos académicos, en profesores de tiempo completo, y en formación de profesores; por lo tanto, empezaron a reducir los recursos, puesto que ya estaban avanzados. El PIFI ya tenía casi diez años y la parte financiera más fuerte ya había pasado y se esperaba que las instituciones hubiesen modificado parte de sus procesos, porque todo estaba orientado a calidad, mejora continua, y fortalecimiento. Diferentes nombres fueron apareciendo, desde excelencia hasta finalmente calidad. Se esperaba que ya empezaran a modificar varias cosas.

Avance en procesos

Planeación estratégica era el modelo dominante en esa época. Este modelo establece aquellas cosas que te permiten “hacer planes” y eso tiene que ver básicamente con indicadores; había que definir los más importantes, impactantes, representativos y que pudieran ser ordenados y sistematizados. No es “lo que fuera”, no tiene sentido, es decir, para qué quieres trescientos indicadores si los que necesitas son 50, 25 o 30, no tiene caso tener más.

Internamente se trabajó con dos procesos fuertes. Aunque planeación llevaban la estadística escolar, ahí no la generaban, sólo la recogían y la integraban, porque la estadística en esa época la generaba cada una de las dependencias: los planteles hacían su propia estadística, los centros de investigación la suya. Entonces, lo primero en lo que se avanzó fue en regularizar estadísticas, todo el sistema de recolección, integración, seguimiento y monitoreo de indicadores.

Un trabajo arduo, porque primero lo metimos en papel, y gradualmente fuimos trabajando para que se incorporaran al Sistema de Control Escolar; anterior a esto, este sistema sólo controlaba: alumnos inscritos, titulados, los pagos de cuotas y calificaciones, pero no generaba las estadísticas. Entonces trabajamos con ellos para que generaran la estadística y de la estadística reportaran indicadores. Esta fue una de las partes más complejas. En el 2009 que salí, ya se estaba trabajando fuertemente, ya se habían emparejado muchas cosas y se tenían datos muy consistentes, pero todavía no estaba completamente establecido el sistema de seguimiento de indicadores.

El otro proceso que era complejo y un poco latoso —y que el PIFI y el PROMEP lo hacen visible—, es que ambos programas solicitaban que los planteles tuvieran un plan de desarrollo. Ya había un Programa Institucional y un Programa de Desarrollo del personal docente, entonces pedían que las escuelas tuvieran un plan. Una de las cosas que se encontró es que, si bien estaban estipulados en la Ley orgánica de la Universidad y en el reglamento de escuelas y facultades, no se hacían programas en las escuelas ni en las dependencias, sólo Rectoría presentaba cada cuatro años un programa de trabajo, era todo lo que había. Así que se trabajó en regularizar los procesos de planeación, sobre todo los de carácter operativo y de desarrollo para los planteles y para los centros de investigación. Lo que se hizo fue ordenar los procesos para generar programas operativos o programas de desarrollo —dependiendo de lo que se necesitara—, y eso permitía vincularlos a lo que ya se hacía, que eran los informes anuales.

Externamente fue la época más intensa, en donde el PIFI se fue transformando en diferentes versiones PIFI, PROFOCIE, PROFEXE, pero el sustento era el mismo, es decir, el Fondo de Modernización de la Educación Superior, FOMES, y tomando como base los procesos de planeación estratégica. Quien las incorpora es Julio Rubio que trabajó con un grupo de rectores en esa época para generar modelos de planeación estratégica en las universidades.

Eso fue lo que se trabajó, lo que tenía que ver con lo interno, los planes de desarrollo, los planes de fortalecimiento, obviamente también lo externo, que las DES planearan, planearan los centros, planearan la institución para concursar por recursos extraordinarios y, una vez asignados, ajustar los recursos y reportar avances.

Informando y acompañando

Básicamente todos los cambios fueron gestionados con el Rector. En la historia de la Universidad hay rectores con características particulares. Con algunos de ellos la gestión es directa, frente a frente y, si no es ahí, no es en otro lado. Y ha habido rectores donde la gestión no es con ellos, era en otro lado, había que hacerlo distinto, con una visión diferente —porque además después había que convencer al Rector—. Prácticamente hasta donde termina el Dr. Salazar, incluso

los primeros años del Dr. Aguayo, fueron gestiones directas. Después las cosas cambiaron mucho.

Para poder entrar a las escuelas y reunirse con otros directores de otras dependencias, lo tenía que autorizar el Rector —o por lo menos había que enterarlo de que iba a suceder—, para evitar contratiempos. Cualquier cambio que se hiciera implicaba gestión. Porque además afectaba a todos. En el momento en el que se le pedía a la gente de Control Escolar que empezara a dar un seguimiento diferente a estudiantes, afectaba al sistema informático y a las escuelas y al área administrativo y financiera. En el momento en el que se les pedía a las escuelas que hicieran su plan de trabajo, afectaba a todos los que estaban coordinando el trabajo de las escuelas. También Educación Superior, Educación Media, y Docencia, tenían que ser avisados o por lo menos informados.

Otra cosa que era muy evidente en esa época era que las escuelas tenían un buen nivel de autonomía. Por lo tanto, había que trabajar directamente con ellos —no sólo informarlos en términos de qué se iba a hacer—, enseñarles a hacer, incluso ayudarlos “a hacer” para obtener algo integrable con lo de todos los planteles. Había mucho trabajo de asesoría y de acompañamiento cara a cara. Había mucho trabajo en ese sentido. Trabajar con ellos, trabajar con profesores, trabajar con directivos, e incluso a veces trabajar con directivos y estudiantes; siempre fue trabajar con la gente, no era pedirles cosas, porque muchas de esas cosas eran nuevas, pedirles cosas era como esperar que “hicieran lo que fuera, como pudieran”. Al tener una buena dosis de autonomía, no se podían poner formatos rígidos, ni obligados, de tal o cual, porque sabíamos que eran diferentes. Esto fue algo que quedaba claro desde el principio.

En términos de participación en los PIDEs del Dr. Salazar, del Dr. Aguayo, incluso del Mtro. Eduardo Hernández —excepto uno—, en todos esos estuve —directa o indirectamente—, y como era planeación estratégica participativa, era sí o sí —o participaban o participaban—. Fueron encerronas en algunos lugares, talleres, que tenían que ver con la gente, entonces siempre se hacían en grupo. Hubo talleres incluso con personalidades invitadas, el más famoso de ellos fue Pierre Casaliz, director del Programa de Liderazgo Universitario de la

Organización Universitaria Interamericana, OUI, para el PIDE del Dr. Aguayo “Visión 2030”.

Una de las cosas interesantes es que en lugares como planeación, donde su trabajo estaba acotado a integrar estadística escolar, trabajar en PIDE e informes rectorales, se tenía muy poquita gente. Cuando yo llego había ocho personas y con máximo diez gentes trabajaron tres Programas Integrales al mismo tiempo: PIFIEMS, PIFOP y PIFI, además de estadísticas, informes, PIDEs, es decir, las mismas tareas con una visión distinta, con casi la misma gente. ¿Se podía? Sí, llegamos con poca gente y terminamos con poca gente. Eso fue lo que ayudó mucho, eficientar personal; como había trabajado en escuelas con el mínimo básico, sabía que así era, “o era con eso o era con eso” y todo lo que hiciéramos tenía que ser con lo que había. Afortunadamente en todos los lugares hubo siempre gente muy buena, muy trabajadora, muy dispuesta, muy hábil, que hacía fácil todos los procesos.

Efectos no deseados

Algo que le pasó a la Universidad con el PIFI fue que cuando eso se volvió repetitivo: “¿Qué quieres?” “Computadoras, y el año siguiente ¿qué quieres?”, “computadoras, computadoras, computadoras...”; evidentemente eso tuvo un impacto negativo, porque: “Haber, espérame ¿qué estás mejorando?, o ¿cómo puedes mejorar si siempre pides lo mismo o haces lo mismo?” Que es una contradicción con los modelos de calidad, que son evolutivos, cambian.

Otra cosa que pasó después de esto —y les pasó a muchas universidades—, una de las cosas que hoy lamentan, y se quejan y critican, es que ese primer reordenamiento, de integración, de sistematización de procesos al interior de las universidades, acabó convirtiéndose en un proceso de control administrativo. Ni siquiera es un asunto de rendición de cuentas o de transparencia, es de control, es decir: “Haces lo que tienes que hacer, según lo que te dice alguien que tienes que hacer”, eso es lo que se critica, ahora la famosa idea del *neoliberalismo castrante* está en boga en todos lados. Sí le pasó eso a las instituciones —a la gran mayoría—, sí. Les está pasando, de hecho. No sé si ya se acabó, pero parece que no.

Pensar que eso fue lo que disparó lo que sucede hoy, creo que no es correcto. Porque no era así la visión con la que se inició, eso cambió

con los años. Cambia cuando aparece la desconfianza, la duda, incluso las ideas de control, ideas personales de autoridad —el autoritarismo—, cambia la idea de flexibilidad, innovación, creatividad, participación, esas cambian en automático, se reducen y aumentan las otras.

Esto tiene mucho que ver con los directivos, de las cabezas, del nivel más alto de la Universidad. La Universidad ha modificado su dinámica en los últimos quince años de una manera bastante *fuertesona*. Eso se nota. Hay unos cambios que han evolucionado y están “para mejor”, pero hay otros que se han modificado fuertemente y no están precisamente mejorando procesos.

¿Qué cambiaría de mi paso por planeación? Tal vez haría mejor la capacitación, pero eso lo dan los años de experiencia, no lo da el momento, se trabajó con lo que había. Tenía la experiencia de casi ocho años de UNI —era bastante bueno—, había tenido la oportunidad de estar en ANUIES con Axel Didriksson en planeación estratégica y varios cursos. El modelo después fue criticado fuertemente, pero al principio era el vigente, el dominante.

Otra cosa que podría hacer diferente es garantizar que los cambios fueran más institucionales. Estuvieran más protegidos, que no pudieran cambiar “el día que quisiera, quien quisiera”, sino que estuvieran un poco más protegidos. Por lo menos que costara un poco más de trabajo hacer los cambios. Quizá los hubiera protegido mejor quizá.

Importancia de lo hecho

Es obvio que la planeación tiene influencia. Se pueden hacer diferentes lecturas de la influencia de planeación en los cambios de la Universidad. El hecho de tratar de regularizar y ordenar procesos —que se tenían que hacer invariablemente, dadas las políticas nacionales— era muy importante para las escuelas y para la institución misma: saber que lo que tenían era cierta cantidad de alumnos, titulaciones y egresos sin calcularlos al tanteo o que se reportaran sin estar suponiendo algunas cifras. Esto fue muy importante.

Es relevante porque finalmente los recursos financieros estaban asociados a lo que planeabas —¿qué querías hacer?—; dependiendo de lo que quisieras hacer esa fue la respuesta que tuviste, es decir, en el momento que la Universidad empezó a querer tener mejores labora-

torios, mejores centros de cómputo, mejores espacios, mejor amueblados, distribuciones y cubículos para profesores de tiempo completo, en ese momento la Universidad pudo acceder a recursos. Positivamente la Universidad ordenó procesos que no se hacían —o se hacían parcialmente—, eso fue una muy buena influencia.

En términos de los rectores, el hecho de que tuvieran la posibilidad de hacer planes institucionales bien ordenados, organizados, con una metodología definida, permitía hacer incluso proyecciones a más largo plazo. En lugar de ser algo para cuatro años de acuerdo con lo que yo esperaba, podía hacerse para más tiempo si se hacía una planeación de este tipo: estratégica, combinada con participación, con prospectiva, en fin.

Respecto a la imagen en el entorno gubernamental, también fue positivo para la Universidad porque se veía que era una Universidad que sabía lo que estaba haciendo, cómo lo estaba haciendo y que podía rendir cuentas con mucha facilidad. En 2007, cuando fue la primera auditoría que tuvo la Universidad de Colima de la Auditoría Superior de la Federación, quien cargó más con los procesos de reordenamiento, de seguimiento, de integración de documentos fue Planeación junto con el área Administrativa y Financiera. De alguna manera, el ordenamiento que se había estado haciendo y las formas en las que se había trabajado fueron muy útiles porque probaron que la Universidad estaba siendo bastante cuidadosa con los recursos.

El reordenamiento de procesos fue lo más importante. Prácticamente todo lo que se hace actualmente se deriva de ese primer avance. Hoy hay un sistema de planeación institucional razonablemente establecido. Se generaron productos en esa época. Aparece por primera vez en la Universidad un manual de planeación —no existía—, que ayuda mucho a los procesos, sobre todo porque organiza esa parte. También se generó un primer instrumento de indicadores que permitía definirlos, establecerlos, y señalarlos. Auspiciados en lo que fue la experiencia de la auditoría, desde planeación se generó un modelo que es la base de seguimiento de proyectos del sistema financiero.

Hoy hay un sistema de seguimiento escolar de indicadores automatizado, que permite darle certeza a muchos procesos. Hoy la Universidad en ese sentido está en mejores condiciones que hace veinte años. Adicionalmente en esa época, en términos de planeación se ge-

neraron muchísimas actividades de formación y capacitación. “Planeación” se convirtió en una palabra de uso regular en escuelas y dependencias. Esto es una muestra del impacto. Planeación fue una época interesante. Una época de conocer. Tuvimos la oportunidad de estar en todas las escuelas, de todos los niveles, en diferentes épocas, con diferentes actividades.

2004. Nombramiento de la Dirección General de Planeación y Desarrollo Institucional



Fuente: Archivo de la Dirección General de Prensa.

2005. Presentación de Programas de Fortalecimiento



Fuente: Archivo de la Dirección General de Prensa.

2006. Dirección General de Planeación y Desarrollo Institucional



Fuente: Archivo de la Dirección General de Prensa.

2006. Plan Institucional de Desarrollo



Fuente: Archivo personal de Sergio López.

2007. Programa Integral de Fortalecimiento



Fuente: Archivo personal de Sergio López.

2007. Programa Integral de Fortalecimiento



Fuente: Archivo personal de Sergio López.

CAPÍTULO IV

Innovar

Enroques

Durante el rectorado del Dr. Aguayo hubo ajustes en la Coordinación General de Docencia. Hasta 2009, el coordinador de Docencia era el Dr. Lepe, pero ese año se jubila y se nombra como coordinador a Juan Carlos Yáñez —que era el director de Educación Superior—, al cambiarlo, queda vacante ese puesto. Este es un momento coyuntural en la Coordinación de Docencia. La conclusión del Dr. Lepe como coordinador de Docencia era algo que ya más o menos se esperaba por su antigüedad. También parecía que a la Dra. Martha Magaña —que era la secretaria técnica de la Coordinación—, la promoverían a coordinadora, pero por alguna razón ella fue enviada a Planeación. Entonces se hizo todo el enroque: Juan Carlos a Docencia, el Dr. Lepe se jubila, la Dra. Martha a Planeación y yo me voy a Educación Superior. Fue un enroque interesante.

Yo estaba en Planeación y el Dr. Aguayo me pide que atienda educación superior. Yo ya había trabajado con el Dr. Aguayo desde que estaba de subdirector en Medicina. Posteriormente, cuando el Dr. Salazar fue Rector, él fue primero su secretario particular y luego secretario general. Ahí colaboramos juntos en todos los procesos de planeación y los informes de Rectoría. Mi nombramiento fue más por conocimiento. El Dr. Aguayo me dijo: “Ya trabajaste en planeación, ya tienes experiencia en escuelas, vamos a incorporarte a Educación

Superior". Entonces, se consideró mi trayectoria como director, como profesor de tiempo completo y en planeación, yo supongo que así se tomó la decisión. No sé si fue natural, o tal vez automático. Nunca tuve información específica. Tampoco fue una solicitud. Algo que en algún momento se llegó a comentar es que yo había solicitado los puestos, pero yo lo único que solicité fue "entrar a la Universidad", todo lo demás no fue solicitud mía.

Desde 1997 hasta 2009, la Coordinación de Docencia —además de sus funciones— era responsable del Programa de Mejora del Profesorado (PROMEP [que ahora tiene la denominación de PRODEP]). Con el cambio —la salida del Dr. Lepe y la incorporación a Docencia de Juan Carlos Yáñez— el PROMEP también se modifica y se envía a Educación Superior. De manera que Docencia se queda con las funciones básicas de Docencia y ya sin lo operativo de PROMEP. La propuesta era crear una instancia que pudiera encargarse del personal académico —como está actualmente con DiGeDPA—, pero en ese entonces no se hizo; PROMEP se va a Educación Superior, entonces nos toca coordinar todo lo que tiene ver con planes, programas y los procesos de nivel superior, más el PROMEP, que dura casi los cuatro años, porque después se crea la Dirección General de Desarrollo de Personal Académico, DiGeDPA y se traslada PROMEP a esta nueva dependencia. Con la creación de DiGeDPA desaparece la Dirección General de Posgrado, entonces se integran las funciones de posgrado a Educación Superior.

En Educación Superior me tocan dos transiciones, una en la que se reajustan sus funciones con la incorporación de PROMEP y en la última etapa reorganiza nuevamente funciones con la incorporación de Posgrado y la salida de PROMEP. Fueron años muy tranquilos, muy diferentes a los anteriores y a lo que nos dedicamos, especialmente, fue a procesos de desarrollo curricular en los que la Universidad tenía que avanzar, porque tenía varios años con cierto rezago.

Acompañamiento

En su origen, el PROMEP fue diseñado para fortalecer a las plantas docentes de las universidades, y uno de los elementos más importantes fue definir claramente las figuras de profesor. El profesor por horas era más de asignatura, que podía contribuir con las escuelas en la formación por su experiencia laboral, mientras que los profesores

de tiempo completo estaban formados de preferencia con doctorado, para que trabajaran procesos de análisis, de reflexión, sobre su propia área y pudieran contribuir al desarrollo del conocimiento. Esta planta docente de tiempo completo es la base de la vida académica de las escuelas y de los programas educativos.

Por eso, en los primeros años del programa era importante la formación de profesores con maestría y doctorado, además de la configuración de estos profesores en cuerpos académicos que tenían como trabajo más importante la vida académica colegiada de los programas educativos. Adicionalmente, para facilitar esta organización colegiada, PROMEP establece la creación de las Dependencias de Educación Superior (DES) como un intento de hacer multidisciplinarios los procesos de generación y aplicación del conocimiento. Entonces integrar cada DES implicaba la reconfiguración de las escuelas y facultades —a lo mejor no cambiarlas, pero sí agruparlas de cierta manera—. Para la Universidad de Colima ese proceso se dio en 1997 y de treinta escuelas que eran originalmente, quedaron veintiún DES, algunas se unieron, otras no. La lógica fue más desde un carácter disciplinario.

Los cuerpos académicos se integraron con los profesores de esas DES. En un primer momento, había relativamente pocos cuerpos académicos, con muchos profesores, porque la vida era colegiada y se entendía que ocho o diez profesores eran un número adecuado para trabajar colegiado. Conforme avanza el programa, queda claro que la vida colegiada implicaba más cosas: el cultivo de líneas de generación de conocimiento, un trabajo colegiado más exhaustivo, dependiendo el nivel de consolidación del cuerpo académico se pedían más cosas. Entonces, tener diez profesores en un cuerpo académico, en donde todos tenían que producir, era más complicado que tener cuerpos un poco más chicos. El mínimo que acepta PRODEP son tres profesores, pero podían ser quince o veinte y no pasaba nada. En la Universidad lo que se aprendió fue que mientras más grande era el cuerpo académico, más complicado era trabajar porque, además, algunos cuerpos eran de escuelas distintas, con horarios diversos, dinámicas diferentes, entonces les costaba hacer trabajo colegiado.

Pero ya estábamos en 2009, por lo tanto, ya teníamos que operar distinto, ya no había tantos apoyos para becas de posgrado porque se entendía que ya llevaban doce años apoyando. Se fortaleció a los

cuerpos académicos, pero implicaba reorganizarlos, porque tampoco se podían quedar como estaban. Tenían que ir avanzando en el grado de consolidación. Un cuerpo colegiado empezaba a trabajar en un nivel y con el tiempo se esperaba que transitara a otro superior, como en el Sistema Nacional de Investigadores (ahora Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores), o las acreditaciones de los programas. Pero empezaban a presentarse algunos problemas para la evolución de los cuerpos, entonces había que reestructurarlos. Esa parte nos toca a nosotros, empezar el proceso de reestructuración de los cuerpos académicos para fortalecerlos en su vida colegiada interna. Adicionalmente, había que incorporar a todos los profesores que se habían formado y que de alguna manera estaban aislados porque iban regresando del doctorado.

Ya estaba el máximo de profesores, casi 500. Ya no iban a incorporarse muchos más, la matrícula estaba razonablemente sostenida, los programas ya no crecieron, no aumentó el número de programas educativos, sólo se reconfiguraron cuerpos académicos y se flexibilizaron algunos procesos que estaban teniendo algunos líos. Lo que sí se modificó prácticamente en automático fue el acompañamiento. Ese acompañamiento fue muy importante. Antes PROMEP lo coordinaba Docencia, básicamente eran el Dr. Lepe y la Dra. Martha Magaña, había secretarías que ayudaban en algunos procesos, había una o dos gentes más, pero también auxiliares.

Ese fue el trabajo con los profesores, el acompañamiento fue importante, para capturar solicitudes de cuerpos académicos, de profesores para perfil deseable, en la oficina se atendían profesores, se les ayudaba a capturar, se hicieron guías, cosas que de alguna manera acompañaban. Esto fue la parte que implicó más trabajo. Sigo teniendo la idea de que trabajar con la gente es fundamental, no es suficiente dar instrucciones, hay que acompañar los procesos. Esto lo hice en casi todos los lugares en donde he estado.

Autofinanciable

Casi todos los procesos en las instituciones tienen una cara positiva y una negativa. Cuando recibimos posgrado era una buena cantidad de programas de posgrado, alrededor de treinta y seis, catorce de ellos reconocidos por CONACYT (ahora SECIHTI [Secretaría de Ciencia,

Humanidades, Tecnología e Innovación]), eran programas con una planta sólida, un número de estudiantes razonable. Había un grupo de programas de especialidades médicas que tienen una lógica propia, con una matrícula alta pero que dependen del Sector Salud, la Universidad sólo acompaña los procesos y avala, pero todo sucede en las instituciones de salud. Finalmente, había otro grupo de programas con orientación profesional, con matrículas chicas y con plantas docentes un poco complicadas.

Había una política institucional respecto a que el posgrado debía ser autofinanciable. De hecho, siempre se habló de un posgrado autofinanciable, pero queda claro que eso es casi imposible, sobre todo si tiene matrículas chicas, porque con cuotas razonablemente manejables no le puedes pagar a los profesores, tiene que pagar la Universidad, la infraestructura y todo lo demás es de la Universidad, entonces es casi imposible que sea autofinanciable. El dinero que se obtenía del cobro de inscripciones del posgrado era básicamente para profesores visitantes, académicos destacados que venían y daban una materia o un curso relativamente breve y había que pagarles. También a los profesores por horas de la maestría, porque la base del posgrado eran los profesores de tiempo completo cuyo salario estaba integrado a su sueldo de tiempo completo.

Entonces, con esta lógica era muy complicado fortalecer a los posgrados, porque no había recursos, los recursos eran muy limitados, aunque había un interés por crear más programas. Porque era recomendable que los profesores de tiempo completo, para mejorar su desempeño, atendieran clases y tesis de posgrado, esta lógica hacía que cada escuela quisiera su propio programa de posgrado. Estaba esa idea de crecer, pero con matrículas cortas y más para atender necesidades de los profesores, que de los estudiantes o del sector.

A mí me parece que posgrado siempre estaba en ese dilema: “¿Ocupo posgrado en la Universidad? Sí. ¿Para qué?” Para atender las necesidades de los profesores, entonces no es autofinanciable, o es de la Universidad y lo debo financiar desde la Universidad, con un esquema diferente, para tener matrículas suficientes, sin que se descuide licenciatura. No hubo gran intervención en posgrado. Solamente promovimos el cierre de los programas que no funcionaban y se buscó la manera de crear algunos que pudieran funcionar. Posgrado duró poco

tiempo en Educación superior, uno o dos años. No hubo tiempo de hacerle grandes cosas.

Algo que no cuajó

Para 2009, la coyuntura nacional estaba empezando a cuestionar la funcionalidad de los PIFI —iniciados en 2001— que para 2009 ya llevaban ocho años y el PROMEP desde 1997, ya casi 12 años, entonces a las universidades se les planteaba que ya se tenía un amplio periodo trabajando con profesores de tiempo completo, habilitándolos con maestría y doctorado, trabajando con cuerpos académicos y con un proyecto de mejora de la calidad de los procesos educativos con dos componentes: certificación e innovación. Entonces le habían empezado a pedir cuentas a la Universidad de qué tanto había avanzado en estos compromisos adquiridos en el PIFI, en los que desde el 2000 se reiteraba la importancia de que la Universidad generara innovaciones educativas, actualizara sus planes de estudio y certificara su calidad.

El PIFI, al ser un programa integral de fortalecimiento, buscaba crear esquemas en dos componentes fundamentales: calidad e innovación educativa, en todos los sentidos, desde la revisión de los planes de estudio, hasta la incorporación de nuevas perspectivas educativas en el nivel superior y, adicionalmente, acompañar el proceso con evaluación de la calidad y certificación. Por eso fueron tan importantes las primeras actividades de evaluación de programas educativos de CIEES que, si bien empezaron en 1997, retoman una fuerza mayor a partir de 2001 y en esa época se crea la COPAES con los organismos acreditadores, pero su función empieza a ser fuerte en 2004 en el caso de Colima. La Universidad había trabajado bien, fuerte, había certificado la calidad de la gran mayoría de sus programas, sus indicadores educativos eran razonables, pero faltaba el componente de innovación.

La Universidad comenzó su proceso de formalización curricular en 1996, ya para el 2000 había algunos programas, pero en el 2005-2006, incluso había programas que no habían terminado su diseño curricular formal, tenían sus cuatro hojitas de perfil y tira de materias. Desde que estaba en Planeación lo que se veía que faltaba era el modelo. Todos los años, cada que se reportaba algo en PIFI eso faltaba, no había datos en eso. Iban apareciendo documentos curriculares poco a poco, incluso estaban haciendo actualizaciones, pero no había modelo. Pos-

teriormente aparece el PIDE ligado a PIFI, entonces el PIDE también planteaba innovación educativa desde 2001.

Quedaba claro que la Universidad tenía un compromiso pendiente a nivel nacional con innovación educativa, pero la pregunta era: ¿Hacia dónde? En ese momento, en 2005, en la Universidad y en muchas partes de México estaba de moda el modelo por competencias, de hecho, la Universidad participa en el proyecto *Tuning* que se hace en América Latina.

Todavía no estaba muy claro “por dónde”, pero existía la propuesta del modelo por competencias. Varias universidades públicas estatales en el país para esa época ya tenían sus modelos actualizados. Las más avanzadas habían incorporado el modelo de competencias. Estamos hablando de Veracruz, Yucatán, Baja California Norte, San Luis, y Puebla, las que han tenido mayor presencia nacional ya tenían sus propuestas curriculares incorporando competencias básicamente. Un poco antes de que apareciera la propuesta de modelo por competencias, *Tuning* presenta sus conclusiones de un estudio en América latina y la Universidad retoma eso. Era muy natural que la Universidad generara una propuesta basada en competencias.

Ya había un antecedente en Educación Superior en esa época. Precisamente Juan Carlos Yáñez, en 2007, había avanzado en una propuesta sobre un modelo basado en competencias —en realidad, era algo más de carácter curricular, que un modelo como tal—, que había sido trabajado con diferentes instancias y se habían intentado probar algunas estrategias con planteles como Arquitectura, Ingeniería Electromecánica y dos planteles más que incorporaban estas visiones por competencias. Cuando llegué a Educación Superior el proyecto había pasado por varias transformaciones, pero era una propuesta que no acababa de cuajar.

Esta propuesta fue algo genérica, era más un trabajo de análisis y reflexión en la que no quedaba clara la operacionalización. Además de que nunca fue presentada formalmente, porque se esperaba que un documento de esa magnitud, que va a modificar la dinámica curricular de la Universidad, debería estar aprobada por el consejo o aprobada por el Rector y publicada en la Gaceta Rectoría, pero si no está publicada, se entiende que es una propuesta y se hace oficial cuando el consejo o Rectoría la avalan. Esa propuesta es un documento interesante, para

el que hubo mucho foros y discusiones, pero al final no fue aprobada, podría considerarse un antecedente directo del Modelo educativo.

En 2009, cuando me designan como director de Educación Superior, uno de los grandes retos es avanzar en los pendientes que se venían arrastrando en el proceso de innovación educativa, había que actualizar todos los planes de estudio. Era algo que faltaba, algo pendiente que tenía que atenderse, entonces, esa fue la tarea más importante: asumir el compromiso de avanzar en el modelo aterrizando lo que se estaba planteando.

Diseño

Históricamente, la Universidad de Colima generaba casi toda su oferta a partir de un grupo pequeño de profesores. Su oferta educativa no es una oferta institucionalmente planeada. No había algo que dijera: la Universidad de Colima va a crecer en esto y esto y esto. No hubo estrictamente un proceso de planeación así. Sí hubo un proceso de caracterización de los campus por las zonas regionales que se deriva de la década de los setenta con el Plan Colima, que dice que crecerá Manzanillo con el puerto, Tecomán en el área agrícola, el área conurbada de Colima y Villa de Álvarez va a crecer en servicios. Con esta propuesta, lo lógico era que aparecieran programas en Manzanillo, que atendieran cuestiones de turismo, puerto y mar; en Tecomán, al ser la zona de desarrollo agrícola, aparecieron esas opciones y, en Colima, se privilegiaron las carreras de servicios. Sí había eso, pero no un proyecto de crear cinco escuelas aquí, tres allá, o una escuela con programas de tal orientación, sino que fueron apareciendo conforme un grupo profesores tenía la iniciativa de generar la propuesta.

Entonces, por ejemplo, aparece Derecho en 1958. ¿Por qué aparece? Porque Colima tenía profesores y abogados, también médicos, pero era más complicado abrir una escuela de Medicina; entonces aparece primero Derecho, después contaduría, porque ya estaba creciendo Colima, ya tenía algunas empresas. Muchas de las carreras iniciaron porque el Rector en turno conocía a alguien y ese alguien era experto en tal tema, lo invitaban a trabajar, llegaba e identificaba un grupo de dos o tres colaboradores y de ahí se desarrollaba la propuesta. Desde luego, supongo que había una idea de “hacia dónde”, pero me parece

que era más un asunto de ir identificando gente y a partir de ahí generar las propuestas.

En ese sentido, la oferta de la Universidad había crecido de acuerdo a las necesidades sociales, pero más por la iniciativa de algunos grupos de profesores. Esto significa que cada grupo traía de alguna manera los esquemas de formación de la Universidad de la que venían. Por lo tanto, aunque los diseños curriculares documentalmente se parecían, su lógica de operación era menos uniforme que el documento.

La Universidad —como muchas otras instituciones— se caracterizaba por estar concentrada en carreras de campos profesionales específicos, con alto contenido teórico, diseñadas con esquemas clásicos de la cátedra: el profesor al frente, carga horaria en aula, algunas prácticas, pero en laboratorio; lo que le llaman el modelo tradicional. Y la normativa estaba basada en eso, en el hecho de que los alumnos tenían que estar en el salón, los profesores en el salón y todo tenía que suceder en el salón.

El modelo educativo requería entonces modificar esta dinámica, no bajo el esquema tradicional, debía ser un modelo flexible que permitiera abrir espacios académicos, muchas más prácticas, actividades en escenarios reales, que implica que los alumnos puedan moverse bajo ciertas condiciones, en sí, una visión más flexible. Este esquema era lo que en ese momento se consideraba como innovador.

Para la construcción del modelo hubo varias etapas, la primera fue hacer un barrido internacional y nacional sobre “lo que había”, por eso sabemos del modelo de competencias, identificamos las universidades que tenían más avances y que les estaba yendo bien, porque no sólo era que tuvieran avances, sino que funcionaran. Identificamos esas líneas que estaban siendo muy útiles a nivel de educación superior nacional e internacional.

Para elegir las partes que conforman el modelo, la experiencia de UNI fue muy importante, la experiencia de las carreras del área de la salud: Medicina, Enfermería, Trabajo Social y Psicología fue también fundamental. UNI era una propuesta para innovar, la formación de profesionales en el área de la salud. A la hora de conocer los modelos de formación de estos profesionales queda claro que no son tan extraordinariamente distintos a los de formación de ingenieros, arquitectos, o contadores. Son modelos que aterrizan ciertas visiones.

La experiencia de UNI fue recuperada en el modelo. Evidentemente no al extremo de que estuvieran en Aprendizaje Basado en Problemas como los del área de la salud —esos currículos fueron diseñados con ABP—. El modelo de la Universidad difícilmente podía estar basado en esta modalidad porque eso significaba fuertes modificaciones contractuales. Lo que se quería era un modelo con ciertos elementos innovadores, pero que no fuese mucho más costoso que lo que ya había. En una universidad pública, con un financiamiento específico lo que se hiciera iba a modificar los costos de los programas. Esto fue algo que casi no se hizo público.

Más o menos en el 2000, a nivel federal se establece que los programas de licenciatura deberían tener un mínimo de trescientos créditos calculados de una manera particular: un crédito era igual a 16 horas de trabajo académico. Esos lineamientos definían sólo actividades de conducción de un académico y de trabajo independiente. Dieciséis horas de cualquiera de las dos eran igual a un crédito, pero deberían estar establecidas en el plan de estudios. Esa fue la disposición en el modelo nacional, pero la mayoría de las universidades públicas autónomas afiliadas a ANUIES, usaban un modelo de contabilidad de créditos que se basaba en lo que se llamaba el Acuerdo de Tepic, que viene de los años setenta y establece que: al ser universidades públicas autónomas pueden definir sus cuestiones curriculares, si bien no se establecen ni mínimos, ni máximos de créditos, sí condiciona que los programas de licenciatura tengan una duración de entre cuatro y cinco años, con estudios presenciales y de tiempo completo. Eso hacía que equivalieran a alrededor de 40 horas semana-mes. El cálculo era de 2 créditos por hora teórica y un crédito por hora práctica.

La Universidad de Colima asumió ese modelo desde el principio, esa era la manera de calcular créditos y absolutamente todos sus programas consideraban los créditos así. Entonces eran planes de estudio de entre 400 y 450 créditos, pero respecto al nuevo modelo nacional todo lo teórico estaba doblado, entonces a la hora de convertir estos valores a la nueva escala —no la teórica a dos, sino solo un crédito por 16 horas que es un semestre—, los créditos se reducían muchísimo, a veces un tercio, en otras hasta la mitad, dependiendo de cuántas horas teóricas tenía. Y para llegar a 300 había que aumentar muchas horas, entonces ese esquema de compensación sólo de convertir del Acuerdo

de Tepic a Créditos SEP ya implicaba mover tiempos de contratación —bastantes—. Algunas carreras con créditos de 400 quedaron en 305, porque apenas alcanzaba.

Si además se hubiera optado por ABP, que trabaja con grupos muy chiquitos, hubiéramos tenido dos problemas, un problema era infraestructura, porque las aulas en la Universidad están construidas para una capacidad de treinta o cuarenta alumnos, costaba mucho trabajo hacerlas para grupos pequeños y, además, se necesitarían muchos más maestros por tener más grupos e incrementar el número de maestros por la nueva forma de calcular los créditos.

Esos fueron cálculos que se tuvieron que hacer para el nuevo modelo. Por lo tanto, se incorporan los métodos ABP, o basados en proyectos, basados en la comunidad —porque son los modelos innovadores—, pero no se reducen los grupos porque ya se estaban reduciendo las horas-crédito y por lo tanto aumentado los costos de los programas. Todo esto fue negociación. La propuesta viene muy asociada a lo que se generó en UNI, pero actualizada y ajustada a las necesidades institucionales por razones presupuestales.

Algo que se estaba pidiendo, que se estaba necesitando, era que los alumnos tuvieran más prácticas, conocieran mejor la realidad de su contexto laboral, interactuaran más entre carreras, entre alumnos, entre profesores y que tuviera ciertos grados de flexibilidad, porque la idea de que todos tienen que cursar lo mismo y al mismo tiempo, fue muy interesante cuando no había bibliotecas, cuando no había internet, no había nada porque no había forma de acceder al conocimiento más que a través del profesor y lo que él conocía. Pero cuando tienes acceso a la información como se tiene desde la aparición del internet, y ya con más fuerza en la primera década del 2000, la situación es distinta. Además, la Universidad ya tenía un buen número de bibliotecas, de manera que podían acceder relativamente fácil los estudiantes y suponer que todo mundo tiene que ir al mismo tiempo, al mismo lugar, con las mismas características era una visión ya rebasada.

Entonces el modelo contempló características de flexibilidad, de innovación e implicó que los alumnos y profesores se comprometieran y trabajasen distinto. Una vez que se tuvo esto, lo que se hizo fue generar un primer borrador, una primera propuesta que se trabajó con el conocimiento de diseño curricular de la Universidad desde el 97,

con el conocimiento de planeación, de los PIFIs y de las condiciones de los programas. Se armó esta propuesta inicial y fue revisada por grupos relativamente pequeños, no hubo como tal un proceso formal de consulta masivo.

El modelo sale en su primera versión a finales de 2010, fue aprobado por Rectoría y empieza a operar en 2011. En términos generales, fue bien aceptado por la comunidad académica, para profesores y estudiantes fue una buena noticia. A partir de esta fecha hay programas educativos que se diseñan desde esa propuesta, desde esa perspectiva. En papel, en propuesta, en lo que se podía lograr fue bien recibido. Donde costó trabajo en realidad fue a otro nivel. A un nivel en donde implicaba obviamente tener que flexibilizar procesos. Digamos que ese fue, ese ha sido, ese es su coco. Flexibilizar procesos ha costado más trabajo.

El modelo en 2010-2011 se aprueba, pero dos años después —muy poco tiempo después— inicia un nuevo rectorado, con una visión distinta, lo que estaba avanzando del modelo se detuvo, se paró en seco casi dos años más, hasta tener que reordenar procesos. En ese entonces incluso se llegó a considerar que la propuesta no debería continuar —no iba a continuar—. Yo todavía estaba en Educación Superior, obviamente lo defendimos a capa y espada, se hicieron algunos ajustes mínimos y en 2015 se retomó el modelo.

Ahora sí parecía que contaba con el respaldo de directivos. La lucha del modelo no ha sido en realidad en términos de las escuelas, ni de los profesores, ni de los estudiantes. Ha sido más en términos de las estructuras administrativas, sobre todo por lo que implicaba: pagarles más horas a profesores, flexibilizar algunos procesos, ajustar otras cosas, cambiar algunas visiones y eso no es tan sencillo. Las universidades son de las instituciones más tradicionales y conservadoras que hay, y la Universidad de Colima no es la excepción.

Puertas abiertas

Una de las actividades en Educación Superior que implicaba más tiempo y dedicación era la atención a los universitarios, que se podían dividir en estudiantes, profesores y directivos, que son los tres grandes componentes. En términos de estudiantes está todo el proceso, desde la admisión, cuando aún son aspirantes —incluyendo a

sus familias— y luego cuando son estudiantes, se revisan asuntos de calificaciones, de aspectos relacionados con las escuelas.

En el proceso de admisión, Educación Superior era la instancia que tendía un puente entre el nivel institucional del proceso de admisión y los planteles —desde luego con los padres de familia de los aspirantes—. A nosotros llegaba mucha gente directamente o a través de los planteles y los atendíamos. ¿Por qué Educación Superior? La razón es muy simple, Educación Superior conocía el número de espacios ofertados por cada plantel y programa, el número de estudiantes que se habían aceptado atendiendo la demanda, las calificaciones del proceso, los resultados de CENEVAL, el promedio y por lo tanto sabíamos en qué lugares había espacios o tentativamente existían esos espacios, porque también los aspirantes iban a las escuelas a preguntar, a consultar, a mostrar su interés, y nosotros concentrábamos todo eso, lo que venía de las escuelas, de las familias y de los propios aspirantes.

Dedicábamos en esa época un tiempo amplio, de las ocho de la mañana a las diez u once de la noche atendiendo permanentemente gente. En primera instancia teníamos un filtro de atención con los compañeros del área de Educación Superior, posteriormente nos encargábamos de integrar todas las solicitudes, todas las peticiones, calcular los espacios, identificar posibilidades y normalmente coordinábamos las segundas opciones.

Durante el tiempo que estuvimos en Educación Superior se atendían en promedio quinientos aspirantes anualmente, que no habían quedado o que habían quedado en algún lugar que finalmente no les gustaba y querían cambiarse. De este número, por año, se podían acomodar doscientos cincuenta estudiantes, considerando espacios en donde la gente había renunciado a la inscripción o había solicitado cambio.

Había años en los que este número aumentaba o disminuía, porque depende mucho de los intereses de la gente. Por ejemplo, había épocas en donde Ingeniería Civil tenía muchísimos aspirantes y al año siguiente se reducía la cantidad porque eso está asociado a los resultados de CENEVAL, al promedio de bachillerato y todo eso mueve los números. No es lo mismo tener un promedio de 9, 9.5 que da la oportunidad de elegir casi cualquier carrera —Siempre y cuando el CENEVAL esté bien— que tener 7.8, 7.9, que limita encontrar un lugar. Por eso hay tantas variaciones.

Se apoyaba desde orientar a la gente para hacer trámites, hasta la última parte de la inscripción en alguno de los programas educativos. Eso nos llevaba prácticamente medio mes de agosto, era un trabajo muy intenso durante el periodo del proceso de admisión. Pero esa fue una época interesante porque generaba muchos vínculos con los padres de familia, con los aspirantes y, desde luego, con escuelas. Digamos que ese es uno de los momentos intensos, de mucha dedicación, específicamente a aspirantes.

Después, a lo largo del ciclo escolar se atendía a estudiantes, pero por otro tipo de situaciones: que no se habían podido inscribir y estaban rezagados, tenían problemas de reprobación de materias, se quejaban de algún trato inapropiado o inadecuado o solicitaban alguna oportunidad especial. También veíamos casos de estudiantes de otras universidades o de otras instituciones que solicitaban equivalencia o rezagados que querían regresar para nivelarse y eso significaba reiniciar o ajustarse a nuevos procesos de convalidación.

Eso nos llevaba un buen tiempo, se atendían en horario regular, mañana y tarde, porque eran los horarios de los alumnos, a veces acompañados de sus papás, a veces acompañados de profesores o directivos, la mayoría de las veces solos y era para tratar asuntos escolares, especialmente calificaciones, materias reprobadas, convalidaciones o algunas diferencias por el trato. Eso era lo más común.

Otro grupo de gente que solicitaba apoyo eran los profesores. Sobre todo, cuando se iniciaba la planta docente porque eso significaba ordenar, incrementar o disminuir horas, ajustar sus asignaciones en las escuelas. Había que atender esa parte, aunque ellos tenían que recurrir posteriormente a la Dirección General de Recursos Humanos porque es la instancia final para asesoría, acompañamiento, identificación de opciones, y también para arreglar diferencias en el trato, entre otras. Finalmente, con directivos, revisábamos situaciones en las escuelas que no estaban en el reglamento o requerían de interpretación, y eso era acompañar a los directivos, es decir, cómo aplicar el criterio de exámenes en tales condiciones, o el de faltas de los alumnos, o situaciones de profesores.

A lo que se le dedicaba más tiempo era a aspirantes en el proceso, estudiantes en el ciclo escolar, profesores y directivos. Digamos que eran los tres grandes grupos de personas a las que atendíamos. Y

con menor frecuencia lo que tenía que ver con interacciones de otras instituciones y organismos básicamente para gestionar alguna actividad, un convenio o revisar algún aspecto particular.

Autonomía

En términos generales quien realmente vive las condiciones, las situaciones, los conflictos diarios son las escuelas, por lo tanto, son los que mejor enterados están. En ese sentido, se intentó respetar su punto de vista, su opinión—incluso, en algunos casos—, y su decisión. Para mí, era muy importante entender que las escuelas deberían tener un grado de autonomía suficiente para poder conducirse, no pueden convertirse en operativos o ejecutores, puesto que quienes viven el día a día son ellos.

Esta es una característica de las organizaciones universitarias, que tienen un grupo de gente muy bien calificadas y que además deben atender a quienes llegan a solicitar el servicio. En este caso un grupo de profesores y directivos que su función es atender a la gente, a los estudiantes, a los padres de familia, a los grupos de profesionales, a los empleadores, atender a todos ellos en procesos educativos, esa es su función.

Por eso son expertos, están bien habilitados, tienen experiencia, hay un plan de estudios que los guía. En ese sentido, las escuelas deben tener un alto nivel de autonomía para que funcionen y Educación Superior, siendo una dirección que coordina los esfuerzos en procesos educativos, debería hacer eso, coordinar, orientar, guiar, apoyar, buscar alternativas, para que operen de mejor manera los planteles.

Regularmente se consultaba a las facultades. Había dos situaciones relativamente claras, cuando el que estaba tratando el asunto tenía evidencias de lo que había sucedido y le daba una posición favorable, evidentemente en esos casos no necesitábamos consultar a la escuela o se hacía ya en segunda instancia. ¿Por qué? Porque traía esquemas claros, identificados, que justificaban la situación en particular. Pero cuando esto no era así, entonces se negociaba con la escuela. Por ejemplo, con los aspirantes, en vez de decirle a la escuela: “Ahí te van cinco aspirantes”, le recomendábamos entrevistarlos, revisar cuál de los potenciales candidatos cumplían con los perfiles de ingreso y luego con eso definían si se aceptaba a todos o algunos y ya hacíamos el traspaso.

Siempre estábamos en ese ir y venir, negociando con los directores de escuelas, al menos enterarlos de que había tal o cual situación para después tomar una decisión. La mayoría de las decisiones se tomaban junto con ellos. Desde luego, hay decisiones que son muy complicadas y como autoridad había que definir las, porque estaba esa situación, por ejemplo, cuando había conflictos entre profesores y directivos, estudiantes y escuela.

Integrado

¿Por qué el modelo pudo avanzar? Porque el modelo no era sólo la postura filosófica, educativa, institucional de qué querías y cómo lo queríamos. Sino que se acompañó de los documentos técnicos que permitían hacerlo operativo. Si se flexibiliza en algo, hay que acompañarlo con reglas, con normas, con métodos que permitan orientar eso, es decir, un manual de diseño curricular, un reglamento y lineamientos que permitían acompañar el proceso. Esta parte fue importante.

Prácticamente se hizo todo esto al mismo tiempo. No fue solamente el modelo, sino que se hizo la propuesta curricular, generando un primer manual institucional para diseño curricular desde la óptica del modelo. Simultáneamente se realizó una actualización del reglamento escolar, porque el que estaba vigente era de 1985, que tenía el problema de ser muy general y costaba mucho trabajo aterrizarlo a la vida académica cotidiana, ya que para hacerlo operativo se requieren lineamientos. Entonces se actualizó el reglamento y se hicieron los lineamientos —que se diseñaron en 2011, pero operaron hasta 2015—, éstos ya tenían el esquema de operación y esto hacía que el proceso del modelo fuera acompañado y fácil.

Quedaba claro que la única forma de operar un modelo así era teniendo una normativa razonablemente flexible y digo razonablemente porque en una estructura montada sobre escuelas y facultades con carreras específicas es más difícil, cuesta más trabajo. Y la estructura de la Universidad es de escuelas y facultades, entonces había que montar sobre esto. Lo único que se podía hacer era cambiar la normativa para que respondiera al modelo.

Al tener una orientación razonablemente lógica y coherente, el proceso de acompañamiento también era mucho más fácil. Desde luego implicó trabajar mucho con el personal de Educación Superior,

con la capacitación de las escuelas, no solamente decirles: “ahí está el manual”, sino trabajar con ellos. “¿Qué se entiende por esto?” “¿Cómo se hace tal cosa?” También fue un proceso de acompañamiento arduo, intenso, con éxitos más, éxitos menos, avances más, avances menos, pero, de nuevo, fue un proceso de acompañamiento. Por eso, para que un proyecto funcione, tiene que ser un modelo que se acompañe, que se lleve de la mano, no que se lance, no que se publique, no que se autorice. Esto se requiere, es muy importante, pero si no se acompaña en la incorporación, en la implementación, en la operación, en el día a día, en realidad, estamos suponiendo que de buena fe alguien lo va hacer porque sigue las instrucciones de un manual o de un procedimiento.

Quienes hemos trabajado con escuelas y profesores sabemos que una instrucción puede estar muy bien dada, pero si no se acompaña, no necesariamente puede ser bien operada, asumida y aceptada. Entonces lo que se hizo fue trabajar mucho con los procesos de acompañamiento. Es algo *talachudo*, pero necesario. Esta parte fue la que más trabajo dio, porque seguíamos siendo poquitos en Educación Superior —10, 12 personas— y había que trabajar con mucha gente. Entre 2011 y 2014 se actualizaron 30 o 35 programas y, para el personal con el que se contaba, es mucho.

Se entiende que una innovación educativa necesita varias cosas. Primero, todo un proceso de gestión y normativo que lo soporte. Es decir, tenían que estar de acuerdo y tenían que apoyarla los directivos de los niveles más altos de la institución, pero además tenía que haber un soporte normativo que evitara que al día siguiente se eliminara. El otro componente esencial es trabajar con la gente, en capacitación, en socialización, en atender los conflictos y los problemas, en buscar maneras de convencer, de interesar, de hacerlos partícipes del proyecto.

Entonces esos tres elementos son fundamentales para cualquier innovación, tienen que funcionar, tienen que estar operando permanentemente: directivos de alto nivel convencidos apoyando el esquema, una normativa razonablemente sólida que pueda atender las grandes diferencias y el acompañamiento a la gente. Evidentemente esto se tenía que estar haciendo desde Docencia como oficina, como dependencia, pero de manera simultánea en todas las direcciones generales del área de docencia y desde todas las escuelas para que pudiera tener un impacto más rápido e intenso. La mejor manera de operar una innova-

ción es acompañándola con normativa, aceptación, apoyo y asesoría.

Actualmente el modelo sigue vigente, pero debe ser ajustado. Si su puesta en marcha está acotada por razones administrativas, entonces debería ser un ajuste tan sencillo como “qué es lo que no se puede y de lo que sí se puede, cómo se puede” y entonces adecuar el modelo a eso, sin que pierda lo innovador o parte de la flexibilidad que tiene. Tendría que revisarse el modelo y ver dónde administrativamente no es viable y entonces fortalecerlo para que opere.

El problema con estos procesos —les pasó a varias universidades—, es que se echan a andar, pero no es suficiente con echarlos a andar, hay que sostenerlos a lo largo del tiempo y para sostenerlos hay que seguir trabajando con la gente. No decirles que “ya está, y ése es”. Sino seguir trabajando para mantener una lógica de trabajo que logre afianzar la propuesta, generar una cultura relacionada con el modelo. Si no se hace esto, lo que acaba ocurriendo es volver a lo tradicional —conservar las cosas como están— y vas asumiendo las innovaciones de manera conservadora, entonces el modelo se usa para justificar cosas, pero no se avanza, digamos que se tradicionaliza.

Al tradicionalizarse el modelo en lugar de avanzar, se va para atrás. Entonces tiene que revisarse y decir: “Esto no puede ser así, hay que hacerlo ahora de otra forma” evitando este regreso a hacerlo como se hacía antes —aun cuando el discurso sea innovador—, pues eso es algo que puede suceder.

Se ha visto en muchas universidades que hicieron sus modelos educativos, que actualmente están reajustando porque se comenzaron a tradicionalizar las propuestas innovadoras que tenían. Por ejemplo, una de las que trabajó muy fuerte con un modelo educativo fue el Politécnico, ahorita está cuestionando los resultados y de hecho tiene ya un modelo nuevo. También la Veracruzana y Puebla ya están reajustado sus modelos, porque ya vieron que se tradicionalizaron en muchos sentidos.

La experiencia

Educación Superior fue muy fácil, dedicamos mucho tiempo a diseño curricular, a la creación del Modelo Educativo de la Universidad. La Universidad no había declarado —por lo menos formalmente— que tuviera un modelo educativo con características específicas. Se podía

entender por lo que estaba detrás de las propuestas curriculares que había un modelo, pero nunca había sido una declaración explícita por escrito. Entonces, cuando estuve en Educación Superior nos dedicamos básicamente al diseño del modelo y a avanzar en diseños curriculares. Educación Superior fue muy tranquilo, porque veníamos ya con la dinámica de planeación de trabajar con las escuelas, en realidad fue relativamente sencillo —conocíamos todas las escuelas, conocíamos a la gente—, estuvimos trabajando en el entonces PROMEP, conocíamos a los profesores, este contacto hacía que el trabajo con las escuelas fuera más fácil y llevadero.

Lo que queda claro es que el corazón y la vida académica de la Universidad está en las escuelas. Ahí es donde están los profesores de tiempo completo, los investigadores, los cuerpos académicos, los programas educativos de licenciatura y de posgrado y la vida colegiada. Su vida académica colegiada, su vida curricular, pedagógica, es el corazón de los procesos.

Por eso hay que acompañar los procesos. No se pueden dejar solas a las escuelas, porque de eso depende de que la Universidad se mantenga viva o no. ¿La investigación está bien? Sí, la mayoría se hace en las escuelas. ¿La extensión está bien? Sí, pero la mayoría se hace en las escuelas. Si ellos no hacen esa parte, el resto de las actividades en la Universidad bajaría muchísimo. De hecho, el resto de las instancias depende de que las escuelas estén funcionando, si no, ¿qué hacen?

La Universidad vive, respira y se mantiene con su corazón latiendo por las escuelas y lo que las escuelas necesitan es acompañamiento, es estar con ellas, es estarlas atendiendo, es estar cuidando que funcionen bien. Para mí, eso es lo más importante en Educación Superior. No se puede dejar solas a las escuelas no porque no sepan hacer las cosas, sino porque necesitan que la institución los esté respaldando, respaldando sus decisiones para la solución de sus problemas. Esto es fundamental, muy, muy importante.

2009. Dirección General de Educación Superior



Fuente: Archivo de la Dirección General de Prensa.

2010. Presentación del libro “Reseña histórica”



Fuente: Archivo de la Dirección General de Prensa.

2014. Conferencia Exponeuro



Fuente: Archivo de la Dirección General de Prensa.
2014. Graduación de la Facultad de Economía



Fuente: Archivo personal de Sergio López.

2014. Muro de directores y directoras de la Facultad de Psicología



Fuente: Archivo personal de Sergio López.

2014. Reunión de posgrados interinstitucionales



Fuente: Archivo de la Dirección General de Prensa.

2015. Presentación de Lineamientos



Fuente: Archivo de la Dirección General de Prensa.

2015. Presidente de Posgrado



Fuente: Archivo Dirección General de Prensa.

CAPÍTULO V

Coordinar

Reordenar

En la Coordinación General de Docencia inicié en septiembre de 2015, era el tercer año del primer periodo del Mtro. Eduardo Hernández. Desde Educación Superior veníamos empujando el Modelo educativo, el Manual de diseño curricular y gran parte de la normativa que tiene que ver con los procesos educativos —retrocedo porque eso se venía empujando desde 2010—. La cercanía y los eventos al final del rectorado del Dr. Aguayo, las elecciones, los cambios que hubo y algunas situaciones específicas de la Universidad, pusieron en pausa el modelo educativo.

En el 2013, cuando llega el maestro Eduardo a Rectoría, trae un equipo prácticamente renovado. Hay varias modificaciones, sobre todo en áreas administrativas, y un proyecto de cambio importante que estaba orientado no desde la Rectoría, sino desde ciertas dependencias. A mí me confirman como director de Educación superior y en el 2015 me piden que me pase a Docencia con la intención de finalizar lo que se venía impulsando del Modelo educativo: la normativa, reordenar algunos procesos que parecían estar teniendo dificultades. Básicamente eso hicimos, de hecho, el primer año, nos dedicamos a gestionar la aprobación del modelo y toda la normativa institucional. De manera que, entre finales de 2015 y principios de 2016, todo este proceso ya estaba concluido.

Se trabajó fuerte en operar el modelo, dejarlo formalmente establecido y con toda la normativa que lo acompaña. Esto fue un gran éxito, contar por primera vez con toda la normativa en el área de docencia tanto en el nivel general, con el reglamento, como en los específicos: lineamientos para evaluación del aprendizaje, diseño curricular, servicio social, educación continua, orientación educativa. Básicamente lo que se hizo en docencia fue operar el modelo. Se hicieron los trabajos que se tenían que hacer. Se trabajó con las dependencias, con los comités de revisión. En ese entonces aparece un nuevo colegiado, la Comisión Universitaria para la mejora regulatoria, CUMER, que era también una parte del proceso de revisión. Todo eso se trabajó y se aprobó. Posteriormente, el gran proceso estuvo en capacitar a la gente en ir a dar a conocer el modelo, la normativa. Fue un proceso muy rápido, estamos hablando de año y medio para toda la normativa y el modelo.

Para 2017 empezamos a trabajar en otros aspectos organizacionales y en algunas cosas que nos estaba pidiendo de Rectoría. Algo que sí sucedió en esa época fue que Docencia estuvo participando mucho en asuntos institucionales a petición de la Rectoría: planes, informes, proyectos, ajustes a procesos, que fue lo que se llevó gran parte del trabajo. Otra cosa que se hizo fue ordenar el proceso de lo que le llaman planta docente, cómo se hace la planta docente, cómo se aprueba, quién participa. Se ordenó esto a partir del fallecimiento del licenciado Guerrero, porque él se lleva la historia y la experiencia en esos procesos, entonces había que escribir por primera vez esas cosas que no existían, todo eso se hizo recuperando experiencia y creando alternativas. Además, en el nuevo periodo de la SEP —el último del PRI—, implicó un intento de reordenar las cuestiones laborales del personal, para lo que se trabajó mucho en un proyecto de reordenamiento de funciones y plazas. Se avanzó, pero no es trabajo que se vea, todo eso ya estaba, pero no estaba regularizado, el avance estuvo en regularizar.

Posteriormente se lanza la idea de hacer una modificación a la estructura organizacional —que en realidad no hay grandes cambios—, pero al modificarse un poco las funciones se estaban generando ciertas tensiones, entonces fue resolver esto. Además, se pide que se empiece a trabajar con manuales de organización y así lo hicimos en la Coordinación de Docencia y sus direcciones: media superior, superior,

personal académico, orientación, servicio social y educación continua. Creo que Docencia fue la única área que hizo sus manuales, ese proyecto ahí terminó, ya no continuó.

Realmente Docencia no fue un trabajo tan visible, sino que era más bien trabajo al interior, trabajo para reordenar algunas cosas que se habían detenido, modificado o que no habían avanzado fuertemente. En esa época se nombran nuevas personas. Casi al final del periodo se crea nuevamente Posgrado, se separa de Educación superior, a nosotros nos toca coordinar esa parte, Posgrado se va a la Coordinación de investigación —originalmente estaba en Docencia—. Para toda esa parte apoyamos los procesos de gestión en general.

SARS-CoV-2

A principios de 2020 —fue obviamente el evento más relevante— se viene la pandemia por covid-19, una etapa importante. De la noche a la mañana nos piden que cerremos. En marzo se hace una declaratoria, estatal primero y nacional después, con la petición de suspender todas las actividades presenciales. Se suponía que, por como estaban las cosas, esa suspensión iba a ser temporal. La información era mucha a nivel mundial, nacional y local, pero confusa: ¿Qué significa suspender?, ¿durante cuánto tiempo?, ¿cómo se le va a hacer para reordenar cosas? Afortunadamente estábamos a mediados de marzo, se aproximaban las vacaciones de semana santa y la Universidad tomó la decisión de adelantar las vacaciones para que no hubiera un desgaste innecesario con las escuelas y con las familias —parece que fue una decisión que muchas instituciones adoptaron—.

De hecho, el Gobierno federal mencionaba, señalaba, prometía, que a más tardar en la primera quincena de mayo iban a estar las cosas ya normalizadas y se iba a contar con mecanismos de apoyo. La Universidad no se detuvo, aunque los estudiantes tuvieron vacaciones, Docencia y algunas otras áreas como Educación superior, Media, Recursos humanos, Rectoría, nos dedicamos especialmente a diseñar una estrategia para contener la suspensión de clases con un mecanismo que se llamó “continuidad académica”. Eso ya se estaba empezando a hacer en otras partes del mundo: buscar la manera de establecer un esquema de emergencia por la pandemia que sustituyera lo presencial por actividades a distancia.

Lo que hicimos fue conformar un equipo en permanente contacto. Siempre estaba el Rector o alguien que lo representara, la gente de recursos humanos, de media superior y superior, de personal académico, de docencia, a veces los directivos, a veces parte del personal, intentando mantener comunicación, revisando experiencias de lo que estaba pasando en otros lados y aportando ideas. Lo primero, fue generar un diagnóstico rapidísimo de cómo estaban nuestros alumnos, en cuanto a las posibilidades de acceder a la tecnología. Fue una especie de censo con muchas limitaciones por la velocidad con la que se hizo, pero ayudaba a conocer los niveles que tenían de acceder a internet y tecnología. Estos resultados posteriormente se confirmaron con los de otros estudios, en los que se observaba que había niveles muy diferentes de acceso: familias que tenían una o dos computadoras con red en casa todo el tiempo, otras que podían acceder desde un dispositivo menos poderoso, un celular, una tableta y gente que definitivamente no tenía acceso a nada. Había diferentes niveles de conexión, desde internet ilimitado, hasta paquetes básicos que se acababan con el envío de una foto.

Esto nos obligó a pensar en estrategias con las que se desarrolló el “Programa de continuidad académica”. Todo lo que se podía se hizo en línea, tanto sincrónico como asíncrono, es decir, la posibilidad de que quien pudiera estuviera en clases, pero que la clase se quedara en la nube para los alumnos que no podían estar todo el tiempo conectados o para aquellos que quisieran revisar información en otro momento. Eso se decidió porque a nivel nacional, lo que hicieron por ejemplo en educación básica fue utilizar la radio y la televisión para sustituir las clases, más o menos lo mismo se hizo en secundaria. Entonces había mucha gente colgada en internet, en la radio, televisión, intentando llevar clases y era obvio que eso no iba a ser igual para todos, ni con la misma calidad, por eso la importancia de que se quedaran guardadas las clases.

Estábamos en el entendido de que tener a los estudiantes ocho horas diarias en internet generaba problemas en sus casas, problemas con los trabajos de sus papás —que también se realizaban desde casa—, los problemas de salud derivados de la pandemia, familiares enfermos, servicios sanitarios saturados. Todo esto lo sabíamos y todo eso implicaba impactos directos sobre los procesos educativos. Afortu-

nadamente, lo que logramos en una primera etapa fue poner en operación el Programa de continuidad, dar capacitación para docentes y generar esquemas de adecuación curricular, para reducir las horas que permanecían los estudiantes en internet.

Durante el proceso, casi a mediados de 2020, como no se veía claro el fin de la pandemia, iniciamos con más modificaciones curriculares y trabajos de integración curricular. En vez de tener clases independientes, se intentaron hacer clases modulares —unir el contenido de varias materias—, para reducir el tiempo de exposición y, por lo tanto, de uso de tecnología. El objetivo era integrar contenidos centrándose en los más importantes para evitar diluir en cosas poco relevantes.

En varios lugares se hicieron mecanismos para apoyar a alumnos que no tenían computadora, prestándoles equipo de cómputo, en algunos casos imprimiendo el material y poniéndolo a disposición para llevarse a su casa. Pero todas estas cosas fueron a iniciativa de las directoras y de los directores de los planteles, dependiendo de sus posibilidades y de sus condiciones. La Universidad lo que hizo fue mantener salarios, trabajo a distancia y el Programa de continuidad fue exitoso. En todo el mundo hubo críticas a ese tipo de trabajo, pero algo importante es que no debemos olvidar el contexto: era una situación de emergencia que jamás había vivido nadie en ninguna parte del mundo. Las instituciones que tenían esquemas sólidos de educación a distancia aguantaron mejor, lo hicieron mejor, a las instituciones que no tenían experiencia les costó más trabajo, eso era algo bastante obvio.

Por supuesto que muchas de esas cosas se probaron, se tuvieron que ajustar, se probaron, se ajustaron, se probaron y nuevamente se ajustaron e íbamos intentando tener información lo más cercana posible de lo que ocurría en las universidades en México. ANUIES apoyó mucho, se asoció muy fuertemente con la Subsecretaría de Educación Superior, estuvieron trabajando juntos en muchos sentidos, generando también información con mecanismos de colaboración nacional y regional. Todo esto fue la fuente de los cambios y los ajustes. Estábamos al pendiente, a distancia, pero estábamos al pendiente con capacitaciones, reuniones virtuales y si era necesario, reuniones presenciales.

A nivel de gobierno no hubo realmente estrategias de apoyo a los procesos educativos. Incluso le pidieron a la Universidad ayuda para atender a la gente en asuntos de salud, de víveres, trabajo comu-

nitario, préstamo de infraestructura y apoyo científico. Pero no hubo un mecanismo para atender procesos educativos. Por ejemplo, se sabe que la Secretaría de Comunicaciones y Transportes opera una red fuerte de internet, pero no se liberó. En fin, nosotros tuvimos que hacer todo trabajando a distancia, con un esquema totalmente diferente, con lo mismo, con el mismo presupuesto. Los profesores atendieron muy bien, muchos se capacitaron en nuevas tecnologías y en temas de educación a distancia, otros no pudieron hacerlo, muchos pusieron su celular y su equipo de cómputo a disposición, el internet de su casa, pero la verdad esto era más una iniciativa personal.

Nosotros reaccionamos muy rápido, afortunadamente, de manera que en los primeros tres cuatro meses ya estaba lista la estrategia. Entonces esa parte como que la superamos bien y rápido. Toda la Universidad se puso las pilas, trabajadores, estudiantes. Otra gran fortaleza es que muchos procesos se terminaron de sistematizar, trasladándose a una base tecnológica: inscripciones, procesos de admisión, calificaciones, evaluaciones, todo eso que sucedió en la pandemia fue un avance importante para la Universidad. Mucho de lo que se está haciendo en términos de soporte tecnológico no empezó ahí, pero en ese periodo tuvo su desarrollo más importante.

Todo fue en poco tiempo, razonablemente satisfactorio, en una época muy difícil que no habíamos vivido. Vale la pena mencionar que casi todas las instituciones intentamos operar de manera muy similar, eran experiencias que se estaban compartiendo muy rápido en todo el mundo. Supimos cómo se reaccionaba en Europa, en Estados Unidos, en América del Sur, y en África, eso ayudó porque las instituciones tuvieron un esquema similar de operación. En realidad, fue un proceso largo convenientemente atendido.

Pudo haber sido mejor, sí claro. En la vida todo puede ser mejor, se hizo lo que se pudo con lo que había y además parece que fue razonablemente bueno. En lo personal, tengo una opinión muy positiva de ese proceso, porque la otra opción era cruzarnos de brazos y esperar, ver qué pasaba con el tiempo, pero esa habría sido una suspensión total de actividades y lo que queda claro, ya casi cuatro años después de la pandemia, es que las pérdidas totales de actividad dañaron mucho más que aquellas que fueron parciales o mediadas con algún mecanismo temporal. Esas pérdidas temporales se han subsanado razona-

blemente, pero las pérdidas totales no han podido recuperarse, porque en algunos países abrieron más rápido las actividades escolares, pero en México nos tardamos, fueron casi tres años.

La vacunación empezó a mediados de 2021 y a finales de 2022 prácticamente iniciamos los primeros intentos por regresar, sin embargo, el regreso más sólido, más claro, fue a principios de 2023. Como Coordinador de Docencia a mí me tocó exclusivamente el inicio de la pandemia, la creación del Programa de Continuidad Académica y de los Protocolos de seguridad sanitaria que quedaron establecidos en el 2020. A finales de 2020 venía un nuevo periodo de elección rectoral y había que atenderlo, finalmente era el cierre del periodo del maestro Eduardo, la elección y el inicio de un nuevo periodo a partir del primero de febrero de 2021.

Puesto a prueba

El modelo educativo colaboró en que le fuera mejor a la Universidad en la pandemia. El modelo tiene cuatro principios: centrado en el aprendizaje, lo que importa es que los alumnos aprendan. ¿Cuál es el mecanismo? El mecanismo con el que los alumnos pueden aprender, si no se puede presencial, puede ser a distancia; si no se puede tampoco a distancia, tendría que ser un autoaprendizaje, pero guiado por los profesores. El otro componente tiene que ver con una gestión moderna, eficiente, flexible y adecuada para los procesos que se están viviendo, la pandemia nos dijo: “tú no puedes estar ahí, hazlo diferente”, y se tuvo que hacer todo un proceso de gestión integral.

Otro elemento importante es el que tiene que ver con responsabilidad social. ¿La Universidad tenía de alguna manera la obligación de ser socialmente responsable en un periodo de esa naturaleza? Sí, desde luego. ¿Los estudiantes podían hacer algo? Sí, hubo muchas comisiones, muchos grupos de estudiantes y varios mecanismos de las escuelas para ayudar a la gente, que se hicieron a distancia e incluso presenciales, con muchos cuidados. Eso los alumnos lo aprendieron, tan es así que todos los que estaban de Medicina, parte de los de Psicología y Enfermería, mantuvieron sus actividades en hospitales y en algunas clínicas para dar el apoyo. Otras carreras también realizaron actividades de ese tipo.

Finalmente, un componente del modelo es una visión humanista, que significa respetar los derechos de las personas y las personas tenían derecho a garantizar su salud, a cuidarla y el modelo lo permitía fácilmente. Tenían derecho a buscar mecanismos para mantener su derecho a la educación, la Universidad no se les impidió, por el contrario, se facilitó y se dieron los mecanismos. No se cancelaron procesos de admisión ni de egreso, ni titulación, porque ese es un derecho de las personas. La parte humanista del modelo tiene que ver con esto. Otro derecho es el “bien vivir”, disminuir cuestiones de pobreza, reduciendo los problemas financieros que impiden que la persona pueda vivir bien. Durante la pandemia prácticamente todos los servicios, al hacerlos en línea, se eficientaron, haciéndolos más baratos, prácticamente gratuitos.

Eso es algo que el modelo ya especificaba. ¿La evaluación se puede hacer en línea o presencial? Sí, eso está en los reglamentos. ¿La asistencia puede estar considerada como un derecho y una obligación? Sí, pero no sólo como obligación para estar todos los días presente. “Quién no se pudo conectar, no se pudo conectar”, eso está en el reglamento. Es decir, ¿el modelo se probó ahí? Sí, el modelo se probó. ¿Funciona?, lo que teníamos funcionaba. ¿Es lo mejor?, seguramente no, habrá cosas que tengan que ajustarse. Este periodo fue una verdadera prueba para el modelo. Incluso, casi los dos semestres que se hizo trabajo híbrido, una parte del grupo iba y luego otra parte no, era una dinámica que facilitaba el modelo, sin problemas, porque permitía reordenar, ajustar contenidos, ajustar clases, tiempos, dedicarse al estudio individual, eso se facilitó.

Lo aprendido

La pandemia nos enseñó primero que es posible organizarse y trabajar en equipo. Eso de que “cuesta mucho trabajo, no se puede” la pandemia nos enseñó que sí cuesta mucho trabajo, pero se puede. Segundo, que se puede ser flexible sin perder calidad, sin perder fortalezas, sin perder respeto, sin dejar de hacer las cosas bien. Otra cosa que nos enseñó es que el Modelo educativo responde. Había que transformar todo rápidamente a esquemas más flexibles de asistencia, evaluación, participación, integración de contenidos y eso está establecido en los reglamentos, entonces el Modelo responde razonablemente bien. Lo

más positivo que deja la pandemia es la posibilidad de darnos cuenta de que se pueden hacer las cosas.

También nos dejó claro que se puede avanzar razonablemente rápido, es decir, capacitar alrededor de 700 profesores en menos de seis meses, eso no es cosa menor. Desde que la pandemia inició se fortalecieron todos los mecanismos de capacitación a distancia de los profesores, incluso se hizo mucho seguimiento de cosas que estaban haciendo los profesores con sus alumnos. ¿Se puede? Sí, se puede. ¿La Universidad tiene posibilidades de hacer educación a distancia con soporte tecnológico? Sí, indudablemente, sí se puede. Porque existía el imaginario en la institución de que esto no se podía. Incluso aún después de la pandemia se insiste en que eso no es posible. La pandemia nos mostró que sí, y si se hace con tiempo y bien ordenado, mucho mejor.

Hoy se quedaron las reuniones en *Zoom*, son muy comunes ahora, incluso el Consejo Universitario, antes era impensable hacer algo a distancia y que tuviera el mismo valor que lo presencial, esto la pandemia nos lo enseñó. ¿Se puede hacer? Sí, por supuesto, hay que tener otro tipo de consideraciones, pero se puede. ¿Se puede confiar en la gente? Siempre hay una, dos, tres personas que no van a estar al ritmo, ni participando con claridad, pero la gran mayoría sí. ¿Los estudiantes pueden? También los estudiantes pueden. ¿Hay que ajustar mecanismos porque seguramente necesitan otras cosas? Sí, también hay que ajustar mecanismos. La pandemia dejó eso.

Se ha hablado mucho después de la pandemia de las famosas pérdidas, de lo que no se logró y de que hay que hacer un intento de recuperación de “algo”, pero los datos nos dicen otra cosa: la gente siguió haciendo CENEVAL y tiene los mismos resultados, con o sin pandemia, y el CENEVAL no se ajustó, se ajustó la aplicación, pero no el examen y los resultados son similares, quiere decir que en el caso de Educación Superior de la Universidad pérdidas graves no hubo, según el mecanismo de evaluación utilizado desde hace 25 años que es CENEVAL.

En realidad, creo que se malinterpretaron algunos estudios que decían que las pérdidas educativas generaban también pérdidas cognitivas y de producción, económicas, de ingresos. Esa parte no me parece a mí tan cierta, porque es una interpretación de estudios que se hicieron

fuera del periodo de pandemia. Esos estudios son del Banco Mundial en 2015, ya existían desde antes de la pandemia, después se sacaron para decir: “Ah, es que lo que se hizo no estuvo bien y se perdió”, difícilmente es creíble. Cuando no hay nada, aunque fuera parcial, no hay nada, es decir, ¿un niño que deja de asistir dos o tres años a la escuela “pierde” en términos de su desarrollo?, sí, pero no hay que olvidar que en la Universidad no dejaron de asistir a actividades académicas. ¿Se hacían en línea y no tenían la calidad de lo presencial? Sí, eran en línea, si fueran presenciales no habría modificaciones.

Algo importante es que prácticamente en todos mis encargos siempre ha habido un equipo, un grupo de personas trabajando juntos, desde Psicología, el UNI, Planeación, siempre ha habido gente trabajando junta y eso es algo en lo que se debe insistir, porque no se tiene que estar en sesiones de dos horas con la gente para que levante la mano; puedes conversar, puedes intercambiar, puedes usar documentos y eso es trabajar con la gente. No implica estar en el mismo lugar, al mismo tiempo para que levanten la mano, no era ese tipo de trabajo. Es un trabajo donde todos participan, poniendo ideas, criticando, generando alternativas.

Hay una historia detrás de todo esto que condimenta los procesos. Nada de lo que pasa en la vida cotidiana de la Universidad, ni en la vida personal mía como directivo o como universitario es sólo la “cara bonita”, siempre hay algo más positivo y algo menos positivo —incluso negativo en la historia—. Eso es algo que en lo personal tuve que entender, que eso iba a aparecer o a estar siempre y había que estar preparado, eso yo lo aprendí desde razonablemente chico: no sorprenderse de que siempre aparezca algo negativo o algo no tan positivo. ¿Cómo se resuelve? A punta de insistir, insistir, insistir, hasta donde se pueda.

En los procesos siempre va haber luchas de poder. A lo largo de mi estancia en la Universidad siempre ha habido luchas de poder, no sólo los detractores que no están de acuerdo con algunas cosas o que tienen una visión distinta y que empujan esa visión distinta, no sólo es por eso, porque eso podría explicarse en términos más académicos, culturales, sino también por poder. No sólo es una visión distinta, sino la demostración de poder, por ganar el espacio, por ser el dueño de, por tener la decisión en la mano, por mil cosas... por poder. Eso en todos

lados hay. Y la historia de la Universidad no está exenta, finalmente es una institución viva, con gente, lo que significa que tiene todas sus bondades, pero también todos sus problemas.

A regu

La pandemia nos debió haber enseñado que podemos hacer las cosas diferente, que podemos ser más eficientes, más flexibles, más innovadores, confiando en las personas, pero sobre todo facilitándoles las cosas, dándoles opciones, alternativas, posibilidades, creo que esa parte no la aprendimos bien. Tan es así que tan pronto se dio por terminada la pandemia fue que “regresemos a lo anterior”, por eso mi crítica a que “había que recuperar saberes”, me parece que no había que recuperar saberes, había que avanzar en lo que ya vimos que se podía hacer.

La otra cosa que no hemos aprendido es que podemos trabajar en equipo y no se requiere muchísimo más tiempo, ni tampoco más esfuerzo, es decir, se puede hacer. Tampoco es cierto eso de que no lo vamos a hacer porque implica muchos tiempos muertos, hay que organizarse bien. Los profesores estaban aprendiendo, capacitándose, desarrollando sus clases en línea, incluso buscando la manera de innovar algunas cosas, intercambiando experiencias con sus compañeros, atendiendo alumnos y todo se pudo hacer. No se pararon ni programas operativos, ni informes, ni nada. Entonces en realidad, sí se puede hacer, de pronto parece ser que no se pueden hacer muchas cosas, se nos olvidó que sí se puede.

Me parece que el problema fue que terminada la pandemia quisimos cerrar el cuaderno y regresar a lo anterior, por eso seguimos sin tener casi posibilidades de educación a distancia. Como si la pandemia no nos hubiera enseñado nada. Como si no se hubiera capitalizado la experiencia de más de 700 profesores, en diplomados, en cursos, en recursos didácticos que se generaban, como si eso no se hubiera hecho. Ahora parece que la asistencia es tan importante, tan obligada, tan fundamental que incluso hay nuevos mecanismos de regulación para eso. Cuando la pandemia mostró que parece que no es necesario. Y en eso estoy hablando de trabajadores y de estudiantes y de todo. De repente las cosas son más “controladas”, hay más controles incluso que antes de la pandemia. La pandemia no enseñó que hay que confiar, que hay

que apoyar, hay que dar opciones, no cerrar opciones. Me parece que eso no lo hemos aprendido.

Creo que vale la pena leer nuevamente lo que está sucediendo con los jóvenes, en términos de las nuevas condiciones en las que están: su nuevo perfil, su nueva forma de acercarse o aproximarse a la realidad, que es diferente a la nuestra y que la pandemia aceleró, además. Hubo casas en las que tuvieron que comprar una tableta, un teléfono o una computadora para que pudieran estar todos los hijos al pendiente de las clases. La pandemia fortaleció en los jóvenes eso: depender del celular, de la tableta o de la computadora —aunque ya venía de origen porque es una generación con estas herramientas—, la pandemia profundiza eso, lo amplió. Para los que ya tenemos nuestros años, la pandemia nos obligó a usarlas, para ellos ya era natural y la pandemia facilitó su uso.

Eso no lo hemos alcanzado a ver, no nos hemos dado cuenta de que cambiaron cosas. La pandemia, nos guste o no, nos duela o no, nos haya tocado personalmente o no, cambió muchas cosas, de hecho, todavía tiene impactos incluso negativos en la gente, en la sociedad, en el gobierno, en todos lados.

2016. Atención a estudiantes de segunda opción



Fuente: Archivo de la Dirección General de Prensa.

2017. Acreditación de ingenierías



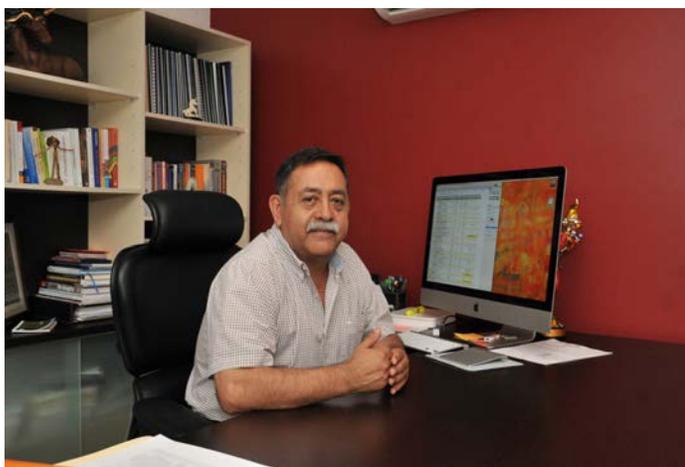
Fuente: Archivo de la Dirección General de Prensa.

2017. Presentación de la Normatividad y del Modelo Educativo



Fuente: Archivo de la Dirección General de Prensa.

2017. Proceso de admisión



Fuente: Archivo de la Dirección General de Prensa.

2018. Entrega de Becas Coca Cola



Fuente: Archivo de la Dirección General de Prensa.

2019. Coordinación General de Docencia



Fuente: Archivo de la Dirección General de Prensa.

2019. Entrega de reconocimiento en la Facultad de Psicología



Fuente: Archivo Personal de Sergio López.

2019. Proceso de admisión



Fuente: Archivo de la Dirección General de Prensa.

CAPÍTULO VI

Y, sin embargo, se mueve

Desdibujado

El primero de febrero de 2021, como parte de los nuevos nombramientos del primer periodo rectoral del Dr. Christian Torres Ortiz Zermeño, llegué a la Secretaría Técnica. Tenía expectativas interesantes, era un puesto totalmente diferente que no estaba asociado a trabajo operativo. Históricamente, este puesto se creó en la Universidad de Colima con el licenciado Fernando Moreno, esa fue la primera vez que apareció un secretario técnico.

La Secretaría Técnica es un área sin forma. Hay dos versiones con dos visiones a lo largo de los años. La primera, es una persona que auxilia al Rector en asuntos técnicos, y es así, su secretario técnico. La otra visión, es que es un puesto técnico académico de la Universidad, que le permite a la institución tener visiones amplias de los procesos, una especie de asesor de la Universidad —y especialmente del Rector—, con una figura importante a nivel institucional, equilibrando la visión administrativa, de planeación y técnico-académica.

En la Universidad ha habido varios secretarios técnicos y han jugado los dos papeles. El papel del auxiliar técnico del Rector —que le ayuda con algunos procesos—, o el papel del auxiliar técnico de la Universidad que se convierte en una especie de colaborador entre dependencias. Los dos han existido de manera indistinta —no es que sea con un Rector o con otro—. Ese puesto estaba encargado del informe

del Rector, trabajaba con planeación y otras áreas que el Rector comisionaba, excepto en la época que estuve en planeación, porque el informe se generaba en Planeación —en realidad se generaba dónde yo estuviera—, en Educación Superior, en Docencia, excepto uno o dos años, el resto del tiempo así fue.

En el 2021, asumí la función de secretario técnico con la visión general, la de una figura de carácter institucional que acompaña al Rector en los procesos de asesoría, pero conforme pasan los meses se asume más una función de secretario técnico personal y se acota el resto de las actividades a propuestas básicas. La función, vista así, es bastante compacta, más reducida, sólo se interviene cuando se solicita y en cosas muy específicas: atender lo que se nos pide, de alguna manera la representación del enlace con ANUIES, ahora con el Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior, CONACES, enlace con el Sistema de Evaluación de la Educación Superior, SEAES —un enlace de la Universidad con ese tipo de instancias—. Realiza también algunas actividades para generar propuestas base para Rectoría, mensajes para eventos y el informe —junto con otra comisión más amplia—.

En los primeros meses las peticiones eran más concretas y orientadas. Estaban relacionadas con evaluar las condiciones de la Universidad, es decir: ¿Qué había? ¿Qué estaba sucediendo? ¿Qué elementos podían vislumbrarse en la vida cotidiana importantes para el futuro? Esto con la finalidad de modificarlos, fortalecerlos o eliminarlos. La idea era evaluar a la institución, ver fortalezas y debilidades y de ahí generar propuestas.

Se hicieron dos ejercicios importantes los dos primeros años: una evaluación amplia de la Universidad y, la otra, sobre lo que la Universidad debería incorporar a partir de las tendencias nacionales e internacionales por los impactos de covid-19. Estas fueron las dos más importantes. Y finalmente, se generó una propuesta que tenía que ver con cómo la Agenda Rectoral, presentada en 2021, necesitaba ser actualizada con una visión más innovadora y fresca —para el nuevo periodo de enero de 2025— porque empezaba a quedarse *rezagadona*. Son propuestas genéricas. Hicimos algunos otros planteamientos sobre cuestiones de estructura organizacional, sobre procesos de planeación, pero ahí han quedado: en términos de “propuestas”.

La Secretaría Técnica acaba de ser ajustada. Hay una iniciativa para reacomodarla y convertirla en la figura de apoyo al Rector, es decir, en la visión reducida, en la visión no institucional sino personal, acotada y su función tendrá esa visión más específica, más concreta, más asociado a auxiliar técnico del Rector. Sin embargo, para una institución como la Universidad de Colima, yo diría que en la realidad actual no conviene esta modificación, porque como es tiempo de cambios, se necesitan miradas críticas desde diferentes ángulos. La Universidad ha tenido siempre la idea de trabajar de manera colegiada, en equipo, en academia, participativa, pero a lo largo de la historia ese trabajo sube y baja —hay ocasiones en las que es más evidente que no se hace así— se hace sólo en algunas áreas, pero en otras no.

La historia institucional ha demostrado que el trabajo colegiado es fundamental y debería estar entre iguales, en condiciones muy transversales, horizontales. Esa es una de las posibles funciones de una secretaria técnica con una mirada más institucional, más amplia, porque es contrapeso —de alguna manera—, de las otras visiones. No significa que se necesite contrapeso, sino que se necesitan distintas visiones para poder trabajar y definir las mejores alternativas. Si eso no está, la dinámica de la colegialidad prácticamente no aparece. Aunque haya una aparente participación.

SEAES

A finales de 2023, la Subsecretaría de Educación Superior, a través de la Coordinación Ejecutiva del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES) lanzó una convocatoria con el objetivo de resignificar la evaluación y el papel de la mejora continua en las instituciones de educación superior. El propósito era efectuar la revisión de los procesos en las entidades educativas considerando los criterios previstos en la Ley General de Educación para generar un reporte institucional integral, articulado y transversal que permitiera establecer acciones de mejora. La Secretaría Técnica por alguna razón asumió la coordinación de todo el proceso y se generó una propuesta interesante que implicaba interpretar todo lo establecido en los lineamientos y criterios del SEAES. Lo primero que se hizo con la convocatoria de SEAES fue formar una comisión entre la Coordinación de Docencia, Planeación y la Secretaría Técnica.

En un principio hubo que interpretar toda la normativa, porque era nueva, una estrategia que no existía, una visión distinta de evaluación. Lo primero que tratamos de hacer fue ponernos de acuerdo con el comité, fue una negociación complicada, muy compleja, porque había una idea de “cómo se tenía que hacer” porque así se había hecho en otro lugar del país: un *software* asistido por inteligencia artificial, en donde se concentrarían las respuestas a las preguntas y criterios del SEAES. Lo que se pensaba hacer era un formato electrónico con pregunta y respuesta, para que la gente pudiera contestar lo que le tocara: por programa, profesores, investigación, gestión. Esa era la idea original. Revisando los documentos técnicos, esa es una pequeña parte del proceso, pero no es todo lo que se pedía en SEAES. Negociar eso fue complicado, porque inicialmente era un “se hace así, o se hace así”.

Tuvimos que estar jugando en dos pistas, en la pista de lo que pedía SEAES completo y la pista del software asistido por inteligencia artificial, básicamente esa fue la negociación. Fue dejar que las dos pistas corrieran casi simultáneas y después integrar el documento. Esto es bastante más complicado porque evidentemente se necesitaba una lógica para integrar y si no fue construido con la misma lógica iba a ser más complejo. El área de Secretaría Técnica se encargó de toda la primera parte del diagnóstico y de integrar el documento final en una propuesta institucional. También de acompañar a las escuelas para de alguna manera socializar y sensibilizar, no podríamos decir “capacitar” porque no dio tiempo de eso, era un periodo muy corto, pero sí pudimos trabajar con la gente, estar con ellos, explicarles cosas, y hubo una muy buena respuesta. Ya una vez que se tuvieron las primeras dos partes, se integró con la tercera.

SEAES es una visión totalmente distinta, es un paradigma diferente, un esquema de evaluación que implica hacer las cosas diferente, preguntarse distinto y obviamente obtener resultados que seguramente abordaban aspectos distintos a los anteriores. El solo hecho de no utilizar indicadores como base para el análisis es muy sintomático: se trataba más de un esquema cualitativo de reinterpretación, de análisis, de integración muy diferente. No podía ser abordado con el mismo esquema de los ejercicios anteriores. Esto fue el gran reto de la Universidad, evitar caer de nuevo en eso, en sólo responder llenando cuestionarios.

Para aterrizar lo que solicitaba SEAES se requirió un trabajo de *talacha*. Para mí, resultó muy útil el conocimiento de la Universidad. Después de haber estado en escuela, en las direcciones generales de Planeación, de Educación superior, en la Coordinación de Docencia, haber participado en prácticamente todos los ejercicios de los PIFIs, en PRODEP, lo que me quedaba claro es que lo que se estaba proponiendo no cuadraba con eso, por lo tanto, no podía hacerse como se habían hecho los últimos veinte años los ejercicios de evaluación. Este conocimiento también era una ventaja porque me permitía saber dónde estaban los datos, dónde estaba la información, quién la tenía, cómo se tenía, dónde se podía buscar, dónde no iba a haber nada, seguramente había cosas en las que efectivamente no había nada y otras donde había muchas actividades. Eso ayudó porque hacía búsquedas selectivas, cruce de datos, cruce de información, sin tener que estar “encima” de la gente durante mucho tiempo.

Se podía fácilmente investigar en informes técnicos, informes de planteles, de dependencias, planes, programas, normativas, tener el conocimiento de eso hizo más fácil los análisis. Como el ejercicio no podía ser como los anteriores, casi toda la chamba era de eso: de rastrear, de hacer búsquedas de información por todos lados. Eso fue lo que facilitó mucho el trabajo, tener la posibilidad de estar monitoreando, buscando e identificando información en distintas fuentes, desde distintas ópticas. Porque al final de cuentas, era tener datos para hacer el análisis e interpretación de lo que se estaba pidiendo.

Elegir el camino

La Universidad en la evaluación de SEAES sale bien, porque tiene muchas actividades que realiza de una manera propositiva muy interesante. La gente hizo el ejercicio con mucha conciencia, con una buena dosis de responsabilidad y lo convirtió en un ejercicio reflexivo. La parte formal del documento, la parte técnica es razonable, es bastante buena. Son cosas que se hacen en la Universidad. Al mismo tiempo, queda claro que la Universidad tiene muchas posibilidades, áreas de oportunidad en aquellas cosas que no se hacen o que se hacen de una manera mucho más tradicional de lo que suponíamos. Ahí es dónde está la gran riqueza, porque permite darse cuenta de que hacemos cosas interesantes, pero que también faltan actividades que

no estamos haciendo o que hacemos de manera muy tradicional. Al final ésta será la gran ganancia de la Universidad —si se toma en serio lo que salió, si no, pues no—.

Esta evaluación de las universidades se tendrá que ir ajustando en los próximos años. Algo que queda claro es que va a seguir sin recursos —no va a haber dinero—, pero sí la insistencia en seguir haciendo el ejercicio que, si bien no tiene consecuencias ni financieras, ni de restricciones, de premios —no habrá consecuencias en ese sentido—, creo que, de manera gradual, la política nacional sí va a forzar a hacer cosas que están asociadas a esta idea de una visión distinta de la educación y también una visión distinta de rendir cuentas. Esto sí se va a necesitar, la Universidad le va a tener que entrar a hacer las cosas diferente. Puede que sea tarde o que lo haga pronto, pero se tienen que empezar a hacer las cosas diferente. Porque al final, le van a pedir que rinda cuentas.

Lo que puede suceder en la Universidad es que al final se decida por tomar un camino más conservador, más tradicional y que se quede *estancadona*, porque al final de cuentas los procesos continuarán evolucionando. Por ejemplo, están anunciando ochenta universidades nuevas como la estrategia base del Gobierno Federal para ampliar la cobertura. Sí, vas a ampliar cobertura a nivel nacional y para 350 mil lugares necesitas ochenta nuevas universidades, queda claro que las universidades públicas estatales ya no van a crecer o no van a crecer con el ritmo que estaban creciendo. El aumento en la cobertura no va a ser en este espacio, va a ser en las nuevas universidades.

La universidad mexicana ha tenido diferentes épocas, tuvo una época en la que estaba super controlada por el gobierno. Estos controles eran en todo, todos los procesos de las universidades se controlaban de una manera muy particular, son las épocas porriles, que aparecen y después hay problemas. Parece que la universidad mexicana está entrando en un periodo parecido a ese, con un sistema de control muy diferente, pero sistemático y finalmente es control, control, control.

Para el gobierno federal, la mejor manera de controlar una institución es no dejarla crecer, mantenerla quieta. ¿Cómo le haces? Con muchas actividades, pero el mismo presupuesto y generándole competencia alrededor. Porque de esa manera lo que tú necesitas, lo que tú quieres lo haces por tu cuenta, es decir, ahora va a haber universi-

dades para el área de la salud, universidades Rosario Castellanos, universidades Benito Juárez, que son universidades chiquitas, altamente controlables, todas gratuitas, pero que al final te hacen mucho contrapeso, porque el presupuesto que podría llegar a las universidades públicas se queda ahí. Viene una época de control de las instituciones muy extraña.

La universidad mexicana no está en una zona de confort, podría catalogarse más bien como una regresión, un volver a un periodo de maximización del control. Por ello debemos estar pensando distinto, porque incluso parece que estamos asumiendo que ese es el camino correcto, autocontrolándonos más nosotros, llevando al extremo el control. Esto es nuevo para la Universidad.

Pareciera que lo primero que la Universidad tiene que hacer es darse cuenta de que tiene que cambiar cosas. Lo que hace con un esquema conservador, no le va a funcionar o le va a funcionar con más limitaciones. Y hablo por “esquema conservador” a lo que se fue acumulando a lo largo de los años en mecanismos de planeación, rendición de cuentas, ordenamiento del profesorado, cuerpos colegiados, diseños curriculares, las cargas horarias de los programas de estudio. Si eso no es revisado, analizado, ajustado, muy probablemente tengamos documentos que son legales —son válidos, cosas que están aprobadas, que están autorizadas—, pero con limitaciones fuertes.

Lo mismo les pasa a los planes de estudio. Para que la Universidad siga creciendo sin recursos adicionales y para competir con otras potenciales universidades cercanas, necesita modificar su estructura curricular, hacer esquemas mucho más flexibles, mixtos e integrados, donde pueda eficientar espacios físicos y profesores, si no se hace eso, no habría manera de que crezca. Porque no tendrían espacios físicos ni posibilidades de contratación de profesores.

Es una combinación entre la parte estratégica y la operativa. Tendría que estar asociado a una visión estratégica institucional ajustada, hay que cambiarla, hacer ajustes importantes, porque es desde arriba y empezar a cambiar muchos procesos hacia abajo. Las escuelas, los centros de investigación, las dependencias se ajustan relativamente rápido a las ideas, si, y sólo si, se acompañan sus procesos regulares; si no se acompañan, gana la visión conservadora de hacer lo que haces siempre, aunque sea con un formato distinto. Pero si no cambia arriba,

si no cambia la visión estratégica, todo lo que vaya en cascada, lo demás, no va a cambiar. Hablo mucho del PIDE porque son documentos en los que se notan los fundamentos, la visión. Si esas cosas no cambian, no se ajustan, no hay forma, se va a seguir haciendo lo mismo.

Si la Universidad en este proceso no entiende el nuevo paradigma, su nueva lógica de crecimiento o desarrollo, con un esquema distinto, con visiones distintas, con un modelo distinto, lo que va a pasar es que se va quedar enclaustrada, chiquita. Si quiere seguir creciendo a un ritmo quizá más lento, pero más seguro, va a tener que hacer cambios importantes —y no son cosméticos, deben ser cambios interesantes—. El lío de la gratuidad, el lío de las otras universidades que se puedan crear a nivel nacional y en el estado, con carreras que de alguna manera van a competir fuertemente con la Universidad, va a ser desafiante. Se necesita trabajar.

2021. Secretaría Técnica



Fuente: Archivo personal de Liliana Peña.

2023. Secretaría Técnica



Fuente: Archivo personal de Liliana Peña.

2024. Presentación del SEAES



Fuente: Archivo de la Dirección General de Prensa.

CAPÍTULO VII

De vuelta a casa

Clases

Regresé a dar clases por un interés personal. Yo decidí en algún momento dejar las clases por respeto a la escuela y especialmente a los estudiantes. Como directivo uno tiene tiempos y agendas que de pronto —no importa si son a las ocho, a las diez, a las doce o a las cinco de la tarde— interfieren con los horarios de clase. En los casos, por ejemplo, de Planeación, Educación Superior y Docencia que son de tiempo completo —mañana y tarde—, costaba mucho trabajo estar en clase, atender a los alumnos, evaluar, preparar clase. Entonces yo decidí en ese sentido no afectar a los alumnos y dejar la docencia.

Pero ahora que está un poco más tranquilo el asunto, más ordenado el horario de actividades, tengo más posibilidades. Entonces, solicité una materia para volver a estar en contacto con los estudiantes, esa fue una petición voluntaria. Afortunadamente, como nunca me fue tan mal como maestro, aceptaron —yo creo que si hubiera sido mal maestro no me hubieran aceptado—.

A mi regreso, por un lado, estaba el ánimo, el interés y la alegría por regresar al salón —yo siempre he sido profesor, me gusta, me encanta dar clases— y había esa idea de regresar y hacer las cosas bien. Pero por otro —como fue después de la pandemia— queda claro que los estudiantes, las condiciones, el contexto, los planes de estudio se han ajustado, cambiado, modificado y la verdad esto ha implicado volver

a entender cuál es el papel del profesor. Ahora cuesta un poco más de trabajo —a lo mejor es la edad—, pero sí son distintas las generaciones, sí hay intereses distintos, cuidados distintos, formas diferentes de hacer algunas cosas, pero eso es aprendizaje, es una de las razones por las que llegué a la Universidad, para aprender a hacer cosas.

En ese sentido, ha sido muy interesante. Me ha ido —creo yo— bien, no sé qué dicen los alumnos y las alumnas. Las materias han sido interesantes, combino primeros semestres con últimos semestres, lo que me permite ver dos visiones distintas de los alumnos, del que va llegando y aún no sabe que es lo que quiere, qué encuentra, qué hace, para qué sirve y el que ya se va y que sus temores están más asociados a qué va hacer, a qué se va dedicar, o si todo lo que sabe es suficiente. Han sido dos visiones diferentes, dos tipos de estudiantes distintos, en momentos, en edades, en trayectoria distintas y eso me ha ayudado a ir ajustando algunas actividades. Hay muchas cosas que preparar, exámenes, programas, pero se hacen con tiempo. Yo soy un maestro más de corte tradicional, aunque me gustan mucho las actividades innovadoras.

Volver a Psicología después de veinte años es como regresar a los orígenes, pero al mismo tiempo es estar seguro de que a lo que regresas no es como antes, ha cambiado. La Facultad ha evolucionado, los estudiantes, el programa, las inquietudes, pero ese regreso a los orígenes me permitió observar que de alguna manera se mantiene la esencia de la Facultad, el interés de la gente por la carrera, por la profesión, encuentro muchos compañeros, otros que ya se fueron, gente nueva, pero hay un ambiente académico interesante, agradable, retador, que da la oportunidad de trabajar.

Entonces, la verdad es que fue un regreso grato, ojalá pudiera convivir más tiempo con ellos —pero eso ya es otro boleto—, porque como regreso con unas cuantas horas a la semana frente a grupo, la dinámica académica como profesor por horas sólo de una materia es relativamente alejado de la vida y la dinámica cotidiana de la escuela. Pero está siendo interesante y retador, porque hay que ajustarse a los tiempos.

Insisto en esta duplicidad entre muy interesante, agradable, esperado, esperanzador, pero al mismo tiempo encuentras cosas distintas. Evidentemente, la forma de ser de los humanos de buscarle cosas

buenas y cosas malas a lo que hiciste antes, no se pierde; pero yo he tratado de no evaluar a la escuela así: entre lo que no se hace y antes sí se hacía, entre lo que se hacía bien y ahora ya no, porque en realidad hay de todo. Hay una combinación interesante entre “lo que se dejó” y “lo que se encuentra”.

Diseño curricular

A mi regreso a la facultad me encontré nuevamente con mis primeras tareas en la institución, colaborando en la reestructuración del plan de estudios. El diseño curricular en términos estrictos no ha cambiado con el tiempo, es decir, para hacer un buen plan de estudios uno necesita estar enterado de qué está sucediendo en el mercado laboral, profesional, a nivel social, a nivel educativo, a nivel disciplinario, se necesita saber cuáles son los avances, por dónde va el asunto de la profesión, la ciencia. Por otro lado, conocer qué es lo que está pasando con los egresados, cómo están viviendo su incorporación al mercado laboral, qué les falta, qué les sobra, qué podría ser diferente. Digamos que tienes esas dos grandes visiones y debes ser capaz de articularlas para hacer un buen proyecto. Esa parte, en términos de diseño curricular sigue siendo muy parecida a lo largo del tiempo.

Lo que parece que tiene diferencias importantes son las visiones de educación, educar, ¿para qué? El currículo tradicional fue generado así a propósito, porque era necesario, resultaba que había un grupo de personas que sabían un poco más que otras, que habían sido formadas y preparadas para dar clase, que el acceso a la información no era como es ahora, los libros eran limitados, la bibliografía reducida, incluso tardaba en llegar y eso obligaba a que un profesor con un enfoque tradicional tuviera que ser un experto en su materia y suficientemente hábil para transmitir el conocimiento que él había aprendido o desarrollado a lo largo del tiempo, era obvio.

El asunto es que las condiciones han cambiado y la otra cosa que cambia es el tipo de actividades que desarrolla un profesional. Un profesional en condiciones tradicionales normalmente es un ejecutor de actividades más o menos programadas, continuas, que tienen ciertas características de estandarización o estabilización a lo largo del tiempo. Pero cuando cambia el entorno laboral, por ejemplo, con nuevas tecnologías, procedimientos, exigencias, normativas, se requiere ajustar.

Pero, además, tienes modelos educativos distintos, que acompañan muy bien a otra cosa que ha sucedido: el *boom* impresionante al acceso a la información. Antes, el profesor era un experto, por lo tanto, tenía la necesidad de dar el conocimiento a sus estudiantes. Hoy, el profesor incluso pudiera estar desfasado por la cantidad de información a la que se tiene acceso, porque todo mundo trae un celular con acceso a internet y puede bajar información que se publicó hace tres días en alguna de las revistas más importantes del mundo, lo que significa que el profesor ya no tiene ese papel como tal, a lo mejor como asesor, como guía en términos del conocimiento existente, sí, pero de experto en el tema o que conoce los temas de punta o de frontera ya es un poquito más complicado.

Además, en términos laborales, a la gente se le está pidiendo que haga cada vez más cosas que tienen que ver con buscar formas de ser más eficiente, profesionalmente más efectivo, más confiable, de mejor calidad. Eso significa que los perfiles de los egresados tienen que ser mucho más moldeables, más flexibles, para ajustarse al mundo laboral. Y si le agregas que el mundo laboral no está hecho sólo para profesionales, que hay puestos que no requieren tanta calificación profesional y que hay muchos más trabajos de esos, que para profesionales y muchos más en algunas áreas que en otras, pues entonces necesitas tener un diseño curricular diferente —no porque haya cambiado el diseño como tal— porque lo que cambió fue el contexto, las condiciones.

Cambian los modelos educativos, las necesidades profesionales, cambia el acceso a la información, por lo tanto, debes tener diseños que se adapten a eso. Esta ha sido la parte más interesante porque nuestras visiones, nuestros esquemas más comunes, tienden a una visión más a lo tradicional, o en transición. Entonces, hay que acelerar esa transición, porque a los egresados les están pidiendo cosas un poquito diferentes. ¿Hay que saber? Sí, hay que saber de la profesión, pero hay que saber hacer más que sólo saber teórico.

Ahora hay que hacer mucho más uso de la tecnología y tener planes mucho más flexibles. De hecho, hay que entender que ahora alrededor del treinta por ciento de los estudiantes de licenciatura trabaja en alguna actividad, ya sea ayudando a algún negocio, ya sea de la familia o en tiendas, empresas, un taxi, en el campo, porque las condiciones económicas están un tanto difíciles en el país —y en el

mundo—. El acceso a productos y a lo que necesitas para vivir es cada vez más complicado por el costo, entonces debes tener más dinero. Ese tipo de cosas hacen que los alumnos tengan otras actividades. Tienen preocupaciones por la salud, por la violencia, por la escuela, por el nivel económico de la familia.

Esto hace que necesites ambientes educativos mucho más preparados o confiables, seguros para los estudiantes y regularmente menos actividades programadas con mucha intensidad, con muchas horas en el salón de clase, porque además necesitas conocer la realidad. Se necesita cuidar a los estudiantes de una manera diferente, los planes tienen que ser más flexibles y tienen que tener mucho más tiempo en escenarios reales. Son un perfil de ingreso y de egreso distintos.

¿Siguen siendo importantes los exámenes, las evaluaciones, los resultados nacionales? Sí, pero no por encima de la otra parte, esa hay que cuidarla. El diseño curricular no es tanta la preocupación de qué es lo que deben aprender los estudiantes —porque hay acceso a montón de información—, el problema es encontrar las actividades que le sean útiles para eso, los horarios, la carga, la distribución de trabajo, los escenarios para aprender, el tipo de actividades a realizar, eso es lo que debe ser diferente o debería ser diferente.

Ebanista

Hay que ser muy cuidadoso de las formas y la responsabilidad con la que se realiza el diseño curricular y, en general, con el trabajo que nos corresponde hacer, poner cuidado en los detalles. Mi papá fue carpintero toda su vida, en una carpintería de pueblo, una carpintería chiquita, que se dedicaba básicamente a hacer muebles pequeños para las familias, para la gente, pero le gustaba mucho la carpintería y además tenía un sentido de beneficiar lo más posible, o que fuera la mejor alternativa para la gente que le iba a solicitar su trabajo, bien hecho, le decían que él era ebanista más que carpintero. Un ebanista es aquel que cuida los detalles más finos de la madera, la sabe tallar, barnizar, no sólo construye muebles, sino que hace cosas más allá con la madera.

Cuando estaba saliendo de la primaria y entrando a la secundaria me ofrecí a ayudarlo a pintar un mueble, era una cómoda común, simple sencilla, era pintada —la gente la había solicitado barnizada

pero con características muy particulares—. Yo, después de tantos años de estar con él en la carpintería, jugando o haciendo bola —porque aprendí a trabajar, pero yo ni trabajaba—, me puse a barnizar y a pintar el mueble, quedó bien, de arriba, el frente, bonito y rápido —joven, lo hice rápido—.

Ahí voy muy feliz a decirle a mi papá que ya había terminado, que ya estaba listo. Lo revisó, pero me hizo una observación: “Bien, perfecto, ¿y la parte de atrás? Lo que la gente no ve no está pintado”. “Pues sí papá, pues la gente no lo ve. Lo que se ve es lo que hay que tener pintado”. “Sí, pero tú sabes que eso no está pintado y eso no está bien, porque tú sabes que hay que protegerlo del agua, del polvo, de los animales. Tú sabes que eso no está bien y que deberías terminarlo”.

Y ahí me tienes pintándole atrás, abajo, adentro. Cosas que regularmente no se pintan en las carpinterías.

Fue increíble, porque terminé el mueble y mi papá me dice: “Sí, pero tú lo ves. Tú ves que no está terminado”. Pues sí, ¿qué había que decir? Y lo único que quedaba era asumir la responsabilidad de terminarlo como debía ser. Mi papá era una persona muy callada. Muy dicharachero con sus amigos, pero en la casa era bastante reservado, entonces, que él dijera eso, fue así: “kgggg”. Era como una máxima, una lección que no podía evitarse. Mi papá y yo nos llevábamos muy bien, pero me dio una buena lección que sirvió para toda la vida.

Eso ha sido el principio fundamental en mi vida: si yo lo veo y veo que no está bien, debería intentar arreglarlo, debería intentar mejorarlo —por lo menos— o insistir para que la gente se dé cuenta de que eso se puede ajustar. Esa es la filosofía con la que he hecho muchas de las cosas en la Universidad. Hay muchas cosas que se hacen en la Universidad, pero, ¿pueden mejorar? Sí, entonces hay que decirle a la gente: “Pero no te tocan”. “Sí, pero ya las viste, si te diste cuenta, ya eres parte de”.

2022. Programa de Neurodiversidad



Fuente: Archivo de la Dirección General de Prensa.

2024. Presentación de libro



Fuente: Archivo de la Dirección General de Prensa.

ANEXO

Caja negra institucional

Las cosas no son como las vemos, sino como las recordamos.

Ramón Valle-Inclán

No nos hemos puesto a pensar que es, quizá, tan difícil escribir una buena vida como vivirla.

Lytton Strachey

Proceso de institucionalización

A lo largo de la vida formamos parte de toda una trama de relaciones y procesos, ordenados y regidos por las instituciones, que nos constituyen y conforman como sujetos. La institución nos cobija, mediante una cultura institucional con valores y normas que definen una conducta duradera, compleja, integrada y organizada que debe ser respetada por el grupo que la integra, lo que a su vez le otorga a la institución un control que se ejerce sobre el grupo (Gallino, 2001; Pratt, 2002; Knight, 1994). Con esto se pone *a punto* una “armadura estructural” que rige los procesos de reclutamiento, selección, formación, y socialización, los cuales, a su vez, asignan jerarquías, roles, conductas y hábitos con el objetivo de facilitar la construcción de una obra colectiva (Enríquez, 2002). Debido al fuerte vínculo que se establece entre sujetos e institución, al analizar y reflexionar sobre “lo institucional”

tarde que temprano terminamos analizándonos nosotros mismos.

A las instituciones se les considera “vivas”. Es a partir de la interacción de tres términos: lo instituido, lo instituyente y lo institucionalizado, que se otorga esta perspectiva dinámica a algo que comúnmente percibimos como estable. Así, el primer término, *lo instituido*, alude a la cosa establecida, las normas. Por el contrario, *lo instituyente* se refiere a fundar, romper con un orden antiguo para crear uno nuevo. Finalmente, *la institucionalización*, refiere al proceso de cuando lo que se instituye va encontrando su lugar para instituirse y quedar formalmente establecido, pasando ahora a este lugar rígido que se encuentra cobijado por la institución (Lourau, 2001; Castoriadis, 2007), en espera del siguiente movimiento instituyente que lo destituya y ocupe el lugar de lo desplazado, en una convivencia cíclica y simbiótica.

Desde la perspectiva de la teoría de la estructuración, los sujetos en las instituciones son agentes intencionales. Sus acciones obedecen a razones, con una duración y un fluir continuo de conducta. Estas acciones se definen en referencia a sus intenciones y a su capacidad de obrar de manera distinta, lo que se traduce en una capacidad de intervenir el mundo —o también la capacidad de abstenerse de esa intervención— y, en consecuencia, la posibilidad de influir sobre un proceso o un estado de las cosas específico.

El sujeto, como agente, posee un registro reflexivo de la acción, una competencia que consiste en un proceso de racionalización intrínseco —en el que por rutina y casi sin esfuerzo—, tiene una comprensión que fundamenta su actividad y, si se le pregunta, tiene la capacidad de describir y profundizar sobre sus razones (Giddens, 2006: 49). Lo que le otorga al agente una conducta estratégica con una conciencia discursiva y práctica.

Con esto se pone en relieve la necesidad de estudiar no solamente cómo la institución moldea al sujeto, sino también cómo esos mismos sujetos actúan como agentes de cambio al interior de las instituciones con acciones estratégicas que, al ser mantenidas en el tiempo logran modificar las estructuras llegando a institucionalizarse, lo que se traduce en esos movimientos que hacen que se considere una institución “viva”, dinámica.

La memoria

La importancia de analizar sucesos del pasado radica en buscar hilos conductores que determinen y expliquen la situación actual de la institución. La memoria institucional se encuentra registrada en los apartados de una novela institucional —tanto la oficial como la no oficial—. La novela institucional es una producción cultural en la que se sintetiza el registro que se tiene del origen y las vicisitudes sufridas a lo largo del tiempo, haciendo particular referencia a los acontecimientos críticos y a las figuras de la vida institucional, pero también, aquellos sucesos no dichos (Fernández, 2005) que pretenden ocultarse o enviarse al olvido institucional.

La historia institucional se conforma por historias de vida singulares, que transcurren en el seno de las instituciones. En ellas se enlazan acontecimientos laborales, cuestiones de poder, vínculos individuales y grupales insertos en la cultura recortada de cada organización particular: ¿quiénes sino los que viven esa historia son los testigos principales de ella? ¿Quiénes sino los que la “hacen” pueden narrar, testimoniar, a través de sus relatos orales el devenir de las instituciones? (Corvalán, 2006). Por lo tanto, debe de partirse de una lectura que tome como centro la historia vivida y contada por los sujetos, en relación con la dinámica institucional. Esto nos permite acceder al conocimiento de uno de los temas nucleares del campo institucional: “el que configura la existencia misma de un sujeto, que lo es porque vive y transforma las instituciones” (Fernández, 2004: 15).

Los relatos orales se conforman de un aspecto psicológico importante: la memoria, esa capacidad de recordar que compite en todo momento con el olvido. Rescatar la historia personal es también salvarse del olvido colectivo, además, representa un aporte a la construcción de la memoria institucional, en la que comúnmente se almacenan sólo las experiencias de los protagonistas, olvidando lo vivido y narrado por las clases subalternas. En efecto, carecemos de conocimiento de lo que hacen las clases subalternas, pero sobre todo de la relación existente entre la cultura de las clases subalternas y la de las clases dominantes. ¿Hasta qué punto es en realidad la primera subalterna a la segunda? O, ¿se puede hablar de circularidad entre ambos niveles de cultura? (Gizburg, 1999).

En la Universidad de Colima se tiene acceso a la memoria de “lo hecho” por los informes de la Rectoría y de las dependencias. De forma sencilla podemos obtener acceso a los documentos en los que se estipula lo planeado: misión, visión, objetivos, metas, indicadores y demás artefactos trasladados de la administración científica a las universidades. Aun más accesibles están los informes anuales de labores, tanto de las dependencias como de la Rectoría.

Sin embargo, resulta casi imposible —por la cuadratura impuesta a la elaboración de esos informes— obtener conocimiento de la dinámica de los y de las integrantes de la tripulación, de sus acciones y de los procesos que realizan al interior. No existe una cultura de documentación de la implementación, de aquello que se encuentra entre lo planeado y sus resultados, en donde se muestren las dinámicas institucionales en el cotidiano. En conjunto, esto representa lagunas de conocimiento del “cómo” se implementan los cambios institucionales en la Universidad de Colima.

En intersección, estas teorías permiten relacionar cómo conviven los procesos de una institución viva como la Universidad y cómo algunos sujetos son agentes estratégicos que impulsan la dinámica para promover cambios instituyentes sostenidos en el tiempo y que a su vez van formando parte de memoria colectiva que integra una novela de la historia institucional.

La construcción

El paso del Dr. Carlos Eduardo Monroy Galindo por los distintos puestos y sus aportes a la Universidad de Colima lo distinguen como uno de los agentes estratégicos de la institución en la época reciente. En la siguiente tabla se muestra su trayectoria en los distintos periodos rectorales y los puestos desempeñados:

ANEXO

Periodo rectoral	Nombramientos	Acciones instituyentes
1979-1989. Lic. Humberto Silva Ochoa.	1988-1990. Interinato en el Bachillerato 1.	Diseño curricular de licenciatura.
1989-1997. Lic. Fernando Moreno Peña.	1990-1992. Coordinador de la carrera de Psicología. 1992-1996. Director fundador de la Escuela de Psicología. 1996-1998. Director del CEUNADI.	Conformación de la Escuela de Psicología. Diseño curricular de Posgrado. Transita la Escuela a Facultad. Fundador del CEUNADI.

Contexto universitario

La Universidad Popular de Colima se fundó el 16 de septiembre de 1940. Para 1960, se expide la primera Ley Orgánica y adopta el nombre de “Universidad de Colima”, conservando su adscripción a la Dirección General de Educación Pública. En 1962, con la expedición de la segunda Ley Orgánica se considera a la Universidad de Colima como un organismo público descentralizado, otorgándole su primera autonomía.

Para 1984, en el marco de lo establecido en el Plan Nacional de Desarrollo, la institución, liderada por el Lic. Humberto Silva Ochoa, elaboró un plan llamado la “La nueva Universidad de Colima” que permitió aumentar considerablemente el número de carreras y la matrícula estudiantil. Además, la investigación se convirtió en una función sustantiva con la creación de institutos de investigación y la contratación de investigadores.

Este conjunto de acciones cambiaría el rostro de la Casa de Estudios, al resarcir las carencias en las funciones de docencia, investigación y posgrado que se tenían respecto de otras universidades; por lo que el periodo comprendido entre 1979 y 1989 se considera la refundación de la Universidad de Colima.

En 1990, bajo el mandato del Rector Lic. Fernando Moreno Peña, se inició el proyecto “Excelencia Académica”, que retomaba tres parámetros de la UNESCO para fijar su posición estratégica: pertinencia, calidad e internacionalización. De esta manera, desde el inicio del periodo rectoral y hasta 1997 la matrícula pasó de 10,500 estudiantes a 17,596, se crearon siete planteles y 13 nuevas licenciaturas, 4 doctorados, 23 maestrías y 16 especialidades.

Durante este periodo se firmaron convenios con la Secretaría de Educación Pública para la obtención de recursos económicos provenientes del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), el fortalecimiento de la investigación, la red de comunicaciones, el acervo bibliográfico y el equipo de cómputo. En estos años, la Universidad de Colima fue la primera en dar servicios de internet a la sociedad en general.

Periodo rectoral	Nombramientos	Acciones instituyentes
1997-2005. Dr. Carlos Salazar Silva.	1998-1999. Director del CUAM. 1999- 2004. Director de la Facultad de Psicología. 2004-2009. Director General de Planeación y Desarrollo Institucional.	Refundación del CUAM. Colaboración con planeación e informes. Incorporación de planeación estratégica.
Contexto universitario		
<p>El año de 1997 marca el inicio de la administración del Dr. Carlos Salazar Silva, quien introduce a la Universidad de Colima la planeación estratégica participativa, para que la comunidad universitaria se incorpore en la toma de decisiones, lo que le permite formular el proyecto Horizonte Siglo XXI plasmado en el Plan de Desarrollo 1998-2001 de la institución, en el que se incorporaron las políticas nacionales derivadas de los programas de Normalización Administrativa (PRONAD) y de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Alrededor de 1997 y hasta casi a finales de 1999 se desarrollan los convenios del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y se configuran los cuerpos académicos de la Universidad. Destaca en el periodo del Dr. Salazar la colaboración para la implementación de las nuevas políticas públicas nacionales derivadas del proceso de planeación estratégica de la Universidad de Colima, como el caso del PIFI (Programa Integral de Fortalecimiento Institucional). Otro proyecto relevante fue la creación de un referente de calidad a nivel nacional, con la integración del Consorcio de Universidades Mexicanas - CUMex.</p>		

Periodo rectoral	Nombramientos	Acciones instituyentes
2005-2012. Dr. Miguel Ángel Aguayo López.	2009-2015. Director General de Educación superior.	Diseño de planes de desarrollo. Atención a programas de recursos extraordinarios. Generación del Modelo educativo.
2012-2013. Dr. Ramón Arturo Cedillo Nakay.		Actualizaciones curriculares de todo el nivel superior.

El cuadro continúa en la página siguiente.

Contexto universitario
<p>Para el 2004, es electo como Rector el M. en C. Miguel Ángel Aguayo y en el Plan Institucional de Desarrollo 2006-2009 se plasmaron las directrices en congruencia con las más importantes tendencias nacionales y mundiales relacionadas con la educación superior universitaria en torno a sus funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, así como de la gestión institucional. El plan proponía impulsar las políticas y acciones necesarias para asegurar la calidad de la formación integral de los estudiantes, generar conocimiento básico y aplicado, socialmente pertinente y relevante, fomentar la cultura y la calidad de vida de la comunidad universitaria y la sociedad, además de contar con un modelo de gestión institucional, integral y flexible.</p> <p>Durante su segundo periodo rectoral se conformó el Proyecto Visión 2030. Ejes para el Desarrollo Institucional y se generó el Modelo Educativo con la visión 2030. Se fortaleció la cultura de la calidad, incrementando el número de acreditaciones y certificaciones externas y, en materia de internacionalización, se impulsó la vinculación con la región Asia-Pacífico. Una de las últimas acciones de este periodo fue el diseño y actualización de la Estructura organizacional de la UCOL.</p>

Periodo rectoral	Nombramientos	Acciones instituyentes
2013-2021. Mtro. Eduardo Hernández Nava.	2015-2021. Coordinador General de Docencia.	Consolidación del Modelo. Generación de normativa. Colaboración con proyectos de Rectoría. Diseño del programa de continuidad en atención a la pandemia.
Contexto universitario		
<p>A partir de 2013 inicia el periodo rectoral del Mtro. Eduardo Hernández Nava, quien implementó un proyecto desde la filosofía de Educación con Responsabilidad Social. Durante la primera etapa de su administración se generó el modelo Ucol que define la interrelación de las funciones universitarias.</p> <p>Además, se revitalizó el Modelo Educativo universitario y se configuró su estructura normativa, con el Reglamento de Educación, el Reglamento Escolar y sus lineamientos específicos. Con el componente normativo y la mejora regulatoria, se diseñó e implementó el protocolo para la atención integral de la violencia de género, y se desarrolló del Programa Institucional de Calidad de Vida. En respuesta a la Declaración de Pandemia por covid-19, se puso en marcha el Programa de Continuidad Académica y el Protocolo de Seguridad Sanitaria.</p>		

Periodo rectoral	Nombramientos	Acciones instituyentes
2021. Dr. Christian Jorge Torres Ortiz Zermeño.	2021-2025. Secretario Técnico.	Generación de proyectos especiales. Atención al SEAES. Diseño curricular Licenciatura en Psicología.
Contexto universitario		
<p>Desde 2021, ocupó la Rectoría el Dr. Christian Jorge Torres Ortiz Zermeño. En materia de formación integral, se impulsó la vinculación estratégica y se desarrolló la Universidad digital con programas de posgrado en línea. Respecto a la calidad educativa, se aplicaron procesos de evaluación para la mejora y se creó un programa de financiamiento en apoyo a la investigación. En 2024, se inscribieron 30, 479 estudiantes en 133 programas educativos de bachillerato, licenciatura y posgrado.</p> <p>Otras acciones que destacan de este periodo son el fortalecimiento del enfoque de género e instancias para la prevención y sanción de la violencia y la promoción de una cruzada por la sustentabilidad con el Sistema Institucional de Gestión Ambiental y Programa Reforestación. Además, se reactivaron los programas de promoción laboral para personal académico y administrativo.</p>		

Para contar una vida requerimos de trozos pequeños de realidad que formen una imagen, organizar las marcas y colocarlas en una secuencia, en un ir y venir en los momentos de vida donde encajan los datos duros (fechas, nombres, periodos) y se entretejan datos sustantivos. El producto del entretejido de datos en una narración es un reto, que se mantiene en la tensión de la lucha a la memoria y al olvido (Torres, 2004).

El proyecto del presente documento se planteó por iniciativa de los autores, el miércoles 12 de junio de 2024. Posteriormente, se realizaron siete entrevistas entre los meses de septiembre y noviembre, con una duración total de siete horas, de donde se obtienen esos pequeños trozos de realidad que se trabajaron para hacerlos encajar en una narración que hila, desde lo temporal, las experiencias individuales e institucionales en un entramado de tal precisión y finura que resulta complicado distinguir si lo que se observa pertenece a una o a otra.

A través de la narración del Dr. Carlos Eduardo Monroy Galindo es posible conocer procesos que permanecían ocultos, pues —cómo ya se mencionó— la implementación no se encuentra documentada

y solamente se tiene acceso a documentos finales que dan cuenta de los resultados. De esta manera, se destacan aspectos importantes del diseño, implementación y seguimiento: cómo se pensó originalmente, cómo se llevó a cabo, tanto en capacitar y oficializarlo a través de documentos y normativas, la forma en la que se dio seguimiento y se ajustaron los procesos para la mejora continua, hasta finalmente describir los principales resultados, tanto los esperados, como los no esperados.

Precisamente, al enfatizar en el proceso de implementación, se puede reconocer en los relatos del doctor Monroy que este proceso va acompañado de gestiones que se dan en arenas de lucha y dinámicas de poder con actores colectivos e individuales, en un ejercicio de micropolítica. Así, fue gestionando los cambios institucionales desde la invisibilidad, con la complejidad que conlleva promover cambios instituyentes sin ser la figura central, un fantasma ebanista instituyente, que sigue una costumbre adquirida desde la infancia, que explica su comportamiento mesurado y comprometido.

En efecto, para promover los procesos instituyentes se requiere de un temple en la toma de decisiones y una tenacidad mantenida en el tiempo para lograr que ese cambio se institucionalice. En este tenor, Fernández (2004) afirma que implica despojarse de certezas, aceptar el cuestionamiento, volver a pensar desde nuestra inacabable ignorancia. “Demasiadas veces, sólo cuando no hay nada más que perder asumimos el riesgo, pero también demasiadas veces cuando parece que estamos dispuestos a correrlo es tarde” (p. 14).

Uno de los aportes de estos resultados radica en ser esa caja negra institucional que registró las incidencias del vuelo, la conversación de uno de los tripulantes, con sus convicciones puestas en metas y la elección de opciones para alcanzarlas, pero que también tuvo sus dudas, retrocesos y —en algunos casos— terroristas abordos. En definitiva, todo remite a su filosofía de vida: todo cuesta.

Epílogo

Salíamos de lo que sería nuestra última posada en la Secretaría Técnica (integrada por el doctor Carlos Monroy, la maestra Gloria Tapia y Sergio López). Caminábamos los tres hacia la oficina, pero hicimos una escala en la Plaza universitaria para adquirir un loro de peluche que el doctor Monroy quería para su sobrino. Afuera, había libros en oferta. Uno de los libros era de la autoría de Fernando del Paso, *Memoria y olvido, la vida de Juan José Arreola*, lo adquirimos. Para sorpresa, el libro es resultado de una propuesta hecha por el propio Fernando del Paso de publicar una colección de “memorias habladas” o “vidas contadas” en la que:

Cada una de estas memorias se escribiría a partir de una serie de entrevistas, en las que el entrevistador se encargaría de editar las transcripciones de manera que al final pasara casi desapercibido. En otras palabras, el entrevistador y sus preguntas y comentarios desaparecen, con objeto de entregar al lector un texto sin solución de continuidad que traspasara como un río. Con sus meandros y turbulencias, si se quiere, pero río al fin (Del Paso, 2003: 258).

Este trabajo, según refiere el autor, incluía editar las transcripciones, identificar textos desperdigados para ordenarlos y reagrupar sobre el mismo tema, meter tijera e inventar un armazón, una estructura para ser presentado. En conjunto, esta tarea le “exigió una cierta cantidad de *zurcido invisible*, —Con tal de que sea invisible para el lector, aunque no lo sea para Juan José, me doy por satisfecho—” (Del Paso, 2003: 260).

El hallazgo del texto se convirtió en un evento especial, pues —aunque lo conocimos después de terminado el nuestro— la descripción de lo realizado por Fernando del Paso coincidía con lo que queríamos mostrar en la narración en primera persona de la trayectoria del doctor Monroy. De ahí la importancia de rescatar esta cita.

Esperamos que el zurcido realizado sea invisible para el lector, aunque muy seguramente no lo sea para el doctor Monroy que podría fácilmente identificar los lugares en los que metimos tijera y reordenamos —según convenía— al fluir de ese río hecho texto.

Bibliografía

- Corvalán, A. (2006). Recuerdos personales – memorias institucionales: hacia una metodología de indagación histórico-institucional. En Butelman I. *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. (Pp. 40-76). Paidós.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.
- Fernández, L. (2004). Prólogo. En Remedi, E. *Instituciones Educativas, sujetos historias e identidades*. (Pp. 9-16). Plaza y Valdés.
- Fernández, L. (2005). *Instituciones Educativas: Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.
- Gallino, L. (2001). *Diccionario de Sociología*. Siglo XXI Editores.
- Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad*. Amorrortu.
- Gizburg, C. (1999). *El queso y los gusanos*. Muchnik Editores.
- Knight, J. (1994). *Institutions and Social Conflict*. Cambridge University Press.
- Lourau, R. (2001). *El análisis institucional*. Amorrortu.
- Del Paso, F. (2003). *Memoria y olvido. Vida de Juan José Arreola (1920-1947)*. Fondo de Cultura Económica.
- Pratt, H. (2001). *Diccionario de Sociología*. Fondo de Cultura Económica.
- Torres, R. (2004). La narratividad de la vida, una lucha frente a la muerte y el olvido. En Remedi, E. *Instituciones Educativas, sujetos historias e identidades*. (Pp. 131-160). Plaza y Valdés.

AUTOR | AUTORA

Sergio Alberto López Molina

Es doctor en educación por la Universidad de Colima. La línea de generación de conocimiento que cultiva es sujetos e instituciones educativas. Tiene la distinción de nivel I en el Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII) del SECIHTI. Es profesor e investigador de tiempo completo de la Universidad Colima, adscrito a la Facultad de Psicología y es integrante del Cuerpo Académico UCOL-110 Género y prácticas culturales.

ORCID: 0000-0002-3418-2864

Gloria Isabel Tapia Lázaro

Tiene formación en periodismo y literatura hispanoamericana en la Facultad de Letras y Comunicación de la Universidad de Colima. Ha sido colaboradora de distintas instancias en la misma Casa de Estudios, como la Dirección de Prensa, la Dirección General de Planeación y laborado en las áreas de Docencia y Educación Superior. Su experiencia se centra en el análisis de proyectos en los rubros educativo e institucional, así como en el desarrollo de documentos académicos y la revisión editorial. Actualmente forma parte del equipo de trabajo de la Secretaría Técnica de la Rectoría.

ORCID: 0009-0001-6700-9611

PROLOGUISTA

Germán Pérez Verduzco

Es licenciado en psicología y doctor en ciencias sociales por la Universidad de Colima, así como maestro en análisis avanzado de datos por la Universidad de Salamanca. Actualmente es Coordinador de Posgrado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad de Colima, donde también es profesor de asignatura. Desde 2022 es candidato a investigador en el Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII) y sus principales líneas de investigación son el comportamiento político y la confianza en las instituciones de la democracia.

Una trayectoria instituyente: Carlos Eduardo Monroy Galindo, de Sergio Alberto López Molina y Gloria Isabel Tapia Lázaro, fue editado en la Dirección General de Publicaciones de la Universidad de Colima, avenida Universidad 333, Colima, Colima, México, www.ucol.mx. La edición digital se terminó en mayo de 2025. En la composición tipográfica se utilizó la familia ITC Veljovic Book. Programa editorial no periódico: Eréndira Cortés Ventura. Gestión administrativa: María Inés Sandoval Venegas. Diseño de portada: Adriana Minerva Vázquez Chávez. Cuidado de la edición y diseño para publicación digital: José Augusto Estrella.