# Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

## Facultad de Economía "Vasco de Quiroga"

## División de Estudios de Posgrado

# Satisfacción del Trabajo Docente y Gestión Universitaria de la Sustentabilidad. El Caso de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

**T E S I S**

P R E S E N T A

**Víctor Manuel Martínez Ramírez**

*Para obtener el grado de*

***Maestro en Desarrollo y Sustentabilidad***

Director de Tesis

**Dr. René Colín Martínez**

Codirectora de Tesis

**Dra. Erika Jenny González Mejía**

Morelia, Michoacán, Febrero 2026

**Resumen**

Ante la crisis planetaria que pone en riesgo la posibilidad de sustentar la reproducción de la vida en el largo plazo; es necesario tomar conciencia y plantear propuestas de intervención con el firme objetivo de contribuir a superar dicha crisis. Dentro de las propuestas más difundidas y aceptadas se encuentra el paradigma del desarrollo sostenible enunciada en el Informe Brundtland en 1987. La sostenibilidad considera tres dimensiones: sociocultural, económica y ambiental (Jiménez, 2000 y Karatzoglou, 2013). Empero, es la dimensión social la que determina las reglas del juego a través del conjunto de relaciones que reflejan los valores, creencias y capacidades de los seres humanos y sus organizaciones e instituciones (Burns, 2012). La Universidad como entidad docente e investigadora es uno de los principales agentes de cambio que debe proporcionar respuestas a los problemas de la sociedad (Alba y Benayas, 2006); donde la sustentabilidad debe formar parte de los principios rectores de la actividad universitaria (Tilbury, 2010). En este contexto es que se examina el sistema Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, por medio de un desglose en áreas problemáticas específicas -agrupaciones sistémicas de elementos estrechamente vinculados a las mismas- denominados subsistemas que se organiza por DES (División de Estudios Superiores) conformado por escuelas, facultades e institutos de investigación, y cada una de estas, constituidas por tres grandes comunidades: profesores - investigadores, alumnos y trabajadores administrativos y manuales. En ese marco, es pertinente reconocer que el personal docente, es el sujeto clave dentro de este proceso formativo (Padilla et al., 2008), por lo que interesa un aspecto importante respecto a éste, su grado de satisfacción laboral a través de la realización de sus actividades sustantivas, lo cual se plantea como una condición clave para la gestión universitaria sustentable.

**Palabras clave**: Desarrollo sustentable, Sistemas complejos, UMSNH, Satisfacción laboral docente, sustentabilidad universitaria.

**Abstract**

Faced with the planetary crisis that threatens the long-term sustainability of life, it is essential to raise awareness and propose intervention strategies with the firm objective of overcoming this crisis. Among the most widely disseminated and accepted proposals is the paradigm of sustainable development, outlined in the Brundtland Report in 1987. Sustainability considers three dimensions: sociocultural, economic, and environmental (Jiménez, 2000 and Karatzoglou, 2013). However, it is the social dimension that determines the rules of the game through the set of relationships that reflect the values, beliefs, and capabilities of human beings and their organizations and institutions (Burns, 2012). The university, as a teaching and research institution, is one of the main agents of change that must provide answers to society's problems (Alba and Benayas, 2006); where sustainability should be one of the guiding principles of university activity (Tilbury, 2010). It is within this context that the Michoacan University of San Nicolás de Hidalgo system is examined through a breakdown into specific problem areas—systemic groupings of closely linked elements—called subsystems. These are organized by DES (Division of Higher Education), comprising schools, faculties, and research institutes, each of which consists of three main communities: professors/researchers, students, and administrative and support staff. Within this framework, it is pertinent to recognize that the teaching staff is the central element of this educational process (Padilla et al., 2008). Therefore, an important aspect of this is their level of job satisfaction derived from carrying out their core activities, which is considered a key condition for sustainable university management.

**Keywords**: Sustainable development, Complex systems, UMSNH, Teacher job satisfaction, university sustainability.

## Agradecimientos

“Gracias a Dios, por permitirme llegar a este día, y concluir con otra etapa de formación académica en mi vida”.

"Mi más sincero agradecimiento a mis asesores, Doctor René Colín Martínez y la Doctora Erika Jenny González Mejía, por su guía, paciencia y valiosos comentarios que dieron forma a este trabajo de investigación”

“De manera muy especial, toda mi gratitud a mi tutora la Doctora Hilda R. Guerrero García R. quien, en primer lugar, me motivo e impulsó a cursar esta Maestría, y posteriormente, por estar siempre al pendiente para que pudiera retomar y concluir el presente trabajo de investigación".

"Agradezco a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Economía “Vasco de Quiroga”, por brindarme las herramientas y el espacio para cursar el programa de maestría en Desarrollo y Sustentabilidad y, por supuesto, para realizar el presente trabajo; especialmente a su personal docente y administrativo por su invaluable apoyo en este trayecto".

"A mi esposa Catarina y a mi hijo Jesús Enrique, gracias por su apoyo incondicional y por estar a mi lado en los días buenos y en los no tan buenos, siendo mi pilar fundamental".

"A mis compañeros de trabajo: Carlos F. Cabrera, Jorge Martínez, Eduardo Nava, Arturo García, Juan Carlos Hidalgo, Francisco J. Mondragón y Jaime Aguilar, por las discusiones enriquecedoras y su apoyo durante el desarrollo de esta tesis".

"Mención especial y agradecimiento al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (hoy SECIHTI), por otorgarme la beca y poder realizar mis estudios de Maestría en Desarrollo y Sustentabilidad”.

# ÍNDICE

Resumen ……...i
Abstract ……ii
Agradecimientos ……iii
INTRODUCCIÓN ……1

**CAPÍTULO I. DESARROLLO, SISTEMAS COMPLEJOS, EDUCACIÓN SUPERIOR Y SUSTENTABILIDAD** ……10

1.1 Origen y evolución teórica del concepto: desarrollo ……...10
1.1.1 Desarrollo: origen del término ……11
1.1.2 Crecimiento económico ……..13
1.1.2.1 Naturaleza y trabajo ……13
1.1.2.2 Formalización matemática ……..18
1.1.2.3 Pensamiento latinoamericano ……24
1.1.2.4 Consideraciones finales sobre el crecimiento ……27
1.1.3 Hacia una concepción sistémica del desarrollo ……29
1.2 Sistemas complejos para el abordaje de la universidad ……34
1.2.1 Sistema educativo hegemónico ……36
1.2.2 La Universidad como sistema complejo ……45
1.2.2.1 Antecedentes de la Universidad ……46
1.2.2.2 La Universidad Pública ……...51
1.2.2.2.1 Modelo napoleónico ……..53
1.2.2.2.2 Modelo humboldtiano ……54
1.2.2.2.3 Modelo norteamericano ……55
1.2.2.2.4 Modelos de Universidad Colonial ……..56
1.2.2.2.5 Modelos de Universidad Republicana ……58
1.2.2.2.6 Reforma Universitaria ……61
1.2.2.2.7 Modelo de Universidad socialista ……..66
1.2.2.2.8 Universidad crítica, democrática y popular ……67

1.2.2.3 Políticas y reformas en la educación superior ……...70
1.3 Educación superior y sustentabilidad ……..…….....85
1.3.1 Inserción de la sustentabilidad en las IES ……87
1.3.2 Gobernanza y gestión universitaria de la sustentabilidad ……..……99
1.4 Conclusiones del capítulo ……..109

**CAPÍTULO II. LA UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO COMO SISTEMA COMPLEJO: SATISFACCIÓN LABORAL DOCENTE Y SUSTENTABILIDAD** ……..115

2.1 La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo ……116
2.1.1 Breve recorrido histórico ……117
2.1.2 La UMSNH en el marco de transformación estructural de la educación superior ……..130
2.2 Caracterización de actores en el “complejo universitario” UMSNH ……143
2.2.1 Subsistema: Comunidad docente……..…..……..147
2.2.2 Subsistema: Comunidad estudiantil …..……...152
2.2.3 Subsistema: Comunidad personal administrativo y de intendencia …….154
2.3 Sustentabilidad en el complejo UMSNH ……..156
2.3.1 Antecedentes ……158
2.3.2 Plan Ambiental Institucional …….....159
2.3.3 Responsabilidad Social Universitaria ……..163
2.4 Satisfacción laboral docente ……..170
2.4.1 Conceptualización de hombre, trabajo y sustentabilidad ……171
2.4.2 Conceptualización tradicional de la satisfacción laboral ……176
2.4.2.1 Origen y naturaleza de la satisfacción laboral ……176
2.4.2.2 Teorías y modelos de satisfacción laboral ……179
2.4.2.3 Factores y medición de la satisfacción laboral ……...183
2.4.3 Satisfacción en la profesión docente ……187
2.4.3.1 Debate en la satisfacción de la labor del docente ……..187
2.4.3.2 Factores y modelos de satisfacción docente ……191
2.5 Conclusiones del capítulo ……...195

**CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO** ……..198

3.1 Herramientas y técnicas para la instrumentación de la investigación……198
3.1.1 Hipótesis ……198
3.1.2 Justificación de la elección de herramientas para la investigación ……199
3.2 Diseño de la encuesta……..203
3.3 Muestreo……205
3.3.1 Muestreo aleatorio simple ……..206
3.3.2 Población ……206
3.3.3 Estimación del tamaño de la muestra ……207
3.3.4 Intervalos de confianza ……..208
3.3.5 Tamaño de la muestra ……...210
3.3.6 Variables ……..211

**CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS** ……213

4.1 Fiabilidad del instrumento……...213
4.2 Principales hallazgos sobre la satisfacción laboral docente, y la gestión universitaria de la sustentabilidad en la UMSNH ……....220

**CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES** ……..……..248

BIBLIOGRAFÍA ……..261

ANEXO 1. Cuestionario……286

# INTRODUCCIÓN

Tommasino et al. (2005) señalan cómo el ser humano desde su aparición ha interactuado con el ambiente, destacando que esa relación siempre ha sido contradictoria, por un lado, destruyendo y por el otro reproduciendo; con el propósito de “vivir mejor”. Crosby (1988) y Ponting (1992) mencionan que en toda historia ambiental se observa que independientemente del nivel de desarrollo tecnológico se han padecido crisis ambientales, en la mayoría de los casos, por depredar dichos recursos hasta su extinción.

En este contexto, se debe reconocer que estamos en una crisis planetaria que pone en riesgo la posibilidad de sustentar la reproducción del ser humano en el largo plazo; por lo que es necesario tomar conciencia de ello (ANUIES-SEMARNAP, 2000).

A partir de esta problemática, es que se comienzan a plantear propuestas de solución. Dentro de las más difundidas y aceptadas se encuentra la enunciada en 1987 en el *Informe Brundtland*, bajo el desarrollo sostenible (CMMAD, 1987). Concepto que se institucionaliza en la Cumbre de Río de Janeiro en 1992.

La sostenibilidad, coinciden Jiménez (2000) y Karatzoglou (2013), tiene tres dimensiones: sociocultural, económica y ambiental. Enfatizar una u otra dimensión, puede ser interesante al momento de dinamizar el análisis de dicho concepto. Empero, Burns (2012) señala que la primera dimensión, es la que fija las reglas del juego a través del cúmulo de relaciones sociales que sustentan sus valores, creencias y capacidades de los seres humanos y sus organizaciones e instituciones. En el que uno de los factores más importantes para lograr dicho cambio, lo constituye la educación, de ahí deviene el principal cambio (Gutiérrez y Pozo, 2012).

Ante ello, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó en 2002 la *Década de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible* (DESD) 2005 - 2014, resaltando el rol fundamental que la educación tiene en la transformación hacia un mundo sostenible (Wals, 2014). Así, señala Díaz (2009), educación y

desarrollo sostenible están interrelacionados, con la posibilidad de crear sinergias entre ambos.

Hoy día, sostienen Alba y Benayas (2006), se debe reconocer a la Universidad, en tanto entidad docente e investigadora, como el principal ente de transformación que debe ofrecer alternativas a las problemáticas de la sociedad. A lo anterior Tilbury (2010) añade que la sustentabilidad debe ser parte de los ejes rectores de toda actividad universitaria, es decir, debe integrarse al ADN de las universidades. Un primer paso, mencionan Gutiérrez y González (2005), implica que la Universidad atienda sus propios impactos, demostrando su coherencia entre lo enseña y descubre, con su propia práctica.

De acuerdo con Herrero (2006), la Universidad es un agente importante en la transformación de la sociedad, con la posibilidad de actuar como motor de la sustentabilidad y de la metamorfosis ética; y aunque quizás se exagere al señalar a la Universidad como transformador de la sociedad, es claro que hoy día, si influye de manera significativa en ella. Aunque en este sentido, señalan Carreras et al. (2006) que actualmente los sistemas educativos se reforman y conciben, no en función de lo que socialmente podría ser necesario, sino según las necesidades del mercado logrando que las universidades solo se conviertan en promotores de la sustentabilidad débil, de la ecoeficiencia o del *green washing*.

Durante la primera década de comienzos de este s. XXI, la mayoría de las IES han integrado en su discurso la gestión de la calidad a sus procesos institucionales; que, junto a los planes institucionales de desarrollo, han orientado su actuación a corto, medio y largo plazo, impactando también a la agenda ambiental (ANUIES-SEMARNAP, C. C., 2000).

En el mismo sentido, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha impulsado un conjunto de estrategias que posibilite el logro de un desarrollo con enfoque sustentable, reconociendo que la solución a la crisis ambiental se encuentra en la creación y adopción de un nuevo

modelo, que permita construir el futuro con otros criterios e indicadores, según se describen en el plan de acción para el desarrollo sustentable en las instituciones de educación superior (IES) (ANUIES-SEMARNAP, 2000). Asimismo, señala el compromiso que deben asumir las IES, en tanto responsables de la formación profesional de las generaciones jóvenes y de la investigación científica, en la gestión de alternativas de solución y prevención de problemas ambientales.

En este marco, es trascendental reconocer que uno de los sujetos clave en el proceso formativo es el profesor universitario, a través de la realización de sus actividades sustantivas de docencia, investigación, difusión y vinculación (Padilla et al., 2008).

Sin embargo, por otra parte, es pertinente señalar que a partir de la implementación de políticas públicas dirigidas a incrementar la calidad de las IES, a través de mecanismos de evaluación y de rendición de cuentas, así como, la reducción presupuestaria que prácticamente ha puesto en crisis a un gran número de universidades públicas estatales del país, y que ha mermado los derechos y prestaciones de todos los trabajadores al servicio de la educación superior; los docentes tienden a enfrentar retos que provocan que sus funciones sustantivas sean cada vez más complejas, generándose una reestructuración en cuanto a la labor que realizan.

Dichas actividades, en términos generales, se desarrollan bajo ambientes o entornos multifacéticos, caracterizados por mucha presión y estrés que pueden afectar la satisfacción de necesidades de quienes la realizan (Hagedorn, 2000), lo que, en consecuencia, puede ir en detrimento del desempeño y la motivación del profesorado (Terspstra y Honoree, 2004).

Galaz (2003) menciona que estudiar la satisfacción de necesidades de los docentes es importante, porque puede relacionarse con el desarrollo y dignidad de los trabajadores como personas, que es un componente de la calidad de vida; considerando además de que un empleado satisfecho tiende a presentar un

comportamiento más favorable a la organización que uno que no lo está; lo que sin duda, puede repercutir de manera sustancial en el proceso de gestión universitaria en lo general, y de la sustentabilidad en lo particular; considerando que uno de los sujetos clave para ejecutar y promover dichas acciones, son los trabajadores académicos.

En ese contexto, es que el presente trabajo se orienta mediante la siguiente pregunta general de investigación, a saber: ¿Cómo los factores extrínsecos, intrínsecos y las condiciones de entorno influyen en la satisfacción laboral de los profesores de la UMSNH, que condiciona la gestión universitaria de la sustentabilidad?

Para dar respuesta a dicha pregunta, se desglosan de manera más específica, las siguientes: ¿Cómo los factores extrínsecos e intrínsecos influyen en la satisfacción laboral en los profesores de la UMSNH? ¿Cómo las condiciones de entorno influyen en la satisfacción laboral en los profesores de la UMSNH? ¿Cómo el nivel de satisfacción laboral de los profesores de la UMSNH puede condicionar la gestión universitaria de la sustentabilidad?

De lo anterior, se puede delinear el objetivo general que se persigue en esta investigación es, “Identificar cómo los factores extrínsecos, intrínsecos y las condiciones de entorno, influyen en la satisfacción laboral de los profesores de la UMSNH, que condiciona la gestión universitaria de la sustentabilidad”; de la que se desagregan los siguientes objetivos específicos:

- Identificar y caracterizar cómo los factores extrínsecos e intrínsecos influyen en la satisfacción laboral en los profesores de la UMSNH.
- Identificar y caracterizar cómo las condiciones de entorno influyen en la satisfacción laboral en los profesores de la UMSNH.
- Valorar cómo la satisfacción laboral de los profesores de la UMSNH puede condicionar la gestión universitaria de la sustentabilidad.

Considerando el planteamiento del problema y en congruencia con los objetivos y preguntas de investigación, la hipótesis de trabajo queda enunciada como sigue: "Las mejoras en los factores extrínsecos, intrínsecos y las condiciones de entorno, influyen positivamente en la satisfacción laboral de los profesores de la UMSNH, lo que a su vez optimiza los resultados de la gestión universitaria de la sustentabilidad".

Dicha hipótesis se desagrega en tres hipótesis específicas:

**H.1:** Las mejoras en los factores extrínsecos e intrínsecos influyen positivamente en la satisfacción laboral en los profesores de la UMSNH.

**H2:** Las mejoras en las condiciones de entorno, influyen positivamente en la satisfacción laboral en los profesores de la UMSNH.

**H3:** Una mayor satisfacción de la labor de los profesores de la UMSNH, optimiza los resultados de la gestión universitaria de la sustentabilidad.

A lo anterior, resulta pertinente señalar que la UMSNH cuenta con muy pocos estudios o investigaciones sobre los factores que determinan o influyen en la satisfacción laboral docente, razón por la que se desconocen las principales causas que inciden sobre este fenómeno. Debido a ello, esta investigación tiene como objetivo contribuir en la identificación de los factores sistémicos y estructurales que afectan la satisfacción de laboral de los profesores de esta universidad.

Ello permitirá a sus autoridades tomar decisiones y acciones encaminadas a implementar estrategias que busquen garantizar una mayor satisfacción de la labor docente; lo cual es muy importante, considerando que dicha satisfacción es también uno de los indicadores que observan y evalúan las instituciones acreditadoras de programas educativos; así como, que dichos trabajadores asuman el compromiso de conocer, instrumentar y proponer reformas al modelo educativo de la universidad, y por ende, de la propia gestión universitaria de la sustentabilidad. Es decir, para que los docentes realicen sus funciones sustantivas de la mejor manera y de conformidad con lo que estipulan los Artículos 5o. y 6o., Capítulo IV De los

fines, de la Ley Orgánica de la UMSNH vigente, compatibles con los principios delineados en el plan de acción para el desarrollo sustentable por la ANUIES.

Así entonces, esta investigación pretende contribuir en la generación de un modelo de investigación sistemática que pueda aplicarse continuamente, para monitorear y evaluar el grado de satisfacción laboral docente en el nivel superior; detectando los intereses y necesidades específicas de los profesores, y como aporte a la gran cantidad de investigaciones que se han hecho respecto la relación entre Educación Superior y Sustentabilidad (Castaños, 2003; Batllori, 2008; Gutiérrez, y Martínez, 2009; Calixto, 2012; Ramalho y Llavador, 2012; Crispín, 2013; Lozano y Watson, 2013; Martínez, 2013; González et al., 2015; Martínez y González, 2015), por mencionar algunos.

La presente tesis está estructurada como sigue: en los capítulos I y II, se abordan las teorías del desarrollo, los sistemas complejos y la satisfacción laboral, en tanto marco teórico - metodológico que permite encontrar las conexiones entre las categorías conceptuales y los criterios para construir los parámetros e indicadores susceptibles de medir, donde lo cualitativo y lo cuantitativo se retroalimenten.

Se inicia con un abordaje del concepto de desarrollo, su origen y conceptualización, que ha ido evolucionando conforme las necesidades del propio sistema, funcional al patrón de acumulación. Objeto de varias definiciones e interpretaciones, el estudio del desarrollo ha permeado en el conjunto de las ciencias sociales, sobre todo en la ciencia económica; se retoma como un concepto universalmente aceptado pero que en realidad hoy día sigue siendo ambiguo y difuso, pues comprende varias dimensiones de la realidad. Donde el puente que permite unir el concepto y la visión teórica es la historia, por lo que obedece a un marco de un análisis histórico estructural (Cabrera, 2015, p. 26).

Evidentemente, la complejidad de la realidad social, determina lo intrincado de este concepto. Hoy día, es muy común encontrar en los planes y programas del gobierno y demás discursos políticos, donde de una u otra forma siempre aparece el concepto

de desarrollo: desarrollo económico y social, desarrollo sostenible o sustentable, desarrollo humano, etc., en muchos casos, manejados de una u otra forma, muy ambigua y difusa.

Así, desde el marco de la crisis planetaria, dichos conceptos han sido cuestionados por una gran cantidad de investigadores, y que ha derivado en el último tercio del siglo XX, al concepto de Desarrollo Sostenible, en tanto paradigma que busca dar el lugar al medio ambiente, sin embargo, este no ha sido suficiente por lo que sigue cuestionándose, generándose así distintas propuestas alternativas que buscan contribuir a dar salida de la crisis planetaria.

Dentro del mismo capítulo, se señala que el abordaje teórico se realiza desde la teoría de sistemas complejos, siguiendo a Rolando García (2000); por lo que en un segundo apartado de este capítulo, se caracteriza esta teoría para el abordaje de la universidad, comprendiendo y definiendo la interdependencia e interdefinibilidad de los sistemas, subsistemas y sus componentes, el cual no puede ser ajeno respecto del sistema económico hegemónico, que subordina el sistema de satisfacción de necesidades de los sujetos a la acumulación de capital; asimismo, destacamos cómo el sistema educativo prevaleciente en el mundo, satisface éste sistema económico (de acumulación de capital), por encima de la satisfacción de las necesidades de los sujetos que conforman dicho sistema.

Lo anterior permitirá ir aterrizando en el subsistema de educación superior, es decir, las universidades; a fin de destacar que domina la racionalidad instrumental, la especialización, la fragmentación disciplinaria, en contraste con una racionalidad alternativa, y que de aquí se retoma el concepto de racionalidad ambiental, propuesta por Enrique Leff (2002, 2004, 2008, 2019); que al conjugarla con la interdisciplina de García (2000), sienta las bases hacia la construcción de una sociedad caracterizada por una sustentabilidad fuerte, que ante la crisis planetaria, representa el horizonte y la guía a seguir.

Para llegar al diagnóstico sobre el subsistema educativo superior, evidentemente habrá que recurrir al análisis histórico que condujo a lo que hoy se conoce como Universidad, y en lo particular, de la Universidad Pública, destacando los distintos modelos que han determinado su estructura, así como las políticas que se han implementado en ellas, por lo menos en lo que respecta en los últimos 30 años. Este capítulo cierra con la revisión de los distintos programas, proyectos y acciones que, en lo general, las universidades han implementado en cuanto a la gestión universitaria de la sustentabilidad, reflejando su adhesión a ciertos paradigmas de sustentabilidad.

En el segundo capítulo, se profundiza sobre la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, destacando su historia, normatividad, funciones sustantivas, estructura orgánica, plan de desarrollo institucional, sindicatos, su gestión universitaria de la sustentabilidad, y su situación financiera, que sin duda, reflejan la vida universitaria actual, y que influye en el grado de satisfacción laboral de los actores dentro del “complejo universitario” (alumnos, personal administrativo, personal de intendencia y el personal docente).

El segundo y último apartado de este capítulo se enfoca en la construcción conceptual del objeto de estudio del presente trabajo de investigación, es decir, sobre la satisfacción laboral docente, que retoma en primer lugar, la conceptualización marxista de hombre, trabajo y sustentabilidad, que conducen al análisis de las condiciones del trabajo docente, para así ir aterrizando en la conceptualización de la satisfacción laboral docente, particularmente, del docente universitario; destacando los estudios y modelos preexistentes, que constituyen la base para la construcción de un modelo para medir la satisfacción laboral de los docentes de la UMSNH.

En el tercer capítulo, se aborda la metodología de la investigación, en el que se define el tipo de estudio y diseño de investigación, unidad de análisis, descripción del sitio de estudio, descripción de métodos, instrumentos y estrategia para el levantamiento de información, y la definición de las hipótesis.

Así, en el Capítulo IV, se lleva a cabo el análisis y discusión de los resultados, que conducen a identificar los principales hallazgos, que surgen de aplicar el instrumento de recolección de datos, sobre la percepción laboral docente; y que a la postre permitirán comprobar la validez o no de las hipótesis formuladas.

Dicho análisis, posibilitará, en el apartado final del documento, describir las conclusiones y recomendaciones que permitan el sentar las bases para un modelo institucional sobre la satisfacción de la labor docente en la UMSNH, en el marco de favorecer una gestión universitaria de la sustentabilidad posible.

# CAPÍTULO I. DESARROLLO, SISTEMAS COMPLEJOS, EDUCACIÓN SUPERIOR Y SUSTENTABILIDAD

## 1.1 Origen y evolución teórica del concepto: desarrollo

En este apartado, se ofrece una breve reseña sobre el origen y las distintas concepciones sobre el desarrollo, a fin de dar cuenta y acercarnos a una conceptualización que supere su definición tradicional economicista, y que aún hoy día predomina en la literatura sobre el tema, es decir, que sea crítica de la visión ortodoxa, y que al mismo tiempo sea abierta y se pueda nutrir de otras aportaciones, por ejemplo las que cita Cabrera (2015): el estructuralismo latinoamericano, el institucionalismo, y la economía social, además de las aportaciones del desarrollo a escala humana y la economía ecológica, que le permiten arribar a un concepto propio de desarrollo como base para valorar la política educativa universitaria y su relación e impacto en la satisfacción de necesidades de los docentes de la UMSNH, que contribuya a una efectiva gestión universitaria de la sustentabilidad (p. 25).

Llegar a este punto, implica hacer un breve recorrido histórico que dé cuenta de las variadas conceptualizaciones, interpretaciones y debate del que ha sido objeto este concepto, y que se ubican principalmente en el área de las ciencias sociales, quizás de manera más recurrente en la ciencia económica; pero que a pesar de ser un término que suele ser aceptada sin mayor discusión y reflexión, es un concepto poco coherente y ambiguo que, como menciona Cabrera (2015), se debe a la naturaleza compleja de la realidad social, aunado a la complejidad del tema y sus implicaciones (p. 25).

Es así como, en este apartado, inicia con una breve síntesis del amplio recorrido histórico sobre las distintas visiones teóricas en cuanto al concepto de desarrollo, a fin de ir aterrizando su comprensión, en lo particular desde el ámbito educativo, es decir, desde cómo lo educativo ha sido funcional a la producción y reproducción de la sociedad anclada al sistema económico capitalista hegemónico, y que en cierta medida ha contribuido a la crisis de insostenibilidad planetaria, pero también

entendiendo que la educación es una de la vías alternativas que puede contribuir a superar dicha crisis.

### 1.1.1 Desarrollo: origen del término

Para hablar de desarrollo, evidentemente se tiene que partir de ciertos hechos históricos que de alguna manera problematiza este término; a fin de ubicar su conceptualización en un marco teórico apropiado que responda a la naturaleza compleja de la realidad social (Cabrera, 2015).

García de la Sienra (1990) al analizar el proceso histórico que ha conducido a la actual división entre países con un elevado nivel de vida, y países donde imperan condiciones de vida precarias, señala que dicha división no existía antes de la mitad del siglo XVIII, y que, a partir de mediados del siglo XIX, los países que hoy llamamos desarrollados habían incrementado sus niveles de vida notablemente, comparado principalmente por las diferencias entre sus ingresos *per cápita* medio, lo que provocó cuestionamientos, sobre este proceso (p. 1).

Al respecto, uno de los fenómenos que salen a relucir para explicar lo anterior, fue la *Revolución Industrial*, cuyas primeras manifestaciones, de acuerdo con varios autores, aparecen a mediados del siglo XVIII (Sunkel y Paz, 2005).

No interesa en esta parte profundizar respecto a dicho proceso, que sin duda contribuyó la configuración actual de los países, si no solo como referencia para aproximarnos al concepto de desarrollo pues, a partir de este hecho, es que muchos investigadores y líderes políticos, lo concibieron como sinónimo de industrialización.

Sin embargo, fue hasta finales de la Segunda Guerra Mundial que aparece, en la jerga política, el término desarrollo; concretamente en 1949, en el discurso de toma de posesión del presidente de los EE. UU. Harry Truman. A partir de este suceso, se impulsan políticas de industrialización en los países latinoamericanos (subdesarrollados), a fin de alcanzar el anhelado desarrollo o escapar de la

condición indigna del subdesarrollo, pero sobre todo permear la estrategia geopolítica de control sobre estos países (Esteva, 1996, p. 53).

Evidentemente, es muy limitado decir que desarrollo sea igual a industrialización, pues aun cuando muchos países “subdesarrollados” han destinado grandes cantidades de recursos para industrializarse, no han logrado alcanzar los niveles de los países “desarrollados”.

Podemos encontrar otras expresiones que se relacionan con desarrollo, como lo son: riqueza (estado potencial óptimo que puede alcanzarse con un orden individualista "natural"), evolución (proceso espontáneo y continuo), progreso (que prioriza la innovación tecnológica para la solución de todos los problemas: políticos, económicos, sociales y ambientales) y, crecimiento (que mide el desarrollo, en términos del aumento del Producto Interno Bruto y/o del ingreso *per cápita)* (Sunkel y Paz, 2005). Este último, es el que aún hoy día predomina, a pesar de haber sido ampliamente discutido que crecimiento no es lo mismo que desarrollo (García de la Sienra, 1990, p. 8).

Sen (1983) muestra, empero, que el crecimiento no puede ser identificado con desarrollo, difícilmente puede ser negado que el crecimiento económico es uno de los aspectos del proceso de desarrollo económico, y agrega que el crecimiento económico es un medio para otros fines, entre ellos, el desarrollo; razón por la que se ha empleado una gran cantidad de teorías y modelos, que tratan de explicar el proceso de crecimiento económico, principalmente, desde la ciencia económica.

De esto último, es importante tener una breve recuento teórico-histórico, tratando de recoger aquellos modelos y teorías del crecimiento económico que, desde sus vertientes ortodoxas y heterodoxas, contribuyen a denotar la relación que existe entre la naturaleza, el trabajo y la educación con el desarrollo (crecimiento económico) de un país.

### 1.1.2 Crecimiento económico

#### *1.1.2.1 Naturaleza y trabajo*

Una de las cuestiones que tanto se le critican a las diferentes conceptualizaciones del crecimiento económico, es el hecho de que no toma en cuenta al medio ambiente. Sin embargo, como veremos enseguida, el crecimiento económico, en sus inicios como objeto de estudio si considera y hace referencia a la naturaleza.

Entonces, dentro del recorrido histórico-teórico, que sobre este término se realiza, denotamos esa cualidad, a fin de entender cómo el metabolismo entre el ser humano y la naturaleza (a través del trabajo), y el Estado con sus instituciones perpetuaron dicha relación, que han conducido a la crisis de insostenibilidad planetaria, poniendo en riesgo la supervivencia del ser humano.

La historia del crecimiento económico surge con la economía política clásica, cuyos antecedentes devienen de la filosofía clásica inglesa y del pensamiento fisiócrata. En ese marco, W. Petty (1623-1687), señaló que la formación y los conocimientos contribuyen a aumentar la productividad de las personas; y menciona enfáticamente que: “el trabajo es el padre y el principio activo de la riqueza en tanto las tierras son la madre”. Más adelante, Nicholás Barbón (1690) alude que la base de la riqueza está en la naturaleza, que al considerarla infinita e ilimitada, la apropiación de sus productos tampoco tiene límites. Más adelante, los fisiócratas subrayaron la dependencia del hombre con respecto a la naturaleza. Al respecto, Francois Quesnay (1767) afirmaría: “…la tierra es la única fuente de riquezas, y es la agricultura quien las multiplica.”

Lo anterior, influiría profundamente en Adam Smith, en su obra “*La investigación acerca de la naturaleza y las causas de la riqueza de las naciones”*; donde el orden natural es implantado como elemento dinamizador del orden social. Posteriormente, David Ricardo (1817) aclara ciertas cuestiones entre valor y riqueza, argumenta que: “...la utilidad no es, por lo tanto, la medida del valor de cambio, aunque es algo absolutamente esencial al mismo... El valor de cambio de las cosas que poseen

utilidad tiene dos orígenes: su escasez y la cantidad de trabajo requerida para obtenerlas". Siendo el trabajo, la medida fundamental, única y verdadera, por medio del cual puede ser estimado y comparado el valor de todos los bienes.

En cuanto a la discusión entre valor de cambio y valor de uso, se descubren elementos que clarifican la concepción del medio ambiente en el pensamiento económico; ya que, como se cita arriba, una parte del valor de cambio se explica por la escasez (relativa) o abundancia de bienes, la naturaleza, al considerarse abundante e ilimitada, no tiene un valor de cambio, aun cuando se reconoce su utilidad en la satisfacción de las necesidades humanas. A propósito, Jean Baptiste Say (1803) había mencionado que muchas necesidades son satisfechas por el uso que hacemos de ciertas cosas que la naturaleza nos ofrece gratuitamente, como el aire, el agua, la luz del sol, etc., que sólo para la naturaleza tienen un gasto y, por tanto, no tienen ningún valor de cambio.

Este razonamiento es recogido por Ricardo (1817) y describe que, según los principios de oferta y demanda, no se pagará renta alguna por esa tierra, porque no se paga nada por el uso del agua o del aire o por cualquier otro don de la naturaleza que existe en cantidad ilimitada, ya que son inagotables y están a disposición de cualquiera.

A propósito, Ricardo agrega los conceptos de propiedad privada y escasez, y demuestra que la escasez relativa de un bien puede dar a una persona mayor riqueza en la medida que posee un recurso escaso; pero que, evidentemente, esa mayor riqueza individual no se traduce en una mayor riqueza para la sociedad, y sí en cambio, puede traducirse en un empobrecimiento de esa sociedad.

Se observan aquí, los elementos que constituyen los pilares del sistema capitalista: escasez relativa, propiedad privada de los recursos productivos, trabajo (fuerza de trabajo) y valor de cambio; que determinan, de acuerdo con Ricardo, el proceso de distribución; y, muestra que, a pesar de que dicha riqueza proviene de la naturaleza

(en primera instancia), es el proceso de apropiación de ésta y la generación de escases artificial o relativa, lo que le da y aumenta su valor de cambio.

Empero es preciso resaltar que, aun cuando se considera a la naturaleza como dotación de recursos infinita; se advierte que en la medida en que en efecto dichos recursos naturales se agoten (escasez real), en consecuencia, la riqueza de toda la humanidad se reducirá, pero la riqueza de quienes (pocos) logren apropiarse de dichos recursos (cuyo valor de cambio será cada vez más alto), su riqueza aumentarán, y bajo dicho marco, van tomando relevancia dentro del análisis económico, tal como hoy se ve, desde la vertiente de la economía ambiental, en el que la naturaleza es considerada como algo dado y que su contribución al proceso productivo es exclusivamente en términos de "externalidades" en el cálculo de costes y beneficios.

Por su parte, Thomas Robert Malthus -desde otra vertiente-, plantea el problema en la divergencia entre el crecimiento demográfico y la provisión de alimentos y recursos naturales, que limitaría la satisfacción de necesidades, y conduciría, al sistema económico y social, a la inestabilidad; teniendo como único remedio posible, la reducción de la población. Lo que a la postre, constituiría uno de los primeros cuestionamientos a la ley de Say, en cuánto al equilibrio natural, al develar (Malthus) la disparidad entre producción y consumo.

Sin embargo, posteriormente, John Stuart Mill siguiendo la *Ley de J. B. Say*, señala que el aumento de la producción está relacionado con la acumulación de capital, así como de su inversión que deviene del ahorro; y sistematiza su concepción de estado estacionario, que no consideró que significara una situación económica negativa, ya que, al llegar a dicho estado, tendría viabilidad reformas sociales hacia una sociedad más igualitaria y justa.

Resulta pertinente señalar que, en el pensamiento de los clásicos, no se conciben los ciclos económicos, pues plantean que el crecimiento, continuará

indefinidamente en sentido ascendente, que tiende al estado estacionario (Cabrera, 2015, p. 35).

Por otro lado, Karl Marx partiendo del análisis de la producción y particularmente de las relaciones sociales de producción, muestra claramente la perspectiva histórica de su pensamiento. Su planteamiento pone en evidencia la esencia que se oculta detrás de la apariencia fenoménica de las relaciones de mercado, de una sociedad dominada por la explotación en búsqueda del máximo beneficio (Marx, 2008: XII).

A la perspectiva histórica de Marx, se retoma también sus raíces filosóficas (fundadas en la dialéctica hegeliana). Su dialéctica parte "…de la Naturaleza, y del Hombre considerado desde un principio como parte integrante de la Naturaleza misma". Por lo tanto, dice Marx, la historia de la humanidad tiene su inicio con esta dialéctica de la lucha entre el Hombre y la Naturaleza que ha consistido esencialmente en las diversas formas y estadios que asume el trabajo productivo en su progresivo desarrollo (Marx, 2008, p. XIII).

Marx retoma el concepto de trabajo (que se fue ocultando con el avance del pensamiento ortodoxo) como actividad productiva y creativa que diferencia al "Hombre de la Naturaleza y de la mayor parte de los seres vivientes"; donde uno de los elementos principales de esta relación fue y ha sido desde luego, la invención y el empleo de instrumentos de producción, que "el trabajador interpone entre él y el objeto de trabajo y que le sirve como vehículo de su acción sobre dicho objeto" (Marx, 1975, p. 217).

Esta apropiación de la naturaleza, por medio de una forma determinada de sociedad, hacen del trabajo productivo un proceso colectivo o social, lo que significa que en el proceso de la producción no sólo se establece una relación entre la naturaleza y el hombre (como parte de sí misma) sino también una relación de los hombres entre sí (Marx, 2008, p. 287).

Marx argumenta que el origen de la riqueza y del valor está en la fuerza de trabajo, particularmente, del plustrabajo (trabajo excedente no remunerado = plusvalía); y

muestra que la acumulación de capital está en función de aumentar la plusvalía, obtenida con la disminución de los salarios en términos reales, así como con las innovaciones técnicas que reducen fuerza de trabajo en el proceso productivo; proceso impulsado por la tasa de acumulación de capital y por el papel que juega el ejército industrial de reserva. Con ello, Marx pone los cimientos para la explicación de los ciclos económicos, sobre todo, de las crisis económicas y la continua reestructuración del capitalismo, con base en su crítica de la Economía Política Clásica Inglesa (citado en Cabrera, 2015, p. 36).

A fin de concluir con este apartado, tenemos que la teoría clásica, considera al trabajo como medida de valor (de cambio) y, denota que la naturaleza constituye también parte importante del valor de cambio, en la medida en que se va instituyendo la propiedad privada sobre dichos recursos, que provoca escasez (relativa). Aunque en un primer momento fue desdeñado al considerarse infinita, se advierte que, derivado de su sobreexplotación, conduciría a una escasez absoluta que, si uno o unos pocos se lo apropian, elevaría significativamente su valor de cambio, en detrimento de la satisfacción de necesidades de la mayoría de la población.

Así mismo, se observa que la concepción sobre las causas del crecimiento económico, se fue desnaturalizando, esto al restar la importancia de la naturaleza en dicho proceso, centrado, en un primer momento, en el papel del trabajo (fuerza de trabajo) que aunado a la experiencia, conocimientos, especialización, innovaciones o progreso técnico y tecnológico, incrementan y elevan la productividad; lo que a su vez permitió deshumanizar y cosificar el proceso económico, para finalmente concluir con J. S. Mill que el crecimiento económico está en función de la acumulación del capital y de su inversión obtenida del ahorro; ocultando de facto el metabolismo entre el hombre y la naturaleza a través del trabajo (Cabrera, 2015), como verdaderas causas del crecimiento económico.

En cuanto a la aportación de Marx, destaca el hecho de poner de nueva cuenta al trabajo (fuerza de trabajo), en tanto relación metabólica del hombre con la

naturaleza, a fin de satisfacer las necesidades sociales que, bajo el sistema económico capitalista, es la verdadera fuente de riqueza, la que es apropiada por unos cuantos a partir de la explotación y sobreexplotación del hombre y, por ende, de la naturaleza, lo que evidentemente, limita la satisfacción de necesidades de la mayoría de la población, al ser despojada de una parte del producto (valor) de su fuerza de trabajo, que es apropiada por el capitalista (en tanto "dueño" de los medios de producción).

#### *1.1.2.2 Formalización matemática*

Si bien las aportaciones antes mencionadas, sobre el crecimiento económico destacan el rol que tiene la naturaleza y el trabajo (fuerza de trabajo, especialización, conocimiento, avance científico, innovaciones, progreso técnico y tecnológico, etc.) como verdaderos creadores de valor y, por tanto, del crecimiento económico; dichas teorías carecieron de formalización matemática.

Ante esto, la escuela neoclásica retoma los planteamientos de la economía clásica incorporando la formalidad teórica-matemática. Con la revolución marginalista el principio de necesidad –que la estructura conceptual marxista y de la economía política clásica, arraigaron en su teoría– es suplantado por el de maximización de los beneficios y de utilidad (marginal) (Enríquez, 2016, p. 87-88).

Los neoclásicos, retoman el concepto de orden natural, ello significa que conciben al desarrollo como un proceso de evolución natural, que permitió superar la idea de crecimiento que conduce al estado estacionario, y plantear el crecimiento continuo, gradual, mecánico y sin tropiezos ni sobresaltos. Se enfocan en los fundamentos microeconómicos, que reducen al análisis matemático, los fenómenos económicos, a partir de explicar el comportamiento del productor y del consumidor; con base en supuestos abstractos asociados con una concepción de racionalidad económica (*homo económicus*) o de racionalidad económica, tal como lo describe Leff (2004).

Desde una perspectiva distinta, Joseph Alois Schumpeter destaca que las innovaciones derivadas del empresario-innovador, constituyen la verdadera fuente

del crecimiento económico. Da relevancia a las condiciones del entorno social e institucional que propician dichas innovaciones, así como, un mercado financiero sólido que vierte recursos al empresario-innovador (Enríquez, 2016, p. 87).

Posteriormente, y ante la gran depresión en la década de los treinta del siglo XX, el modelo planteado por los neoclásicos fue seriamente cuestionado. Uno de sus principales detractores fue John Maynard Keynes, quien identifica dos elementos que influyen en el crecimiento económico, a saber: a) las inversiones y decisiones empresariales (estimuladas por lo que él denomina *animal spirits* y las previsiones del empresario-inversionista); y b) el ahorro y las posibilidades que abre a nuevas inversiones (Keynes, 2001, p. 141). Empero, al usar variables macroeconómicas, continúa con el lenguaje formal y herramental de los neoclásicos, por lo que su concepción no fue radicalmente opuesta (Sunkel y Paz, 2005, p. 223).

Para Keynes, el mercado por sí solo no garantiza el pleno empleo macroeconómico, más bien requiere de aportaciones de inversión por el gobierno, en el marco de una participación en intervención por parte del Estado en la economía, principalmente a través de la política fiscal. Su contribución, marcó la pauta para el desarrollo de modelos con mayor grado de formalización matemática, a través del uso de variables cuantitativas y, en consecuencia, un mayor trabajo empírico respaldado por los aportes de la econometría; centrando el debate en el rol del Estado en la economía (mayor o menor intervención) que garantice la acumulación del capital.

Así entonces, los modelos posteriores a la Segunda Guerra Mundial tienen en común el considerar al progreso técnico-tecnológico (exógenos), como determinantes del crecimiento económico.

Entre estos se encuentran: a) el modelo de Harrod-Domar que considera al ahorro (exógeno) como determinante de la inversión; b) el modelo de Solow-Swan que reivindica los supuestos de la economía neoclásica y toma como variable exógena el capital humano (cualificación y educación, equivalentes al factor residual), con la capacidad de generar nuevos conocimientos que impulsan la eficiencia del capital;

c) el modelo de Kaldor-Mirrlees (1962), que postula al progreso técnico como variable exógena; d) el modelo de Robinson que destaca el *animal spirit* del empresario estimulado por el avance técnico, producto de la investigación científica y de la educación de mayor calidad (1969); e) el modelo de Kalecki, que se sustenta en el rol central de la inversión y su comportamiento económico cíclico (1956); y f) el modelo de Pasinetti que contempla la posibilidad de que, en el largo plazo, las ganancias se distribuyen en función de lo ahorrado (Pasinetti, 1962).

Más adelante, y ante la desaceleración económica de los países de occidente, la expansión de Japón y el sudeste asiático y, con la incursión del conocimiento en la economía global; surgen modelos que incorporan al progreso técnico-tecnológico como factor endógeno. Sus antecedentes se ubican en los trabajos de M. Frankel (1962) y K. Arrow (1962), quienes postulan que el conocimiento y el cambio tecnológico surgen de un proceso de aprendizaje, que favorece rendimientos crecientes a escala; y de la experiencia; de ahí que el avance técnico se internaliza en la función de producción.

Paul M. Romer, por su parte destaca el rol de la acumulación del conocimiento (capital intangible) producto de la investigación científica-tecnológica, que es promovida por agentes guiados por la racionalidad económica (Romer, 1986). Así entonces, la innovación tecnológica se surge de las decisiones que toman los agentes económicos, sobre el ahorro y la inversión, motivados por los incentivos que favorecen la creación de cierto poder de mercado, y, de buscar la rentabilidad mediante un bien público parcialmente excluible y sin rivalidad (Romer, 1990).

Aghion y Howitt (1992) por su parte, sostienen que el avance técnico deviene de la competencia vía patentes a fin de generar activos de capital que elevan la productividad. En tanto que Grossman y Helpman (1991) agregan que el conocimiento goza de una cualidad inmejorable, pues se acumula a lo largo del tiempo y es aprovechado por otros actores con muy bajo costo, tras difundirse de forma gratuita.

En cuanto al rol del Estado durante el proceso de desarrollo económico, Romer (1993) destaca que las políticas deben estimular el ahorro, la inversión y la innovación tecnológica. Así como, promover un conjunto de políticas públicas (en salud, alimentación, educación y capacitación para el trabajo) que incentiven el desarrollo de capital humano.

Desde otra perspectiva, se enfatiza en la importancia de la demanda agregada, así como, el marco institucional que promueva la generación y difusión de conocimientos. McCombie y Thirlwall (1994) resaltan el papel del equilibrio de la cuenta corriente de la balanza de pagos. Por lo tanto, un factor importante son las exportaciones que sirve como mecanismo para financiar las importaciones, sobre todo, de activos de capital, que en consecuencia elevan la productividad de una economía (Thirlwall, 2002).

A lo anterior, Verspagen (1993) agrega que dichas innovaciones tecnológicas, determinan sustancialmente en el crecimiento económico en dos vías, de manera directa, a través del incremento del acervo de conocimientos aprovechados por las firmas; y, de forma indirecta al incrementarse las exportaciones. Considera que la desigualdad prevaleciente entre el Norte y el Sur, obstaculizan a la demanda y frenan el crecimiento. Empero, asume un papel significativo ya que puede favorecer procesos de imitación, en la medida de que haya transferencia tecnológica a las economías en desarrollo; lo que requiere ampliar las capacidades internas de aprendizaje y un marco institucional que promuevan estos procesos.

Rebelo (1991), por su parte reconoce que ni los niveles de ingreso de las economías, ni su PIB, ni el PIB per cápita, tienden a converger, sino todo lo contrario, es decir, se amplían las brechas favoreciendo a los países desarrollados. Desde esta perspectiva, el crecimiento está en función del aumento del stock de conocimiento y del avance tecnológico que, depende a su vez de desarrollo del capital humano y que deriva en la profundización de la división del trabajo.

Para finalizar con este apartado, es pertinente destacar que en la concepción neoclásica se eliminan, desprecian e invisibilizan otras formas de organización social-económicas que no se apegan al prototipo del *homo economicus*, al considerarlas como formas primitivas y anticuadas que limitan el proceso de crecimiento, modernización y desarrollo económico. Además, supone una nula intervención política del Estado en la economía; encomendando todo a las fuerzas del mercado y a su “capacidad” de autorregularse.

El keynesianismo, por su parte, se concretó empíricamente en las variadas formas que adoptó el Estado de Bienestar que se reflejó en la implementación de la seguridad social, sistemas de salud, educación, vivienda entre otros; reconociendo la función principal en que influyen la política económica y las políticas públicas de Estado como elementos centrales si se desea ejecutar alguna estrategia de desarrollo, perpetuando las condiciones de acumulación de capital (Cabrera, 2015, p. 39).

En cuanto a los modelos neoclásicos planteados posterior a la Segunda Guerra Mundial, consideran que el gobierno y sus políticas ofrecen muy bajo margen de maniobra para influir de forma duradera en la expansión económica; proponen, en todo caso, privilegiar solo aquellas políticas que atiendan al cambio tecnológico, y que incidan de manera favorable y duradera sobre las tendencias del ingreso *per cápita*.

De manera paralela, como crítica a los modelos neoclásicos, los modelos postkeynesianos, de finales los años 50’s, del siglo pasado, consideran que el sistema capitalista es inestable y, permanentemente tiende al desequilibrio. Sin embargo, tanto los modelos neoclásicos como los postkeynesianos, coinciden al tomar al progreso técnico o tecnológico (conocimiento, innovaciones, capital humano, cualificación, educación, investigación, etc.) como clave (exógena) para alcanzar mayores niveles de crecimiento económico; y que más adelante, se endogeinizan.

No obstante, como se señaló anteriormente, ninguno de estos modelos incorpora a la naturaleza, pues al considerarse ilimitada, no tiene valor de cambio, aunque cada vez era más claro que su apropiación contribuye, intrínsecamente, a generar dicho valor (apropiado por unos pocos); y por otra parte, aunque resulta evidente que detrás del progreso técnico, tecnológico, innovaciones, etc., se encuentran personas, que son quienes se especializan, investigan, innovan, generan nuevo conocimiento, mediante su intervención directa con los objetos de trabajo, en estos modelos se abstraen y ocultan del proceso económico, lo que contribuye a la deshumanización y desnaturalización, al no tomar en cuenta el metabolismo que mediante el trabajo existe entre el ser humano y la naturaleza, como verdaderas fuentes de producto - valor y, por tanto, del crecimiento.

Otro aspecto que no se puede soslayar, es el hecho de que, en ningún sentido, se menciona la cuestión del desarrollo; derivado de ser modelos economicistas, que solo se enfocan a las cuestiones que explican el crecimiento económico, en el mejor de los casos, refieren a puntos como el de distribución del ingreso y, en consecuencia, del PIB *per cápita* como indicadores relacionados al desarrollo económico.

Empero, es importante destacar, en los modelos de crecimiento endógeno, el papel del conocimiento y, por tanto, del capital humano, como categorías clave en dicho proceso de crecimiento económico, donde la educación y la investigación juegan un rol importante en la generación de los procesos de innovación que las empresas incorporan a fin de obtener cierto poder de mercado; que posteriormente, bajo el enfoque evolucionista, se da relevancia a la demanda agregada y el marco institucional que favorece la generación y difusión de conocimientos que promueven el desarrollo tecnológico; añadiendo, más adelante, la influencia de la balanza de pagos superavitaria, que permite el financiamiento de activos de capital de alta tecnología importados.

Cabrera (2015) cuestiona, por un lado, que esta concepción no da cuenta del papel que ha jugado, históricamente, la investigación científica pura, para el desarrollo de

conocimientos que, evidentemente, después son susceptibles de ser utilizados por las empresas, en la producción de bienes y servicios y, cómo se puede dar esta relación en forma no lineal, bajo una estrategia de desarrollo; y, por otro, se encuentra la economía política del trabajo, que explica el rol bajo el cual participa la fuerza laboral en la generación del valor, partiendo de la economía política clásica y marxista, así como del papel que jugaba la innovación tecnológica como resultado del desarrollo de las fuerzas productivas (p. 41).

Ésta sin duda es una de las razones por las que resulta pertinente el conocer, a mayor profundidad, a uno de los sujetos que se encuentran en este proceso de formación de la fuerza laboral (capital humano) y de investigación-creación de nuevos conocimientos, que contribuyen al progreso de desarrollo tecnológico, y que se encuentra en las IES, es decir, los docentes e investigadores, que a la vez son fuerza laboral, pero tienen la característica de ser generadores y promotores de nuevos conocimientos asimilados a las condiciones que exige cada territorio, y que por ende, debe responder de manera eficiente y sustentable; a fin de garantizar la reproducción de la vida.

#### *1.1.2.3 Pensamiento latinoamericano*

Es importante destacar, que los modelos antes mencionados responden a construcciones teóricas de los países occidentales que, evidentemente no podemos desdeñar su aporte a la ciencia económica, empero, dentro del análisis económico en los países periféricos está el pensamiento económico y social latinoamericano, que entre 1948 y 1970 destacó en la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). Surge entonces, el estructuralismo latinoamericano, a fin de ofrecer razonamientos alternativos a las condiciones de las economías en desarrollo de América Latina, además de plantear políticas estratégicas que permitan reducir la brecha (Enríquez, 2016, p. 108 - 109).

Uno de sus aportes importantes, es su análisis del sistema centro-periferia que muestra la lógica desigual, polarizada y contradictoria entre los países desarrollados

y subdesarrollados (estrechamente vinculados). En el que la difusión del progreso tecnológico es lenta e irregular, donde sus productos son acumulados en los países del centro, mientras que, en los países periféricos, se ahonda su dualismo y heterogeneidad estructural, bajo el marco de un modelo primario-exportador y la importación de bienes manufacturados que propicia que los términos de intercambio sean totalmente desiguales, y un traslado de la productividad, reflejo de un bajo aumento de su ingreso *per cápita* (Prebisch, 1963).

Para revertir esa situación, se propone el modelo de industrialización para la sustitución de importaciones y la transformación de la estructura productiva, base del crecimiento económico, a partir de estímulos de la demanda. Sin embargo, los objetivos de esta estrategia no se concretaron, y de inmediato surgieron críticas desde la teoría de la dependencia (Dos Santos, 1984; Enríquez, 2016).

Es importante señalar, dentro de las contribuciones de la CEPAL, también destaca el pensamiento de que la desigualdad social es una barrera más que obstaculiza el crecimiento económico. Así entonces que, con la crisis de deuda de los años 80's del pasado siglo, la CEPAL recomendó que los países renegociaran su deuda, a fin de atraer nuevas inversiones, además de aceptar de políticas de ajuste impuestas por los principales organismos internacionales (CEPAL, 1984 y 1986). Ya para la década de 1990, la CEPAL retoma su enfoque de crecimiento incluyente que, en el marco de mayor apertura y liberalización comercial, se impuso como la verdadera vía de competitividad real, así como, la promoción del crecimiento autosostenido con equidad distributiva, estabilidad macroeconómica y mantener finanzas públicas sanas (CEPAL, 1990 y 1992).

A comienzos del presente siglo, la CEPAL se ha enfocado en el estudio de las posibilidades de crecimiento y desarrollo económico en el marco de la globalización y la actual revolución tecnológica, reconociendo los desafíos que significan para las economías de Latinoamérica, el incremento en el flujo libre de capitales (CEPAL, 2002); donde la desigualdad sigue considerándose un freno al crecimiento

económico y a la modernización productiva que, no obstante, pone en alto riesgo la estabilidad social y la sustentabilidad (CEPAL, 2010).

En este sentido, la CEPAL sugiere que la intervención del sector público debe encausarse a estimular el crecimiento económico, a partir de la adopción de incentivos macroeconómicos, mesoeconómicas y microeconómicas que frenen y/o desincentiven la aparición de mercados de competencia imperfecta como en los mercados de tecnología y de capital humano; que promuevan la transformación productiva, una competitividad real y amplíe el mercado interno (CEPAL, 1990 y 2002).

Dentro de la amplia originalidad que caracteriza al pensamiento de la CEPAL y los estructuralistas, es que su análisis parte del contexto histórico concreto latinoamericano. Su principal aporte, sin duda, fue impulsar la política de industrialización por sustitución de importaciones (ISI). Empero, en dicho pensamiento subyace una tendencia a arraigarse en la teoría económica neoclásica, con algunas posturas críticas (Enríquez, 2016, p. 112).

Sin embargo, es muy importante considerar su análisis ya que su visión estructuralista ayuda a comprender cómo las condiciones del sistema económico hegemónico, permea en todas las regiones del planeta y que, por tanto, determinan ciertas dinámicas funcionales (centro-periferia) a la reproducción del proceso de acumulación del capital. Más allá de lo anterior, el estructuralismo latinoamericano, ha demostrado ser, de acuerdo con Cabrera (2015), una corriente de pensamiento coherente y consistente, donde es fundamental la autocrítica, la apertura al debate y, sobre todo, el que se retroalimente y enriquezca con otras concepciones de pensamiento y otros resultados de investigación, manteniendo su eje teórico conceptual articulador, a saber, el análisis de los determinantes del subdesarrollo y el esfuerzo por encontrar propuestas concretas para superarlo (p. 30).

#### *1.1.2.4 Consideraciones finales sobre el crecimiento*

Resulta preciso señalar que el motivo principal de estudiar el crecimiento económico, tiene que ver con la cada vez más amplia distancia económica entre países desarrollados y en desarrollo. Sin embargo, está claro que, como se observa en los apartados anteriores, dichas teorías y modelos, por lo menos hasta antes de 1980, se diferencian de los estudios sobre el desarrollo, esto aun cuando las décadas de 1950 y 1960, para amplios espacios de la academia, el crecimiento era sinónimo de desarrollo (económico), al incorporar otras dimensiones de dicho constructo (Enríquez, 2016, p. 112 - 113).

En consonancia con lo anterior, las teorías del crecimiento económico al privilegiar el equilibrio general y su alto grado de formalización matemática -no importando que sus supuestos no correspondan a la realidad ni que la contradigan-, dejaron de lado el proceso de cambio social y económico que había sido reconocido desde Karl Marx (partiendo de su teoría del valor).

Queda claro que los hechos económicos no se pueden encasillar en unos cuantos conceptos y categorías, ya que los procesos y fenómenos económicos, no funcionan de forma lineal, al contrario, se caracterizan por relaciones sistémicas vinculadas contradictoriamente en una totalidad, que se encuentra en permanente transformación, además expuesta a la alta inestabilidad e incertidumbre (Enríquez, 2016, p. 113).

Es de mencionar que los modelos del crecimiento económico no permiten apreciar las condiciones, circunstancias y problemáticas de las economías subdesarrolladas; de tal modo que las niega e invisibiliza sus estilos de vida *sui géneris*, y que aún subsisten; y que no consideran más allá de las condiciones que les permitan satisfacer sus necesidades básicas y reproducir su vida (Enríquez, 2016).

Otra de las cuestiones importantes a destacar es que, al menos desde la década de 1970, a partir del reconocimiento de la crisis planetaria, se habla de la necesidad del “destronamiento del PIB”, pero que aún hoy día prevalece la obsesión por tener,

en primer lugar, el índice cuantitativo, esto a pesar de la introducción de indicadores cualitativos como el índice de Desarrollo Humano, PIB ecológico o verde, entre otros. dada la desigualdad en la distribución del ingreso, y del enorme daño hacia el ecosistema, (Enriquez, 2016), que pone en riesgo la reproducción de la vida.

Se puede rescatar, de las diferentes teorías de crecimiento económico, el reconocimiento de que el origen de la riqueza de una sociedad se encuentra dada por la tierra (en un sentido amplio, es decir, todo lo que constituye el planeta) y su metabolismo con los seres humanos a través del trabajo para satisfacer las necesidades humanas, a fin de garantizar la reproducción de la vida, en la medida que, dicho metabolismo (relación dialéctica, de acuerdo con Marx), es la creadora de valores de uso, y que solo en el proceso de desarrollo histórico de la sociedad, con la aparición de los mercados, es también generadora de valores de cambio.

Esto último, es lo que – en el marco de modo de producción capitalista – condujo a ocultar las relaciones sociales de producción, es decir, al metabolismo social (intercambio trabajo – naturaleza) que se encuentra detrás del mercado, en la medida que se fue imponiendo la creación de valores de cambio cuyo objetivo principal, es la reproducción de la acumulación de capital (a partir del progreso e innovación tecnológica), por encima de la reproducción de la vida (en sentido amplio).

Aquí mismo, se ha destacado que para afianzar lo anterior, fue necesario hacer que la generación de valores de cambio, se hagan conmensurables, lo que fue facilitado con la modelización matemática de estas teorías de crecimiento económico, que invisibilizaron aún más el impacto del medio ambiente en el crecimiento económico, poniendo por encima conceptos tales como: inversión, ahorro, progreso o innovación tecnológica, crecimiento demográfico, conocimiento, educación, capital humano, investigación, balanza de pagos, entre otros, que encubren las relaciones sociales que se encuentran detrás de dichos conceptos.

Es en este sentido que se plantea la necesidad de analizar la satisfacción laboral de uno de los principales generadores, orientadores, facilitadores o productores de investigación, conocimiento, procesos de innovación y progreso tecnológico, y por tanto, de capital humano, como lo son de manera directa los docentes–investigadores de la educación superior, en el marco de crisis planetaria que pone en riesgo la reproducción de la vida, y por tanto, se considera a este factor clave, para transitar hacia otro modo de producción, que priorice la sustentación de la vida.

Esta es la razón por la cual, en los epígrafes sucesivos, se enfoca en el abordaje del sistema complejo del nivel de educación superior, precisamente para analizar la relación laboral de sus docentes e investigadores, a fin de conocer su satisfacción laboral, que permita finalmente, orientar y facilitar el tránsito de una racionalidad económica hacia una racionalidad ambiental (Leff, 2004) o de reproducción para la vida (Hinkelammert y Mora, 2013).

### 1.1.3 Hacia una concepción sistémica del desarrollo

Como ya se destacó en el apartado anterior, la concepción de crecimiento económico es insuficiente y muy limitado para entender la crisis civilizatoria que se padece actualmente, crisis que es impulsada por un patrón de crecimiento depredador de sometimiento sistemático de la naturaleza que, paradójicamente a pesar de haber sobrepasado los límites de la capacidad de carga de la Tierra, una elevada proporción de la población no tiene acceso a las condiciones básicas de vida (Lander, 2010).

Así, frente al derrumbe de habitabilidad y soportabilidad planetaria muchas voces se elevan, muchas iniciativas y alternativas nacen, pero los cambios sistémicos aún no se concretan (Vallaeys, 2019: 6). Por lo que a finales del siglo pasado y ante instancias de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), aparece el paradigma del desarrollo sustentable, que busca relacionar el medio ambiente con el desarrollo económico y social, enunciada en el *Informe Brundtland* en 1987 es definida como: "… aquel que garantiza las necesidades del presente sin comprometer las

posibilidades de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades" (CMMAD, 1987). Esta concepción implica dos términos fundamentales: *1)* el de necesidades, y *2)* la restricción o limitación que impone el estado actual de la tecnología, organización social y de la capacidad del medio ambiente para satisfacer las necesidades (presentes y futuras).

Por su parte Salcedo et al. (2010) señalan que este concepto plantea problemas de equidad, principalmente entre el bienestar humano y el equilibrio ecológico, en cuanto a la distribución del ingreso, en los derechos de las generaciones presentes y futuras, entre los asentamientos humanos para vivienda de calidad y el desarrollo sustentable de los recursos humanos, en el uso de los recursos naturales renovables y no renovables, y para no provocar una crisis ambiental que afecte de manera irreversible a la ecología (p. 24).

Aunado a lo anterior, es necesario hacer una profunda reflexión crítica, en primer lugar, en cuanto a lo que se entiende por desarrollo. Se parte que el desarrollo, en tanto perspectiva o proyecto social, corresponde a una noción con contenido histórico-social concreto, es decir, no se puede referir al desarrollo en abstracto (Martin et al., 2015); en ese marco, al analizar cualquier tipo de relación social, se tiene que realizar en el contexto histórico en el que se desenvuelve, a la hora de indagar la diversidad y heterogeneidad de las condiciones de reproducción social.

Entendiendo que, dadas las severas y crecientes desigualdades existentes hoy, las alteraciones ecosistémicas afectan (también) en forma profundamente diferenciada, y como lo señala Lander, afectan de forma más directa a quienes han sido menos responsables, los pobres del Sur. Todo ello, augura Lander (2010) un futuro inmediato de creciente violencia, de guerras por el control de los bienes comunes de la vida, de migraciones masivas, de un aumento de políticas racistas y represiones a los migrantes y de un creciente apartheid global (p. 1).

En este contexto, se plantea una concepción crítica del desarrollo, en tanto busca superar el economicismo subjetivo neoclásico que predomina en dicho proceso,

cuyo contenido real y objetivo, según Cabrera (2015), es el proceso de acumulación de capital y el crecimiento económico, bajo la forma de “avance” o “modernización” o “desarrollo” cultural y social, resultado del progreso económico y material de la sociedad (p. 227).

Considerando lo anterior, Cabrera (2015) señala que el contenido formal del desarrollo debe consustanciarse a través de una conceptualización más amplia, siempre bajo una postura crítica, sobre todo abierta a aportaciones desde diversos enfoque o paradigmas teóricos; en tanto estima, son sustanciales para poder trasladar el proceso de desarrollo al análisis desde la teoría de los sistemas complejos. Así, retoma el concepto de centro-periferia del estructuralismo latinoamericano, para explicar la heterogeneidad de dichas condiciones; incorpora la visión institucionalista (desde la perspectiva de E. Ostrom), que ofrece la capacidad de comprender el desarrollo como resultado de las formas de organización, normas o arreglos institucionales, así como, de las relaciones de poder, considerando que la base de una asignación eficiente de recursos no está solamente en la concepción de los derechos de propiedad privada, sino, y sobre todo en las propiedad colectiva, y sobre todo, sus formas de organización comunitaria que ha posibilitado un manejo de recursos de uso común de forma sostenible en el largo plazo (p. 228).

Esto anterior, evidentemente, incorpora una visión más completa de lo que implica el proceso de desarrollo, y en ese marco, se hace posible considerar los límites de este proceso, el cual es función de la capacidad que tienen los ecosistemas para absorber los impactos de la intervención humana y, en consecuencia, de la depredación, agotamiento y extinción de los recursos naturales; comprendiendo su relación con lo social, lo económico y lo ambiental, en tanto componentes de un sistema en tanto parte integrante de otros subsistemas diferenciables entre sí, pero estrechamente interrelacionados, constitutivos de un sistema total planetario, que pone de manifiesto la crisis ambiental (García, 2000; Cabrera, 2015).

En este sentido, toma relevancia el concepto de territorio, ya que, en tanto construcción social, es el marco que permite percibir los efectos del desarrollo en su forma desigual y heterogénea; es decir, los efectos homogeneizantes que se han ido imponiendo bajo el proceso de acumulación capitalista en cada patrón y desarrollo. Es la organización territorial la que presupone que los fenómenos sociales tienen la característica de ser procesos sociales, y que evidentemente, refiere a la interrelación entre lo natural y lo social como totalidad analítica; y que es en la especificidad de los procesos territoriales de donde se desprende la necesidad de caracterizar las particularidades, diferencias y contradicciones de los fenómenos sociales dinámicos, en constante movimiento, cambio o transformación (Martin et al., 2015, p. 27).

Es así como, Cabrera (2015) siguiendo a Bassols Batalla, conceptualiza al Desarrollo Territorial (DT) como "…manifestación del proceso de acumulación capitalista …, que implica reconocer el proceso económico, como un hecho social y como el metabolismo entre el hombre y la naturaleza, …en un espacio territorial determinado." (p. 231).

En el mismo sentido, pero desde un enfoque diferente, Alburquerque y Pérez (2013) refieren al desarrollo territorial como un proceso que se construye "desde abajo", a partir de la movilización y participación de los actores territoriales, lo que requiere del fortalecimiento de los gobiernos locales, del impulso y cooperación público-privada y, de la coordinación eficiente de las diferentes instituciones públicas en todos sus niveles; aprovechando los recursos endógenos existentes o infrautilizados, en el marco de los conflictos, pero también de las oportunidades derivadas de su situación en el entorno económico general; a fin de sentar bases sólidas para los procesos de innovación productiva, social y cultural.

Esto anterior, parece muy sencillo, pero el propio Cabrera (2015) señala que a pesar de concebir el desarrollo territorial como el proceso de desarrollo en un contexto específico (región o localidad), empero se encuentra inmerso en un contexto más general nacional – mundial. Esa es la razón por lo que, a pesar de delimitarse el

análisis a un territorio en concreto, se debe tener presente la interacción con los otros niveles de análisis, en la medida en que el desarrollo territorial es posible y, a su vez está influido, limitado o condicionado por el sistema más general de las políticas nacionales de desarrollo y por los movimientos de capital y las estrategias corporativas de desarrollo corporativo en el marco global general (p. 232).

Para ello es muy importante la consolidación de los actores sociales, que pueden fundarse en instituciones colectivas (por ejemplo, las universidades) y en su capacidad de influencia en los programas y políticas públicas, en la vinculación con los intereses del sector privado en relación con el interés social general; es decir, en busca de promover un desarrollo sustentable, económico y social (Cabrera, 2015, p. 232).

Cabrera (2015) destaca claramente como la perspectiva de sistemas complejos en el territorio permite concebirla desde la relación entre el ser humano y la naturaleza, y señala que la cantidad de recursos naturales junto con el ambiente geofísico inciden sobre la economía de un territorio; empero es importante tener presente que producto de la configuración económico-social y de su propio dinamismo y reconfiguración, el hombre impacta y modifica su entorno. Por lo que concluye que la expresión del territorio, se observa en cuanto a su espacio físico y es una construcción social, cultural e histórico, por lo que el territorio es dinámico y se altera por efectos de la transformación geopolítica el cual también se encuentra en permanente transfiguración, lo que provoca que sus resultados se encuentren en un contexto de incertidumbre por la complejidad de dicho sistema (p. 236).

Así entonces, esta conceptualización sistémica, donde la naturaleza debe ser abordado desde un enfoque social, posibilita el que las cuestiones del DT sostenible son y deben ser cuestiones de interés para toda la sociedad y no solo temas especializados del gobierno o de las políticas públicas (García, 2000; Cabrera, 2015).

Sin duda, la velocidad con la cual se están destruyendo las condiciones que hacen posible la vida en el planeta, que se frenó un poco en 2020 por la pandemia, pero que se ha ido acelerando en los últimos años y que se prevé continúe así en lo inmediato; exige un llamado urgente para transformar el modelo actual de producción/distribución y consumo que es contrario a la reproducción de la vida.

Esto precisamente es lo que obliga a transitar, de la concepción tradicional del desarrollo, centrada en la dimensión económica en función del patrón de acumulación capitalista hegemónico; hacia una concepción sistémica que la supere, desde el momento que considera tanto las dimensiones social-histórico-político-cultural y ambiental, que son interdependientes y que sus interrelaciones configuran las estructuras sociales (heterogéneas) con un entramado institucional y político particulares que, en su totalidad, explican su funcionamiento como sistema complejo.

Y para su estudio se requiere ir delimitando el análisis, a fin de ir desentrañando y transformando la serie de dinámicas necesarias para atender la problemática general de crisis planetaria de sustentabilidad, de reproducción de la vida misma, cuestión del que somos responsables todas y todos – como sociedad –; y, donde uno de los ámbitos desde el cual se puede incidir para cambiar esta situación, es desde el ámbito educativo, como factor endógeno que tiene todo el potencial para hacer posible una transición de la racionalidad económica, a una construcción racionalidad ambiental (en términos de Leff) o de racionalidad reproductiva (de acuerdo con Hinkelammert); construcción en tanto no refiere a un proceso homogéneo, sino que es construido por los sujetos que se encuentran insertos en dicho territorio, lo que se profundiza en el siguiente apartado.

### 1.2 Sistemas complejos para el abordaje de la universidad

Como se ha señalado en el apartado anterior, una de las principales limitantes de las teorías y modelos de crecimiento económico, es que se distancian del concepto de desarrollo, que al tratar de considerar otras dimensiones más de tipo cualitativos

que cuantitativos, evidentemente no puede ser explicado por dichos modelos de crecimiento económico; a pesar de reconocer que, sin crecimiento económico no puede haber desarrollo (económico).

Aunado a lo antes dicho, hoy día comienza a darse una preponderancia a ciertos fenómenos que antes no se les daba la importancia debida, por ejemplo, el grado de entropía alcanzado por la sociedad global es preocupante, fenómeno cuyas consecuencias observamos mediante el cambio climático o calentamiento global, que se añade a problemas más conocidas como la crisis civilizatoria (alimentaria, social, sanitaria, etc.), que evidencian el enorme daño que el sistema de producción capitalista le está generando al planeta, poniendo en riesgo la reproducción de la vida.

En ese marco, a lo largo de la historia se encuentran distintos modelos de desarrollo que han pretendido atender estas problemáticas. Autores como Raúl Prebisch, Celso Furtado, Gunnar Myrdal y Ed Denisson definieron teorías y modelos de desarrollo económico sin considerar el ambiente; aunque por otro lado, también aparecen teorías de desarrollo económico que sí consideran el ambiente, como el ecodesarrollo, cuyo principal teórico es Ignacy Sachs, y la tendencia denominada “cerista” (crecimiento cero), cuyos impulsores son A. Ehrlich y Donella Meadows, así como el ambientalismo, representado por Enrique Leff (Salcedo et al., 2010, p. 18).

No obstante, y debido a la urgente necesidad de vincular armoniosamente al hombre con la naturaleza para abordar esta crisis o múltiples crisis, se debe observar todas las dimensiones económico, social y ambiental. Esto requiere ser abordado a través de la metodología de sistemas complejos, ya que de esa naturaleza son la serie de interacciones que se dan entre las distintas dimensiones de la realidad a ser analizada, como un “todo” pero que a su vez también forma parte – como elemento – de otro sistema más amplio, y que claro, no podemos definir.

Ello exige poder trascender el concepto de desarrollo económico hacia una concepción crítica de éste, que sea la base para el análisis de nuestro sistema complejo que, para los propósitos de esta tesis, se delimita a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, y que en ese contexto, es que se observará de manera particular a la comunidad de académicos e investigadores, en cuanto a su percepción de satisfacción de necesidades en el contexto de la labor docente, que brinde un marco propicio de análisis, a fin de transitar y promover procesos de desarrollo que garanticen la reproducción de la vida, en tanto que son los docentes parte clave del proceso de formación de fuerza de trabajo, que priorice la vida, antes que las ganancias.

Esto es lo que se vendrá a continuación, es decir, profundizar hacia la construcción de una concepción crítica del desarrollo, el cual, claro está, no puede aplicarse de manera homogénea, en todos los territorios, sino que debe dar oportunidad a sus sujetos que lo integran, a decidir la vía por la cual se incorporan al proceso de desarrollo que busca salvaguardar la reproducción de la vida.

### 1.2.1 Sistema educativo hegemónico

Como ya se ha destacado en los apartados anteriores, el ser humano para lograr sobrevivir y evolucionar, se ha valido de la serie de comprensiones en el que se encuentra inmerso y la forma en cómo se relaciona el ser humano con la naturaleza, que desde los clásicos y mucho antes, explicaron la relación del crecimiento económico de una nación con el factor tierra como “madre” en la generación de valor, y al trabajo como “padre”.

Por su parte, los fisiócratas plantearon a la agricultura como verdadera actividad creadora de valor, donde evidentemente se encuentra involucrada la tierra y el trabajo, y es en este último, en el que más adelante los clásicos centrarían su análisis para explicar el valor, que con Ricardo y posteriormente Marx, distinguiríamos como valor de uso y valor de cambio. El primero, en referencia a la satisfacción de necesidades que, con los neoclásicos, prácticamente

desaparecería, ante la construcción del concepto de utilidad y de preferencias (ilimitadas) versus recursos limitados, por lo que la economía se erige sobre estos fundamentos que esclavizan al ser humano, cuya mayoría solo cuenta con su fuerza de trabajo al ser despojado de sus medios de producción, al erigirse la propiedad privada de la tierra.

Asimismo, y desde su perspectiva histórica, Marx fundamenta que “la dialéctica partía de la Naturaleza, y del Hombre considerado desde un principio como parte integrante de la Naturaleza misma”. Por lo tanto, dice Marx, la historia de la humanidad tiene su inicio con esta dialéctica de la lucha entre el Hombre y la Naturaleza que ha consistido esencialmente en las diversas formas y estadios que asume el trabajo productivo en su progresivo desarrollo (Marx, 2008, p. XIII).

Lo antes señalado es de crucial significancia, ya que el contexto actual es caracterizado por el propio Marx, como modo de producción o sistema capitalista de producción, modo que engendra una serie de relaciones sociales de producción contradictorias, tales que han conducido a la crisis planetaria, donde el único objetivo es generar más y mayores ganancias (acumulación capitalista) a costa de la explotación de hombre y de la naturaleza misma.

Así entonces, el trabajo productivo actual propicia dinámicas particulares y concretas que sirven al sistema capitalista, es decir, a desarrollarse y perpetuarse, negando la existencia de otras formas o modos de organización social, que se basan en otros principios, por ejemplo, los principios de solidaridad, reciprocidad, entre otros.

Aunado al tema del trabajo productivo, un factor clave en este sentido es el rol que juega el “conocimiento”, que fue señalado por primera vez por William Petty, destacando que la educación y los conocimientos sistemáticos contribuían a mejorar la productividad de los individuos.

Esto es importante, ya que en concordancia con los modelos de crecimiento antes expuestos, señalan lo valioso que es el conocimiento, la educación, la investigación,

las innovaciones, el capital humano, el progreso técnico y tecnológico, etc., para el crecimiento económico, que conduce al Desarrollo Económico, limitado a la reproducción del patrón de acumulación capitalista.

Lo anterior es reforzado por Medina (1967), quien destaca algunas características de la relación estrecha entre educación y desarrollo "económico", ya que comúnmente se considera a la educación como inversión, que satisface la demanda de los cuadros profesionales en el mercado de trabajo, como mecanismo de transformación social y como instrumento de progreso técnico. Por su parte, Güell (2014) señala que la educación ha sido, permanentemente, un reflejo de la sociedad cuyo carácter histórico, no ha prevalecido inmutable, sino al contrario, "se ha debatido entre dicotomías que le han hecho reiniciarse constantemente." (p. 116).

Es así como el sistema económico hegemónico capitalista, bajo su sistema de relaciones sociales de producción, domina y determina el sistema de formación de la masa trabajadora (incluidos los subsistemas educativos en sus diferentes niveles), a fin de que éste sea funcional al propio sistema.

Evidentemente, dentro de los sistemas educativos, uno de los sujetos claves (históricamente) es el papel que asume el docente-investigador (trabajador), cuya figura implica, por un lado, observar cómo el proceso histórico ha ido determinando su rol en la sociedad y transformando la filosofía de su *praxis,* y por otro, analizar el ámbito en el que desarrolla su labor (Güell, 2014); que en los últimos siglos ha contribuido al estado actual de crisis planetaria (Wals, 2014), en la medida que el sistema educativo es funcional al sistema económico (capitalista) dominante.

A fin de ahondar en el tema, es preciso delimitar los conceptos que dan forma de lo que entendemos por educación (de manera breve). Etimológicamente, de origen latino, proviene de dos palabras: "*educare* y *educere*. *Educare* refiere a criar, cuidar, alimentar y formar o instruir, mientras que *educere* significa extraer, avanzar, elevar." (Güell, 2024, p. 40).

Así, si consideramos ambos significados, se pueden derivar varias acepciones, criar, cuidar, alimentar, sugieren cierto dinamismo por parte del *educando*. Formar, instruir o conducir refiere a una acción inteligente de quien educa (docente). Avanzar, implica progreso, mejora (Altarejos y Naval, 2000).

Tomando en cuenta la complejidad que encierra el proceso educativo, Altarejos y Naval (2000) distinguen ciertos rasgos significativos: “La educación es la acción recíproca de ayuda al perfeccionamiento humano, ordenado intencionalmente a la razón, y dirigido desde ella, en cuanto que promueve la formación de hábitos éticamente buenos.” (p.31).

La educación entonces es una acción relativa al hombre en cuanto hombre, que proporciona los medios para llevar una vida enteramente humana. Rousseau destacaba que la educación forma al hombre para ser libre y conocedor de sus deberes y derechos como integrante de una sociedad (Altarejos y Naval, 2000). Este argumento se reafirma con lo que Colom et al. (2002) mencionan:

> La educación es posible y a la vez necesaria porque el sujeto humano no nace predeterminado por su naturaleza, sino que se realiza en interacción con otros sujetos humanos. Se parte de la potencialidad de desarrollo formativo que tiene la naturaleza humana, pero con la educación se desborda esa misma naturaleza, hasta el punto de que el hombre llega a desnaturalizarse gracias a la educación, como afirmaba Rousseau …educar es producir al ser humano (citado por Güell, 2014, p. 42).

Lo anterior, de alguna manera muestra, cómo desde sus concepciones iniciales**,** la educación persigue el “perfeccionamiento humano”, en cuanto este ser se desnaturaliza, gracias a la educación; lo cual resalta el aspecto antropocentrista, producir al ser humano ajeno, superior, dominador de la naturaleza. Así entonces, según Quintana y Marín (1998), la educación satisface una función social, la cual se va adaptado a fin de garantizarse su razón de ser, que determinado bajo el sistema económico dominante vigente, pone por encima a las ganancias a costa de

la explotación del hombre por el hombre, como el de la explotación del hombre sobre el ecosistema; que conducen al suicidio colectivo de la humanidad.

Otras de las aportaciones importantes, desde el área de la sociología de la educación, provienen del pensamiento de A. Gramsci, concretamente desde su perspectiva de sistema y las prácticas educativas, relacionada con la reproducción económica y cultural. Gramsci contribuye al estudio de la concepción de sistemas hegemónicos, en cuanto al rol de la institución escolar en dichos procesos y, de manera concreta, de la relación dialéctica entre conocimiento, currículo y poder en el contexto educativo; es decir, a la relación pedagógica y la elaboración cultural en el marco de las acciones que las clases dirigentes imponen para mantener su hegemonía (citado en Miranda, 2006, p. 15-16).

Así entonces, agrega Miranda (2006), una vez establecidas las relaciones sociales de producción, el que se sostenga depende de instaurar una conciencia colectiva homogénea en torno a los objetivos de la clase dirigente, que se refleja en el carácter cultural que integra la hegemonía política en el contexto de la sociedad civil, planteado en la tesis gramsciana (p. 16).

Es con Gramsci donde se puede identificar una evolución del concepto de sociedad civil, pues mientras que para Marx la sociedad civil se determina en la esfera de las relaciones económicas, en Gramsci comprende al momento de la superestructura, y que abarca al conjunto de relaciones ideológico-culturales; situación que es relevante mostrar dado que permite entender el poder político que las clases dirigentes ejercen a través del Estado, no es un fenómeno solo de fuerza (a través de medios coercitivos), sino también, a través del consenso por medio de una organización institucional que transmite y legitima valores dominantes reflejados en su filosofía, su ética y moral, su cultura, su sentido común; donde se ubican el sistema educativo, la iglesia, entre otros (Miranda, 2006, p. 17).

Por lo anterior, Miranda (2006) destaca que uno de los aportes más significativos de Gramsci a la Teoría del Estado es el concepto de sociedad civil como espacio

en el que la clase dominante sostiene su liderazgo ideológico y su hegemonía político–cultural. Siendo la sociedad civil el territorio que circunda la acción de todo ciudadano, en un inicio en el contexto escolar, y posteriormente, en las organizaciones de las que forma parte (p. 18).

En ese sentido, Portelli (1990) agrega que la interacción ideológica que se da en la sociedad civil, contempla tres ámbitos que conforman una realidad concreta y compleja; el primero refiere a la ideología de la clase dirigente; la segunda alude precisamente a la difusión y promoción de dicha concepción del mundo y el tercero, remite a la dirección ideológica de la sociedad (p. 17-15).

En ese marco, Gramsci (1975) concibió el sistema ideológico como “la organización material dedicada a mantener, defender y desarrollar el frente teórico o ideológico” (p. 215).

Este último, contempla a las instituciones cuya relación hegemónica se vierte en producción y difusión de la ideología (Miranda, 2006, p. 22). Se puede observar cómo Gramsci asigna un rol relevante a la estructura hegemónica escolar, dado que engloba un amplio margen de acción en la difusión de la ideología (Miranda, 2006).

Lo anterior exhibe la articulación entre el sistema educativo y el sistema productivo capitalista, que identifica el origen del proceso hegemónico educativo, pues en la sociedad capitalista, la interacción entre la organización del sistema educativo con el sistema productivo, el cual se sustenta en dos procesos: por un lado, en cuanto al papel del estado en la función educativa promovida desde las clases dirigentes a fin de incrementar la calificación de la fuerza de trabajo; y por otro, refiere al proceso contradictorio de la generación excedentaria de recursos humanos cualificados (Miranda, 2006, p. 29 - 30).

Miranda (2006) muestra que las crisis capitalistas de acumulación determinan la interacción orgánica estructura-superestructura; y que define una dinámica que influye y transforma el mercado de trabajo, las escalas de calificaciones

ocupacionales y, la respuesta del sistema educativo a dicho mercado de trabajo (p. 30).

Asimismo, Gramsci prevé las bases de la interacción entre dos dinámicas coincidentes: el que refiere al proceso de complejidad creciente que caracteriza al avance capitalista – permeada por la racionalidad instrumental en todas las capas de la sociedad civil –; y, el surgimiento de los intelectuales orgánicos, que asumen y aceptan en su función social la legitimación y racionalización del sistema hegemónico (representada hoy por la tecnocracia, incrustada en las esferas público y privado) (citado por Miranda, 2006, p. 25).

Así entonces, la política educativa en el sistema neoliberal vigente, no ha huido de la influencia doctrinal y político de la clase neoconservadora. En este sentido, Belligni (1982) menciona que es en el terreno de la hegemonía donde tiene lugar "la acción ideológicamente, cuyas instituciones de educación y de persuasión son los instrumentos de la dirección y transmisión del consenso" (p. 774).

Así, la estrategia de configuración del sistema educativo, en su función estatal, menciona Miranda (2006) que se debe a la necesidad de conferirle un carácter orgánico y una direccionalidad al sistema productivo acorde con sus intereses políticos, culturales y económicos, promovidos por las clases dirigentes. Por tanto, la política educativa posibilita una correspondencia de la relación cantidad - calidad en todos los niveles educativos; pero además ofrece las situaciones de crisis de desempleo de las capas medias de intelectuales, por el creciente ejercito laboral de reserva, en cuanto estrategia para controlar los salarios y del mercado laboral (p. 32).

De acuerdo con lo anterior, es evidente que el poder político no es condición suficiente para conservar la unidad de una sociedad, sino que es necesario el establecimiento de un consenso obtenido a través de la dirección ideológica hegemónica, que de acuerdo con Gramsci, se orienta a establecer pautas morales, sociales e intelectuales en la vida social para imponer su "concepción del mundo" a

la sociedad civil en general (Miranda, 2006, p. 33); y en ese marco, Broccoli (1977) destaca el papel que juega el ámbito pedagógico en los siguientes términos:

> El hecho es que la concepción gramsciana de la relación pedagógica en sentido estricto, gira en torno a tres términos – hombre, maestro, ambiente – entendidos como procesos históricos autónomos, y sin embargo correlacionados, que se realizan en una nueva unidad llamada bloque histórico, por la mediación de la intervención hegemónica. Y aún esta nueva unidad es en sí un proceso destinado a modificarse y a crearse de continuo configuraciones internas apropiadas (Broccoli, 1977, p. 156 - 157).

Esto es congruente con la concepción de la razón que la orienta de manera intencional, que bajo el sistema capitalista obedece a la racionalidad económica fundamentalmente neoclásica, cuyo origen surge de la revolución marginalista y del equilibrio general, tras el cual, el principio de necesidad es sustituido por el de maximización de los beneficios y de la utilidad (marginal) (Enríquez, 2016, p. 87 - 88).

Es decir, al poner a las ganancias como objetivo primordial, limita la satisfacción de necesidades fundamentales (limitadas), no ilimitadas como nos la hace ver la ciencia económica ortodoxa que las encubre y sustituye por deseos y que hoy día ponen en riesgo la reproducción de la vida, esto como consecuencia de la propia naturaleza contradictoria del sistema capitalista, al sustentarse no solo en la explotación del hombre por el hombre, sino también, en la explotación del medio natural, que conduce a la crisis ecosistémica planetaria, es decir, una crisis que no es sólo económica, ni es sólo social, cultural, política o ambiental, sino que, de alguna manera, es una convergencia de todas ellas pero que, en su agregación resulta en una totalidad que es más que la suma de sus partes (Max-Neef et al., 2000, p. 23), y por ello es que pone en riesgo la reproducción de la vida.

Empero, también debe destacarse que la educación es la piedra angular de cualquier cambio que se quiera realizar en los comportamientos de una persona, y

por tanto la clave para modificar el modelo de desarrollo de cualquier sociedad (Gil, 2012). Por lo que, dado lo anterior, es preciso reconocer el papel que ha jugado la educación en todas las sociedades, destacando en ella, el rol del docente en dicha trayectoria. Stinnett (1968) menciona que hay constantes manifestaciones que resaltan la importancia de los profesores en la sociedad, aunque poco se traduce en las políticas del sector educativo. Aunado a ello, Güell (2014) añade:

> La historia del maestro ha sido en sí misma una contradicción, ha convivido con las exigencias de cumplir un importante papel social para el que se le requerían ciertas cualidades, conocimientos, conducta intachable y una contribución a la formación integral del individuo, con una realidad pobre, tanto en su formación como en su reconocimiento social y económico. (Güell, 2014, p. 117).

En cuanto a su praxis, la docencia, proviene etimológicamente del latín –*docere*- enseñar; su raíz – *doc* – significa pensamiento, aceptación (Güell, 2014, p. 43). Otros lo describen como la acción de enseñar y favorecer la instrucción; en síntesis, expresa una relación entre educación y enseñanza. Así, el proceso educativo implica dos acciones principales: enseñar y aprender en un diálogo activo (Colom et al., 2002).

Por tanto, de acuerdo con Güell (2014), la docencia se sustenta en una base filosófica y pedagógica, cuyos fines son la consecución de la virtud, la libertad, la humanidad y el desarrollo social; en el que el papel del docente no es ya el de solo transmitir conocimientos sino de facilitar, promover, acompañar y dirigir al discente (p. 43 - 44). Considerando que la educación es un proceso que dura toda la vida, es trascendental reconocer que el docente por medio de la realización de sus actividades sustantivas (docencia, investigación y difusión) es el sujeto clave dentro de este proceso formativo (Padilla et al., 2008).

En el mismo sentido, Medina (1967) destaca que el desarrollo económico y social está constituido por sus soportes humanos; donde confluyen personas obligadas a

aprender y personas obligadas a enseñar, pertenecientes a generaciones distintas, que configuran una singular estructura.

Así, para que este proceso pueda darse de la mejor manera posible es imprescindible, como señala Marchesi (2007), que el docente transmita cierta forma de bienestar en su actividad, y solo puede conseguirlo si se siente satisfecho con su trabajo y encuentra sentido a la formación de sus alumnos; un sentido que, como se ha señalado, debe ser diferente al vigente sistema educativo, dominado ampliamente por la racionalidad económica; que debe tender hacia una racionalidad reproductiva de la vida, racionalidad ambiental, en términos de Leff.

### 1.2.2 La Universidad como sistema complejo

El marco antes señalado, permite centrar el análisis en uno de los subsistemas que forman parte de un sistema total educativo: la Universidad. Caracterizar a la universidad como sistema complejo, sin duda, no es tarea sencilla, pero se retoma en este sentido la propuesta que realiza Cabrera (2015), sobre la conceptualización del territorio como sistema complejo, lo que allana de manera significativa este camino. En ese sentido, podemos decir que el sistema universidad, inserto en el sistema total planetario, conforma el sistema social regional en el que, de acuerdo con Cabrera (2015), se reflejan los interese en conflicto y las relaciones de poder, las instituciones, los elementos socioculturales, las formas de organización social e identidades colectivas, resultado de la satisfacción de necesidades básicas que conforman el vasto alcance de lo social.

A lo antes señalado, Boisier (2005) destaca el rol de las universidades para sostener el desarrollo de su propio territorio. La Universidad, en tanto entidad docente e investigadora, es uno de los actores principales llamada a proporcionar respuestas a los problemas de la sociedad (Alba y Benayas, 2006); donde la sostenibilidad debe formar parte de los principios rectores de la actividad universitaria (Tilbury, 2010); contribuyendo a la sustentabilidad planetaria.

Con el fin de profundizar en la caracterización del sistema “Universidad”, a continuación, se muestra de manera resumida los antecedentes históricos bajo el cual surge esta institución educativa.

#### 1.2.2.1 Antecedentes de la Universidad

Nuestro marco de análisis del subsistema Universidad, como institución, no puede estar ajeno al proceso histórico que lo ha venido transformando, para comprender así su dinámica actual, así como, visualizar el rol que jugará en el corto, mediano y largo plazo; como respuesta a lo que la sociedad demande, ante la agudización de los problemas sociales, económicos, políticos y ambientales.

Así que, para lograr una adecuada explicación sobre los procesos de transformación se deben considerar los distintos modelos y enfoques, los cuales se abordan en los párrafos siguientes en forma de un breve resumen sobre el origen y antecedentes de la educación en general y de la educación superior, en lo particular.

Partiendo de la “Antigüedad”, que va del 5,000 a. e. c. al 500 e. c., Salas (2012), menciona que como el hombre empieza a reunirse en pequeñas familias para subsistir, reconociendo la importancia de asentarse en un lugar y, naturalmente, llevar a cabo actividades en grupo, por ejemplo, la caza, la pesca y la recolección; actividades en las que se fueron perfeccionando en la medida en que, en dichas agrupaciones de personas, se transmitieron los saberes generación en generación. Por tanto, tras mucho tiempo de aprendizaje, estos pequeños grupos adquirieron más experiencia para agruparse en grupos más amplios, a asumir responsabilidades en ciertas tareas, lo que denota la existencia de una coordinación o división social del trabajo (p. 25).

Este periodo, menciona Salas (2012), estuvo constituida por tres clases: los gobernantes, la clase media, y los esclavos. Y era el primer grupo, quien desempeñaba en rol intelectual en dicha sociedad. Señala además que, la cultura egipcia, fue la que más dominó y perduró hasta la Edad Media; por lo que destaca que la historia de la educación se debe ubicar en dicha cultura, por su influencia en

oriente y occidente. Resalta que, en esta cultura, los escribas fueron uno de los sectores más importantes en la clase noble pues al dominar la técnica de la escritura, su estatus social era el más alto respecto de los demás. Ello muestra que los saberes acumulados por las generaciones, por lo que era celosamente resguardado por la nobleza, ya que toda esa información otorgaba un gran poder a los que la poseían.

En Asia, la educación oriental se enfocaba en el "aprender a ser" sustentadas en la religión y la filosofía; pero también se educaba sobre las ciencias matemáticas, la historia, la astronomía, y leyes de la economía, entre otras. Empero al igual que en Europa, no fueron escuelas abiertas a toda la población. En la India, la educación se enfocaba en la religión, no obstante, aportó saberes hacia la medicina y las matemáticas, aunque se concentraron más en conocer el mundo interior del individuo (Tünnermann, 2001, p. 20).

Por otro lado, en la antigua Grecia (1800 a. e. c. – Siglo III a. e. c.) existían ya escuelas superiores tales como la Pitagórica, Platónica, el Liceo Aristotélico, la escuela de Alejandría, entre otras. Así para el año 479 a. e. c., la ciudad de Atenas vivió su máximo apogeo conocido como el "Siglo de Pericles" en él se desarrollan la filosofía, la arquitectura, la escultura y el arte. Posteriormente, al conformarse la cultura romana-grecolatina, imponen todo su sistema ideocrático. Siendo esta cultura la que más ha influido en el sistema educativo vigente en occidente (Salas, 2012).

La reputación de las escuelas greco-romanas conduce a sostener que la Universidad es una herencia misteriosa de Grecia a la civilización moderna, la reaparición del pensamiento libre y de la investigación audaz en Atenas. Ante su popularidad, se desarrollaron y, pese al control clerical, fueron alejándose de la iglesia transformándose en escuelas civiles, laicas (Marrou, 1985).

De acuerdo con Tünnermann (2001), identificar el periodo exacto que en surgen las universidades es muy difícil hacerlo, debido a que antes de nombrarse como tal,

quizás pudo haber operado durante años sin concebirse como tal. No obstante, la palabra Universidad se derivada de *universitas*, que significa “el conjunto de los seres particulares o elementos constitutivos de una colectividad distinta de los individuos que la integran” (Tünnermann, 2001, p. 29 - 30), específicamente sus alumnos o ambos (Cháves, 1991, p. 15).

La universidad, tal como lo menciona Tünnermann (2001), estaba conformada por los maestros (*magistri*) y los aprendices (*discipuli*), constituyendo conjuntamente la *universitas magistrorum et scholarium*.

En ese sentido, de acuerdo con Boaventura de Sousa Santos (2021), la Universidad es una de las instituciones que más ha resistido la erosión del tiempo, y señala lo poco común que hay, hoy en día, entre las universidades más antiguas, por ejemplo: la Universidad de Tombuctú (Malí, África Occidental) fundada en 982 e. c.; la Universidad Al-Azhar (Cairo, Egipto), 970 e. c.; las principales universidades europeas medievales, como la de Bolonia (Italia) fundada en 1088; Oxford (Reino Unido), ca. 1096; Sorbona (Paris, Francia), 1150; Cambridge (Reino Unido), 1209; Salamanca (España), 1218; Coimbra (Portugal), 1290; la Universidad Napoléonica de Paris, 1808; y la Universidad Humboldt de Berlin (Alemania), 1811. Y destaca que, desde un principio, tuvieron en común el impulso de desarrollar estudios avanzados y formar élites. (p. 11).

Respecto a las dos últimas universidades citadas por Santos (2021), fueron tomadas como modelos de universidades (modernas) que se extendieron, prácticamente, en todo el mundo en los siglos XIX y XX. A propósito, Manicas (2003) señala que los modelos de Universidad moderna surgen como respuesta de los acontecimientos ocurridos en el siglo XIX, sobre todo, en el marco de la revolución industrial, influido por las innovaciones técnicas y tecnológicas, en tanto respuesta a la educación, por encima de la reflexión de las ciencias.

Para el contexto latinoamericano, es pertinente mencionar que, de acuerdo con Giraldo y Pereira (2011), en el caso de las universidades creadas durante el periodo

colonial, heredaron algunas características comunes de las primeras universidades de la colonia; principalmente de la Universidad de Salamanca. Así, las primeras IES en América Latina se establecieron en Santo Domingo en 1538, en México y Perú en 1551; como respuesta a la necesidad de evangelizar y ofrecer oportunidades de educación, parecidas a las que se daban en España, y, con el objetivo de vincular las colonias culturalmente al imperio y ofrecer adecuada capacitación profesional a los funcionarios civiles necesarios para la burocracia colonial, civil y eclesiástica (p. 63).

En ese sentido, fue el modelo salmantino el que orientó la legislación y las costumbres de las universidades nacionales de la colonia que, claramente, no podía reproducirse textualmente en Latinoamérica por las condiciones propias de cada territorio (Giraldo y Pereira, 2011, p. 63). A lo anterior, Rodríguez (2018) añade que la proyección, expansión y difusión del modelo salmantino, nunca se dio en identidad con el modelo ni a la letra; sino, como una reconversión, porque en cada situación, lugar, centro, se dio de una manera específica, propia, contando con el sujeto y escenario que recibe; pues no es lo mismo la Universidad de Salamanca en un contexto monárquico, en territorio propio, versus una universidad mexicana, que surge tres siglos después en un virreinato, bajo un contexto incipiente, precario, de inicial incorporación a la cultura española, occidental (p. 151 - 153).

Cabe hacer mención que, el modelo salmantino no fue el único que influyó en las universidades en Latinoamérica, tanto Giraldo y Pereira (2011) y Rodríguez (2018), muestran que la Universidad de Alcalá de Henares, también conocida como Complutense, fundada en 1499, tuvo su influencia (más formal y jurídica que real); una de sus proyecciones se reflejó en el establecimiento de universidades que Rodríguez (2018) denomina mixtas o híbridas, donde figuran los convento-universidades, colegio-universidades, seminario-universidades, principalmente, y que implican la coexistencia y colaboración de dos instituciones, el convento, el colegio o el seminario, que constituye los cimientos de la institución universitaria, con capacidad de otorgar grados académicos públicos (p. 155).

Esto anterior, explica una de las razones por las que la revolución científica en las universidades (creadas bajo el periodo colonial español) demoró y más bien, se desarrolló por fuera de estas; pues como lo menciona Wences (1983), esto se daba ya que los defensores del "principio de autoridad" y de la "verdad revelada" constituían la gran mayoría de los docentes de dichas Universidades Reales y Pontificias. Asimismo, señala que en el s. XVI, ya se habían tomado un conjunto de políticas que debilitaron a las universidades; y refiere que, el Concilio de Trento (1545-1564) realizado para hacer frente a la Reforma Protestante, por un lado creó seminarios para la preparación de clérigos, lo que redujo su matrícula y también recibió menos apoyo económico; y, de manera paralela, dicho Concilio, aprobó la creación de colegios mayores (educación superior), que becaba a sus estudiantes, contrario a las universidades (p. 15).

Una tercera razón de lo anterior es que, durante la segunda mitad del s. XVIII, cuando los Borbones deciden promover al desarrollo de la ciencia, en vez de reorientarlo a la Universidad, lo hacen fuera de ella, constituyendo nuevas instituciones; razones, por las que señala Wences (1983), la universidad difícilmente podría transformarse en una institución que promueva el desarrollo científico (p. 15).

Ahora bien, volviendo a la etapa de desarrollo de la universidad moderna occidental, Santos (2021) menciona que a dicha institución se le confío la preparación (en términos técnicos, científicos y culturales) de alternativas a problemas modernos, que posterior a la Revolución francesa, se concibieron en términos de sus ideales: "*liberté, egalité, fraternité"*; y que con el paso del tiempo fueron abarcando un vasto campo de innovación social; por ejemplo: el avance científico-tecnológico, la racionalidad formal-instrumental, la primacía de las ideas de utilidad, posibilidad de cálculo y representación, el individuo en tanto unidad primaria de la sociedad, la elección y poder decisivos para la vida social, el Estado burocrático moderno, el laicismo en el Estado, una cultura y sociedad que emerge contra de la naturaleza, cuya dominación se enmarca como emancipación humana, desarrollo infinito y lineal de las fuerzas productivas, la infancia y la juventud como etapas de

preparación para la vida, el trabajo separado de la familia y la comunidad, entre otros (p. 12 - 13).

En el mismo sentido, Gidley (2003) señala que el modelo de universidad del siglo XX tiene su legítimo lugar en el contexto del progreso y de los problemas industriales y sociales del siglo XIX, y de la propia racionalidad occidental lineal de dicho siglo. Siglos de racionalidad instrumental que han conducido a una atrofia de la visión imaginativa en toda la sociedad occidental, pero particularmente en las universidades obsesionados con los temas metodológicos y los detalles técnicos (p. 327 - 328).

Algunos autores como Álvarez y González (1998), Kent et al. (2003), Bojórquez (2006) entre otros, han propuesto varios modelos de universidad con sus variables y elementos característicos, en función de sus elementos históricos, indicadores culturales, organizacionales, experiencias distintas, liderazgos y acciones de las autoridades, líderes sindicales, movimientos estudiantiles, entre muchos otros factores interrelacionados con del sistema complejo: Universidad.

Considerando dicho panorama, Santos (2021) señala que la historia de la Universidad presenta una doble realidad; pues en cada momento histórico ésta parece como una estructura que se resiste a los cambios, pero que, no obstante, ha sufrido transformaciones, a menudo drásticas, casi siempre provocados por factores externos a la Universidad (p. 11 - 12).

Es así como podemos observar el nacimiento de esta institución “universidad”, y que nos permitirá a continuación enfocarnos al surgimiento de la universidad pública, lo que se muestra a continuación.

#### 1.2.2.2 La Universidad Pública

Las líneas antes descritas, sin duda, despejan el camino para comprender a la Universidad Pública en la actualidad, que como se ha señalado, requiere tomar en cuenta los distintos contextos históricos en los que se ha desarrollado; lo que,

evidentemente, ha ido transformando a las universidades desde sus estructuras y formas de organización, en función de muchos factores (internos y externos) políticos, culturales, sociales, económicos y ambientales.

Como ya se había mencionado en el apartado anterior, entre los siglos X, XI y XII, aparecen las primeras universidades (medievales) Santos (2021); en estas, de acuerdo con Arredondo (2011), se identifican dos tipos: la *Universitas Scholarium*, que era responsable de contratar docentes y era una organización liderada por estudiantes y, la *Universitas Magistroum*, en el que los profesores la regían y ellos ofrecían sus servicios a los estudiantes. Sin embargo, durante el s. XIII y hasta el XVI, las universidades, particularmente sus facultades de teología, enfrentaron fuertes crisis, derivado de que dichas facultades se convirtieron en guardianes escolásticos - un movimiento político-cultural -, que tuvieron como fin mantener la tradición grecolatina y el no cuestionamiento del orden social establecido, adoptando un rol oscurantista.

Finalmente, con el surgimiento de la revolución inglesa en 1642-48, que amenazó la existencia de las universidades de Oxford y Cambridge y ante la supresión de la Universidad de Sorbona (Paris) por la revolución francesa; es que durante los siglos XVII y XIX se produjo el renacimiento universitario (Arredondo, 2011).

Estos sucesos, de alguna manera denotan el hecho de que las universidades medievales, no se encontraban en concordancia con el avance de revolución científica que se estaba dando en otras instituciones, más abiertas y críticas, que influyeron, sin duda, en los acontecimientos antes señalados, así como, en la Revolución Industrial, y las guerras de independencia de muchas de las colonias inglesas, españolas y portuguesas en el continente americano.

Es decir, tras los hechos ocurridos durante el s. XIX, es que surgen los modelos de universidad que marcarán su rumbo, en el que Burton (1991), cita principalmente los modelos: napoleónico, humboldtiano y el norteamericano; modelos que fueron precursores de la universidad pública actual. Aunque no los únicos ya que, para el

contexto latinoamericano, también influyen los modelos de universidad colonial (principalmente de la Universidad de Salamanca y de la Universidad de Alcalá de Henares); y más adelante, durante el s. XX, aparecerían también el modelo de Universidad Socialista, que tomarían como base muchas universidades públicas, sobre todo de Latinoamérica. Enseguida se destacan algunas principales características de estos modelos.

#### *1.2.2.2.1 Modelo napoleónico*

Como ya se había mencionado, con la Revolución francesa se suprime en 1793 la Universidad de Sorbona (París); por lo que, con la llegada al poder de Napoleón a principios del s. XIX, se decreta la fundación de la "Universidad Imperial", institución encargada exclusivamente de la enseñanza y de la educación pública de todo el imperio; poniendo énfasis en la formación profesional Arredondo (2011). Por consecuencia, Cobo (1979) destaca que, la Universidad concebida, restaurada y reorganizada por Napoleón, es una corporación al servicio del (y sometida al) Estado; y, por tanto, despojada de su autonomía.

Así, con Napoleón, la educación superior se organizó a través de las escuelas (facultades) que tenían la función de formar profesionistas al servicio del imperio (médicos, maestros, abogados), con una concepción práctica de la vida; pero donde cabe señalar que suprimió la filosofía y la literatura, por considerarlas disciplinas que invitaban a los alumnos a pensar y a ser críticos (Arredondo, 2011).

Burton (1991) muestra que este modelo significó un medio para fomentar la identidad nacional, sustentada en el reconocimiento de los méritos al servicio de la administración imperial; y que, dado que dichas universidades estaban abiertas a todas las personas, se le consideraba como una universidad de "masas" financiado por el Estado.

#### *1.2.2.2.2 Modelo humboldtiano*

Wilhelm Von Humboldt fundador (junto otros intelectuales: Kant, Hegel, Fichte, Schelling, Schleiermacher, entre otros) de la Universidad de Berlín (1810); le imprimieron ciertas características que la convirtieron en modelo a seguir de educación superior a nivel mundial (Arredondo, 2011). De acuerdo con Burton (1991) su objetivo es fomentar el conocimiento, no el de satisfacer las necesidades de mercado laboral; su esencia y finalidad, fue exclusivamente científica.

Asimismo, Burton (1991) apunta que, en esta concepción de Universidad los profesores universitarios se convierten en investigadores que aplican sus hallazgos en su práctica docente, donde los alumnos junto a los profesores participan en la investigación, en la búsqueda común del conocimiento; razón por la gozaron de mucho prestigio.

Dentro de las principales innovaciones impulsadas en la universidad alemana se encuentran: la libertad de enseñanza, el seminario y la ciencia, la conferencia como modalidad de enseñanza, el posgrado como nivel formativo por excelencia y la figura del profesor como protagonista (Arredondo, 2011).

Tanto Schleiermacher como Humboldt, proponían que: la tarea de las universidades era despertar la idea de ciencia en los jóvenes, ayudarlos a contemplar todo lo intelectual e inscribirlos en una gran conexión, en constante relación con la unidad y la totalidad de los conocimientos; es decir, la Universidad como centro de la unidad del saber, en donde se estableciera “el árbol de la ciencia”, permitiendo que se diera una relación estrecha entre enseñanza e investigación; como motor que hiciera avanzar la ciencia (Ferrer, 1973; Cobo, 1979).

Un aspecto similar a la Universidad Imperial es que también Humboldt impulsó que la institución universitaria debería ser apoyada por el Estado, pero con la diferencia, de que éste no interviniera en sus asuntos internos. Por otro lado, se privilegia la libertad académica, lo que suponía que cada estudiante pudiera planear sus propios

estudios, con libre movilidad para cambiar de especialidad o de universidad, e incluso poder tomar un tiempo sin estudiar (Arredondo, 2011).

Sin embargo, en la medida en que las universidades alemanas comenzaron su proceso de masificación, según Burton (1991), dichas universidades abandonaron el ideal de Humboldt. Actualmente, la investigación se realiza en institutos externos.

#### *1.2.2.2.3 Modelo norteamericano*

Según Arredondo (2011), este modelo es de los que más ha influido en los aspectos que conforman el actual sistema de educación superior en México. Tiene sus orígenes en los colegios británicos pues durante el siglo XVIII, operaban nueve colegios bajo un rector. En este modelo se resaltan elementos claves que permiten distinguir contribuciones en lo referente a las formas de gobierno de la institución, a la organización de los académicos, a la estructura académica departamentalizada, la delimitación de los niveles educativos y un sistema electivo flexible y semiflexible (Arredondo, 2011).

Algo a destacar es que este modelo incorpora rasgos del modelo alemán, principalmente los referidos a la investigación e integra también los elementos profesionalizantes del modelo napoleónico; asimismo, el hecho de que dichas instituciones son responsabilidad del gobierno estatal. Burton (1991) sostiene que algo que favoreció a estas universidades, fueron las guerras, pues se generó mayor interés en la investigación; donde las agencias financiaban los proyectos y los docentes ampliaron su competencia.

Ahora bien, refiriéndonos al contexto Latinoamericano, el modelo de universidad pública, además de la influencia de los tres modelos antes citados, señala Arredondo (2011), tuvieron influencia otros tipos de universidad que, de manera sintética, es también preciso mencionar a continuación, a fin de ir aterrizando en el proceso histórico concreto de las universidades latinoamericanas y, sobre todo, mexicanas en el periodo actual.

#### *1.2.2.2.4 Modelos de Universidad Colonial*

Ya se había señalado que las universidades creadas durante el periodo colonial heredaron algunas características de las primeras universidades de la colonia (Universidad de Salamanca y la Universidad de Alcalá y Henares o Complutense, fundadas en 1218 y 1499 respectivamente).

Por su parte, Tünnermann (1996) menciona, en el caso de Brasil (colonia portuguesa), no se creó ninguna universidad; por lo que España es una excepción ya que fundó universidades fuera de Europa, a fin de ofrecer educación superior a los hijos de los españoles y criollos, para que fuesen educados e instaurados en la fe católica y demás facultades para liderar los asuntos de la Nueva España. Así, la Universidad de Salamanca y de Alcalá de Henares, sirvieron de modelo que dieron lugar a dos tipos de estructuras organizativas: “estatal” y “privadas”, ambas con fuertes lazos religiosos (Arredondo, 2011).

De acuerdo con Giraldo y Pereira (2011), las primeras instituciones de educación superior en América Latina se establecieron en Santo Domingo en 1538 (bajo el modelo de Alcalá de Henares o católico-privado), en México y Perú en 1551 (que siguieron principalmente el modelo salmantino). En total fueron 32 universidades las que se establecieron durante este período que, sin duda, son las precursoras de las “universidades nacionales” de América Latina (Tünnermann, 1996).

Giraldo y Pereira (2011) y Rodríguez (2018), muestran que la influencia de la Universidad de Alcalá de Henares se reflejó en el establecimiento de universidades mixtas o híbridas, es decir, la coexistencia y colaboración de dos instituciones, el convento, colegio o seminario, que constituye los cimientos de la institución universitaria con capacidad de otorgar grados académicos públicos.

Esto anterior, desde la perspectiva de Wences (1983), explica una de las razones por las que la revolución científica en las universidades coloniales demoró y, más bien, se desarrolló por fuera de estas; debido fundamentalmente a que los defensores del “principio de autoridad” y de la “verdad revelada”, constituían la gran

mayoría de los profesores en dichas universidades. Asimismo, destaca el propio Wences, que desde el s. XVI se tomaron una serie de políticas que condujeron al debilitamiento de las universidades; por ejemplo, bajo el Concilio de Trento (1545 - 1564) se acordó la creación de seminarios para la preparación de clérigos, lo que restó población estudiantil y apoyo económico a las universidades; y, a la par también aprobó el establecimiento de colegios mayores que becaba a sus estudiantes, contrario a las universidades.

Una situación adicional, es el hecho de que en la segunda mitad del s. XVIII, cuando los Borbones deciden apoyar al desarrollo científico, en lugar de reorientarlo a la Universidad, lo hacen creando instituciones fuera de ella; razones, por las que señala Wences (1983) que la universidad difícilmente podría convertirse en una institución que propiciara el desarrollo de la ciencia (p. 15).

Ante tal discriminación del que es objeto la Universidad por parte de la Corona española, el propio Wences (1983) observa que esto podría llevar a deducir que esta Universidad constituía el semillero de insurgentes, lo cual es erróneo desde su apreciación, pues en el Manifiesto de la Real y Pontificia Universidad, el 05 de octubre de 1810, donde se afirma que, “hasta el momento la adhesión de América a la religión y al rey, había producido la paz y la tranquilidad; ahora unos cuantos y despreciables facciosos intentan turbar el orden público” (p. 16).

Esto muestra como la universidad medieval, se distancia tanto de la revolución científica, como de las diferentes revoluciones social, político, cultural y económico que se suscitan entre los siglos XVIII y XIX; y prueba de ello es que los principales actores impulsores de la guerra de independencia de México, fueron los egresados de: el Colegio de San Nicolás, del Seminario de Valladolid, del Colegio de Santiago de Tlatelolco, del Seminario de Minería y, del Colegio de San Ildefonso, principalmente; es decir, instituciones ajenas a la Universidad. Prueba de ello, el propio Wences (1983) y León (2000) señalan que, el gobierno español clausuró el Colegio de San Nicolás a pocos días de iniciado el movimiento independentista, a fin de evitar que siguiera siendo el nido de insurgentes.

Sin embargo, un elemento positivo en las universidades coloniales fue su pretensión de autogobernarse mediante la acción de sus claustros; lo que constituye un antecedente de su autonomía (Arredondo, 2011).

#### *1.2.2.2.5 Modelos de Universidad Republicana*

Con la instauración de la República en los países latinoamericanos que lograron su independencia durante el s. XIX; lo que, de acuerdo con Arredondo (2011), no implicó la modificación de las estructuras socioeconómicas heredadas la colonia; pues de acuerdo con Tünnermann (1991), las guerras de independencia no buscaban reordenar la sociedad colonial sino de conservarla bajo una nueva dirección: la de los criollos; para quienes la Independencia no implicaba solo alcanzar el control total del poder político, sino también lograr una serie de ventajas económicas, especialmente, la del libre comercio, sobre todo con la nueva potencia industrial, Inglaterra; además, sacudirse las cargas impositivas y desarrollar sus empresas (p. 78).

De lo anterior, se observa entonces que, desde un principio, las sociedades latinoamericanas se ligaron al proceso de formación y desarrollo del capitalismo, claro está, en situación de dependencia (imperialista); es más, señala Tünnermann (1991), los mismos principios de la Ilustración, fueron préstamos intelectuales que muestra otra forma de dependencia: la cultural (p. 78).

Asimismo, Tünnermann (1991) al señalar que la Independencia no significó una verdadera revolución social, destaca que a pesar de los ideales revolucionarios proclamados (cuyo origen provenían de la Ilustración francesa, de la Declaración de Independencia de los E.E. U.U. y de la Declaración de los Derechos del Hombre de la Revolución de 1789), observa una contradicción entre dichos ideales y realidad; sin embargo, es cierto también la fuerte influencia de la cultura francesa que por entonces representaba la vanguardia del pensamiento de la humanidad, razón por la que se explica que en los primeros años de las naciones independientes

adoptaran el modelo napoléonico, a fin de nacionalizar y modernizar las antiguas universidades coloniales, consideradas como vestigios medievales (p. 87-88, 92).

En este marco, vale la pena observar la situación particular de los primeros decenios del México independiente; en los que se da una pugna entre conservadores y liberales; quienes tenían su propia visión de modelo educativo general, y en lo particular de la Universidad.

Considerando dicho contexto, el proyecto educativo de los conservadores (modelo conservador) pasó principalmente por Lucas Alamán, quien proponía desde el año 1823, la refundación de las instituciones educativas vigentes, así como, la supresión de la duplicación de cátedras en la Universidad y en los colegios; sin embargo, para los Liberales, los Conservadores solo restauraron el sistema educativo heredado de la colonia, situación no solo privativa de México, sino también, de acuerdo con Steger (citado por Wences, 1983, p. 18), de toda América Latina, durante todo el s. XIX.

De acuerdo con Wences (1983), la educación, para los Liberales, debería encuadrarse en lo que Don José M. Luis Mora llamó “la marcha política del progreso”, el cual buscó, en primer lugar, apropiarse de los bienes de la iglesia, la supresión de sus privilegios, la promoción de la educación pública en todas las clases, enfatizando hacia las clases populares, la libertad de expresión; lo que significa que la educación sirva para garantizar el derecho pleno de la libertad (para los cual era fundamental que fuera laica), como camino hacia el progreso. Este ideal, empero, enfrentó varios obstáculos; motivo por lo que, cuando Gómez Farías asume la presidencia en 1833, declaró a la Universidad como “inútil, irreformable y perniciosa”; razón por las que buscó clausurarlas (Wences, 1983, p. 17).

Sin embargo, la reforma de 1833 se derrumba tras el retorno de los conservadores al poder en 1834, al suprimirse las universidades y colegios, se establecen seis escuelas, a saber: a) de estudios preparatorios, b) estudios físicos y matemáticos, c) medicina, d) jurisprudencia, e) de estudios sagrados y f) ideología y humanidades.

No obstante, el que la reforma de 1833 no haya prosperado, los Liberales, desde una década antes, crearon institutos científicos y literarios como alternativa a la educación de los colegios y universidades, esto en estados como Oaxaca, Jalisco, Zacatecas y México; dichos institutos contaron con planes muy ambiciosos, con carreras nuevas y modernas (Wences, 1983, p. 17 - 18).

Tras concluir el periodo de dictadura santannista, los liberales insisten en la implantación de alternativas educativas. En esta etapa, destaca lo realizado por Melchor Ocampo, gobernador de Michoacán, al restaurar, en 1847, el Colegio de San Nicolás, llamándolo Colegio de San Nicolás de Hidalgo; retomando de inmediato sus antiguos proyectos liberales, creando las carreras de agricultura e ingeniería, así como, las cátedras de: matemáticas, química, física, filosofía moderna, economía política, etc.; lo que desde la perspectiva de los conservadores significaba un "exceso de radicalismo"; por lo que al ser apresado Melchor Ocampo, fue fusilado, y el Colegio de San Nicolás de Hidalgo fue de nueva cuenta clausurado por tropas francesas (León, 2000, p. 16).

Con el triunfo de la República sobre al Imperio de Maximiliano, pareciera que los obstáculos para transformar la educación superior se irían desvaneciendo; sin embargo, con la fuerte influencia que llegó a tener el positivismo, sobre todo en la Escuela Nacional de Preparatoria (fundada en 1867), provocó un fuerte debate entre los viejos liberales y los positivistas. De lo anterior, el modelo liberal de educación superior es influido por los principios positivista; pues con Gabino Barreda (inspirado en Comte), consideró que todas las instituciones debían sujetarse al fin supremo: "orden", sin el cual no podría haber ni libertad, ni progreso ("…*la libertad como medio; el orden como base y el progreso como fin*.") (Wences, 1983, p. 19).

Evidentemente, lo anterior no duraría mucho, ya que Barreda consideró que uno de los fines de la educación superior era contribuir a la implantación del orden, contrario a los liberales, adopta el lema de la Escuela Nacional Preparatoria "*Orden y Progreso*" (Wences, 1983, p. 19 - 20). Ya con la influencia positivista, Wences señala que, cuidadosamente se fue excluyendo de los planes y programas de

estudio los cursos de Economía Política, sobre todo, evitando la exposición de los descubrimientos a los que iba llegando Karl Marx (1983, p. 20), por considerarlos que motivaban al pensamiento crítico y revolucionario, contrario al positivismo, que pugnaba por el orden.

Así entonces, a finales del s. XIX, se suprimen las universidades coloniales; adoptando en su lugar, el modelo napoleónico, con fuerte influencia del positivismo; no obstante, muestra Wences, en las universidades napoleónicas latinoamericanas, se llevó a cabo muy poca investigación científica, debido también a la dependencia económica que se tenía con los países europeos. Sin embargo, se destaca que, en las universidades latinoamericanas, si se impartía ciencias naturales (1983: 20).

Ya para fines del s. XIX y principios del XX, el positivismo como doctrina política fue perdiendo fuerza, por ejemplo, en México Justo Sierra se torna como uno de sus principales críticos y fomenta el desarrollo del *Ateneo de la Juventud*, con el propósito de combatir el positivismo, desde un punto de vista idealista o espiritualista; lo que de alguna manera contribuiría a los procesos de reforma universitaria, que se iban a presentar durante el primer tercio del s. XX; tal como se abordará a continuación.

#### *1.2.2.2.6 La reforma universitaria*

Con la implantación del modelo napoleónico en las instituciones de educación superior en América Latina, sujeta plenamente al Estado, en el que Universidad y sociedad, de acuerdo con Tünnermann, marcharon sin contradecirse, respondiendo únicamente a los intereses de las clases dominantes, dueñas del poder político y económico y, por lo mismo, de la Universidad (1991, p. 111). En ese contexto, una de las principales demandas que van tomando fuerza al interior de las comunidades universitarias son, de acuerdo con Wences (1983, p. 21), la autonomía universitaria y el cogobierno de estudiantes y profesores.

De acuerdo con este contexto, se reconoce que, el primer cuestionamiento serio a la Universidad latinoamericana tradicional surgió en 1918; principalmente, por el

llamado "*Movimiento de Córdoba*" en Argentina (movimiento estudiantil), como respuesta, menciona Tünnermann (1991), a la nueva situación social; en el que la clase media emergente fue la protagonista principal, a fin de lograr la apertura de la Universidad, hasta entonces controlada por la vieja oligarquía y el clero, como instrumento capaz de permitirle su ascenso político y social (p. 111 - 113).

El propio Tünnermann (1991) encuentra que, los factores que influyeron al movimiento son: la primera guerra mundial; el desplazamiento del centro hegemónico de Europa a los E.E. U.U.; la revolución socialista rusa de 1917; la llegada del radicalismo al poder en 1916, que mediante el ejercicio del sufragio universal, representa el ascenso político de las capas medias; y la creciente urbanización; lo que fue calificado como la "conciencia dramática" de la crisis de cambio que padecía la sociedad argentina y buena parte de la sociedad latinoamericana en general (p. 114 - 115).

Arredondo (2011) destaca la proyección rápida del manifiesto reformista en América Latina. Uno de los primeros países en el que repercutió fue Perú; donde, desde 1907, las inquietudes estudiantiles estaban a la orden del día (principalmente, el establecimiento de Cátedras libres pagadas por el Estado, legalización del derecho de tacha, asistencia libre y representación en el Consejo Universitario) (Tünnermann, 1991: 138).

Así, para 1919, los estudiantes de la Universidad de San Marcos acogieron el ideario de Córdoba, y, en 1920, en su primer Congreso Nacional de Estudiantes resuelven crear las "*Universidades populares González Prada*" (Tünnermann, 1991, p. 139). Dicho movimiento, añade Tünnermann (1991), encontró también su concreción política en la fundación de la "*Alianza Popular Revolucionaria Americana*", que durante algunas décadas representó la vanguardia del pensamiento político latinoamericano y de la postura antiimperialista, incorporando lo indígena en sus programas de acción política (p. 139).

La Reforma, también es adoptada y promovida por los estudiantes en: Chile (a través de su *Federación de Estudiantes* entre 1920 y 1922); Uruguay (que conciben la universidad como una "*república soberana*"); Colombia (proclamando la reforma en Medellín en 1922 y Bogotá en 1924), declarando enfáticamente que: "*La Universidad pertenece a la juventud. Únicamente la juventud puede guiarla con acierto, poniéndola al servicio de la raza, del pensamiento y de la vida*"; Cuba (en su Primer Congreso Nacional en 1923); Paraguay (en 1927) y Venezuela (en 1928), que fueron fuertemente reprimidas por las dictaduras; Bolivia (en su primera Convención Nacional en 1928); Brasil (a través de pronunciamientos en 1928); luego en Puerto Rico, Ecuador y Centroamérica (influenciados, sobre todo, por las leyes universitarias dictadas a partir de 1931 en Cuba) (Tünnermann, 1991, p. 140 - 142).

En el caso mexicano, tuvo sus propias características debido a que antes de la Reforma, se encontraba inmersa en la lucha revolucionaria de 1910. Para introducirnos al escenario mexicano, Mijangos (2000) señala que, durante la dictadura presidencial de Porfirio Díaz (1876-1880 y 1884-1911), la educación superior en México se había desarrollado entorno a las teorías y filosofía positivista bajo el modelo napoleónico. Sin embargo, a partir de 1905, se crea la Secretaría de Instrucción Pública encabezado por Justo Sierra, quien asumiría un papel significativo en la transformación de la Educación Superior en México; principalmente, al revisar y adoptar las características del modelo de universidad norteamericano, concretamente reflejado en su Ley Constitutiva de la Universidad de México, el 26 de mayo de 1910, e inaugurada el 22 de septiembre del mismo año (p. 25).

No obstante, el inicio de la revolución en noviembre de 1910 condujo a México a un amargo proceso de crisis revolucionaria que protagonizaron las diferentes facciones que intentaron prevalecer en el poder a costa de una hegemonía político-militar. Así, señala Mijangos (2000), un momento de coyuntura se dio en 1915, cuando el ejército constitucionalista de Venustiano Carranza se perfiló como la facción victoriosa; permitió la instalación de gobiernos provisionales en los diferentes

estados; así como, el impulso de reformas sociales e institucionales que quedan plasmados en la Constitución Política Mexicana, promulgada el cinco de febrero de 1917; lo que para la educación significó reafirmar su carácter laico y gratuito (p. 26).

Siguiendo los principios plasmados en la Constitución Mexicana de 1917, uno de los primeros gobernadores en emprender un proyecto educativo acorde con esta Carta Magna, fue Pascual Ortiz Rubio, quien llega al gobierno de Michoacán en agosto de 1917, y muestra su gran preocupación por el problema educativo.

En cuanto a la educación superior, Ortiz Rubio, menciona Mijangos (2000), conocía muy bien el sistema universitario norteamericano, del cual se guío, para presentar su proyecto de Universidad, cuya iniciativa de Ley fue aprobada el cinco de octubre de 1917, y promulgada bajo el nombre de Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (en honor al Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás y para consignar el legado de libertad del cura Miguel Hidalgo), el 15 de octubre del mismo año como decreto oficial (p. 30).

La Universidad Michoacana, a pesar de sus semejanzas en su origen con la Universidad Nacional, principalmente, en sus proyectos de creación y la influencia del modelo norteamericano, destaca Mijangos (2000) que la nicolaita era producto de la Revolución Mexicana y de los principios políticos que ésta contenía. Tal como se refleja en el decreto Número 9, que la erigió, que comprendía 11 artículos y tres transitorios, que la declaraban: "*independiente del Estado" la educación superior (Art. 1°); la Universidad tendría el carácter de "autónoma" (Art. 2°); […]; el Consejo Universitario sería su máximo órgano de representación, presidido por el rector, que por única vez sería nombrado por el Congreso del Estado (Art, 5°), […]*. (p. 33 - 34).

Esto es denotado por Nava (2000: 84), al enfatizar que la Universidad Michoacana, desde su fundación, (un año antes de la Carta de Córdoba), fue la primera universidad de Latinoamérica dotada de autonomía; una de las consignas que se demandaban, precisamente en la Reforma de Córdoba.

Dadas estas circunstancias, propias de México, es que en el año de la Reforma de Córdoba se proyecta en los estudiantes mexicanos; principalmente, como muestra Tünnermann (1991), al realizarse el "*Primer Congreso Internacional de Estudiantes*", al que concurren delegados de América Latina, Europa y Asia. Sus resoluciones constituyen un testimonio de las preocupaciones estudiantiles latinoamericanas del momento, entre los que destacan: la proclamación del nacimiento de una "*nueva humanidad*"; abolir la "*explotación del hombre por el hombre y evitar que el trabajo humano se considere como mercancía*"; establecimiento de "*universidades populares*"; la justicia social; vinculación más sólida con la clase obrera; la extensión universitaria, a cargo de las asociaciones estudiantiles; participación estudiantil en el gobierno de la universidad; docencia y asistencia libres; condena al avance imperialista, de las dictaduras y del militarismo en Latinoamérica; fortalecimiento de los ideales nacionalistas, etc. (p. 142 - 143).

Así, durante el periodo del movimiento reformista (1918-1945) su programa experimentó triunfos y reveses, según los vaivenes de la política latinoamericana y su desplazamiento pendular entre regímenes opresivos y "democráticos" (Tünnermann, 1991, p. 144). No obstante, Wences (1983) señala que la Reforma dejó sin modificación la organización académica, por lo que la universidad funcionó como una agencia de escuelas profesionales aisladas (p. 21).

Empero, desde la perspectiva de Arredondo (2011), la Reforma de Córdoba representa el punto de partida del proceso de transformación de la universidad latinoamericana, concebido como un fenómeno continuo y destinado a estructurar un esquema universitario original y adecuado a las necesidades reales de nuestro continente; que en algunos casos creó las "*universidades populares*", con el fin de acercar la educación superior a las clases sociales medias y bajas.

Sin duda, lo que denota el movimiento de Reforma de Córdoba, significó un parteaguas en la transformación de sistema de educación superior, sobre todo, de las universidades latinoamericanas del s. XX que, evidentemente, recibieron la influencia de dicho movimiento, fundamentalmente estudiantil; pugnando por la

autonomía universitaria y administrada y, gobernada por la propia comunidad de estudiantes y profesores; así como, por garantizar una educación laica y gratuita, que permita el acceso de los hijos de las clases bajas y medias, necesarios para una verdadera emancipación del pueblo latinoamericano.

#### *1.2.2.2.7 Modelo de universidad socialista*

La Reforma, antes descrita, junto al marco de la revolución socialista rusa, condujeron a que varios países en el mundo instauraran en sus sistemas educativos la concepción socialista de la educación. Para abordar esto concentramos la atención al caso mexicano, en donde tuvo fuerte influencia este modelo.

Wences (1983) menciona que con la modificación del Artículo 3° de la Constitución de México (en 1933), se establece que "*La educación que imparta el Estado será socialista y, además de excluir toda la doctrina religiosa, …*", y cuyos antecedentes se encuentran en las misiones culturales, la escuela rural, la escuela técnica y, sobre todo, la guerra cristera; y, a nivel internacional, las experiencias de la URSS; con lo que se rebasa a la educación exclusivamente laica (p. 21).

Ante ello, no se hizo esperar la reacción en la Universidad de México, que en el mismo año realiza el Primer Congreso de Universitarios Mexicanos, pronunciándose a favor de la educación socialista en la Universidad Nacional; que, empero, provocó un acalorado debate entre Vicente Lombardo Toledano y Antonio Caso; el primero, en favor de la educación socialista; y el segundo, contrario a los acuerdos de dicho Congreso, sostiene que la esencia de la Universidad es ser pluralista. Esta última concepción, se impone, por lo que la Universidad se excluyó respecto al cumplimiento del nuevo Artículo 3° Constitucional, arguyendo que tanto la libertad de cátedra y de investigación significaban elementos consustanciales de la autonomía (Wences, 1983, p. 22).

Sin embargo, el debate no concluiría, pues para los socialistas de entonces era falso que la autonomía eximiera a la Universidad de acatar la Constitución; por su parte, sus principales críticos, señalan que era ingenua la creencia de que se pudiera

hacer la revolución por medio de un decreto y/o desde las aulas, así como, el confiar exageradamente en el poder transformador de la educación (Wences, 1983, p. 22-23).

No obstante, los promotores de la educación socialista, estaban conscientes de que no sólo basta la educación, para llevar a cabo la revolución proletaria; pues ésta, tendría que ser decidida, principalmente, por la clase obrera y por los campesinos; en el que la educación socialista coadyuvaría a dicho proceso (Wences, 1983, p. 23-24).

Ya para el año 1940, se promueve una educación para la “unidad nacional”, desapareciendo toda alusión sobre la lucha de clases, modificándose de nueva cuenta el Artículo 3° constitucional, lo que finalmente consumó la reconciliación entre el Estado y la Universidad Nacional, retomando características del modelo napoleónico, así como, de las universidades norteamericanas (Wences, 1983, p. 24).

Es preciso hacer mención que, en este contexto, la Casa de Hidalgo, se adentra en a la ruta de la educación socialista bajo el rectorado de Natalio Vázquez Pallares, y con el Gral. Gildardo Magaña como gobernador del estado. En la Ley Orgánica de 1939, se estableció la obligación de brindar asistencia a los alumnos (provenientes de las clases obrera y campesina); y la imposición del servicio social de forma obligatoria para los estudiantes, incluidos los docentes, administrativos y directivos. Diez años más tarde, una manifestación de estudiantes, que demandaban mayor subsidio estatal, fue disuelta por las fuerzas armadas, en el que desafortunadamente varios estudiantes perdieron la vida (Wences, 1983, p. 24).

#### *1.2.2.2.8 Universidad crítica, democrática y popular*

Tanto el movimiento (estudiantil) de Reforma de Córdoba, así como la universidad socialista en Latinoamérica, tuvieron sus altibajos debido fundamentalmente a la permanente pugna que se daba desde quienes ocupaban el poder, donde muchos gobiernos dictatoriales, militares y conservadores, se oponían a una educación al

servicio de las clases más vulnerables de la sociedad latinoamericana; a la par, los que defendían una educación más popular, estaban convencidos que la única forma de lograr una verdadera emancipación de los pueblos latinoamericanos era a través de la movilización social, donde los estudiantes asumían la batuta de esta lucha.

Por su parte, los críticos de la universidad napoleónica impuesta en muchas universidades observaban que "*La misión cultural era débil, la investigación científica incipiente y la función social se ejerce de manera esporádica*" (Frondizi citado en Wences, 1983, p. 24). Po su parte Tünnermann (1991) se enfocó por la ciencia aplicada.

Por otro lado, una de las demandas que también iba tomando mayor fuerza, y a la cual, la comunidad de profesores universitarios acogería como bandera, fue la exigencia de mayor apoyo para la investigación científica; entorno al cual, se abría el debate sobre el rol que la Universidad debía asumir en la investigación científica, en un contexto latinoamericano de la segunda mitad del s. XX.

En ese marco, y en la medida en que los grupos de izquierda concretaron proyectos alternativos (de transición) para las IES, empieza a mencionar la *Universidad crítica, democrática y popular*; teniendo que luchar en el marco del sistema capitalista. Cabe destacar que, en el estado de Guerrero, México; se le denominó *Universidad-pueblo* (Wences, 1983, p. 26).

Ello permite remitir a sus raíces, las cuales, según Wences (1983) se encuentra en "las universidades de Bolonia y Salamanca, en las tesis del liberalismo clásico acerca de la marcha hacia el progreso y del papel político de la educación", que fue reforzado en el movimiento de Córdoba; y también al retomar varias características específicas de la educación socialista del cardenismo; así como, las experiencias de la Universidad Nicolaita de las década de 1940 y 1950, asimismo de los proyectos universitarios alternativos de la década de 1960 en Michoacán, Puebla, Nuevo León y Guerrero; relacionado a los amplios movimientos sociales y estudiantiles: la Revolución cubana, el movimiento estudiantil de 1966 y 1968, la

Revolución nicaragüense, etc.; en concreto, en las luchas de los pueblos de América Latina por el socialismo (p. 26).

Esto, evidentemente produjo un gran debate, sobre todo, en relación a las funciones sustantivas de la Universidad, que en esencia se circunscriben a la profesión docente, la investigación y la extensión universitaria; de dónde surgen cuestiones importantes que resolver, por ejemplo: *¿cómo se enseña? ¿Qué tipo de extensión universitaria se realiza; y cómo y para quién?* (Wences, 1983, p. 26). Cuestiones que ayudan a despejar el verdadero fin de la educación superior: elitista - conservador o de pueblo (crítica, democrática y popular).

Con el surgimiento de sindicatos universitarios, fundamentalmente de académicos, se abría la posibilidad de una verdadera transformación democrática en la Universidad mexicana; considerando que la mayoría de estos sindicatos enarbolaron la bandera de los derechos laborales, y la reforma académica de la Universidad; no obstante, con el paso del tiempo, se enfocaron solo en la defensa de aspectos laborales, y además padecieron grandes divisiones (Wences, 1983, p. 27), lo que debilitó el movimiento por la transformación de la Universidad crítica, democrática y popular.

Sin duda, son todos estos modelos de educación superior, dentro del proceso histórico, los que determinan la configuración actual de la Universidad pública, la cual como se ha señalado, no es posible analizarlo fuera del amplio entramado de relaciones dinámicas y complejas, tanto al interior (inter e intra comunidades que lo conforman); como fuera de él (principalmente, por el contexto económico, político y cultural), de manera directa o indirecta; que se refleja en una permanente lucha por la autonomía universitaria, a veces más álgida y otras veces, pasiva.

Ello implica, el sentido dinámico en el que se mueve hoy día las universidades públicas, las cuales, evidentemente, son heterogéneas, pues cada una de ellas ha tenido que enfrentarse a circunstancias particulares, lo que las venido determinando. A pesar de esto, es claro que entre el último tercio del s. XX y

principios de este siglo XXI, se han venido dando una serie de reformas y políticas que influyen en esta, políticas que han ido más acorde al contexto mundial de globalización, que pone en el centro al mercado por encima de todo, lo que definitivamente reaviva el debate sobre el fin de la Universidad (pública) y del Estado, en lo general, y sus consecuencias sociales, sobre todo y particularmente, en cuanto a lo que interesa esta tesis, sus efectos en la comunidad de profesores, sin dejar de lado, sus estudiantes y sus trabajadores administrativos y manuales; siendo esto parte de lo que se revisa en el siguiente apartado.

#### 1.2.2.3 Políticas y reformas en la educación superior

El conocer los diferentes modelos y etapas en las que ha transitado el sistema educativo en lo general y de la educación superior en lo particular, permite identificar, en primer lugar, los modelos que de una u otra forma influyen en las formas de organización y estructura que han tomado las IES, funcionales al propio sistema ideológico, económico y político hegemónicos, que las homogeniza; pero, al mismo tiempo, son heterogéneas, en la medida en que cada una se encuentra en un contexto geográfico, social, político, económico y cultural específico.

Es claro también, como lo demuestra su proceso de desarrollo histórico, que la conformación de estas universidades para nada han sido armoniosas, sino que, por su naturaleza, confluyen en cada una de ellas movimientos, conflictos, luchas, resistencias, etc., que también han influido e influyen en la configuración dinámica actual de cada una de estas instituciones; bajo el protagonismo de la comunidad estudiantil y docente universitaria, principalmente, sin soslayar a la comunidad de trabajadores manuales y administrativos, que con el apoyo de los sectores sociales obreros, campesinos, comerciantes e indígenas, han luchado en defensa de la autonomía universitaria, en una mayor democratización, mayor cobertura y acceso a la formación superior, a condiciones laborales dignas, entre otras, y que se pueden resumir en cuanto a una universidad crítica, democrática y popular, como ya se señaló anteriormente; en contra de las élites conservadoras.

Lo anterior, de acuerdo con los procesos de cambio y transformación política, económica, social y cultural, en la que ha transitado a lo largo de la historia, como reflejo de los cambios en los patrones de acumulación de capital y de la propia lucha de clases.

Así entonces, para abordar esta parte, es preciso aclarar que se toma como punto de partida al proceso de transición que se da entre el estado de bienestar a la imposición del modelo neoliberal en el marco del contexto de globalización; que determinan las situaciones de crisis y transformación forzada en las universidades públicas, de manera general en América Latina y en lo particular, en México.

En Latinoamérica, las IES prácticamente desde sus orígenes fueron caracterizados con una fuerte presencia pública, con acceso limitado solo para las clases medias y altas, pero con una ínfima presencia de instituciones privadas.

De acuerdo con Trow (1996) la dotación de recursos públicos como forma de colaboración entre la Universidad y la sociedad, a lo largo de varias décadas, así como la autonomía, constituyeron los cimientos de los medios materiales para la subsistencia de las IES, con una autosuficiencia frente al Estado y una relativa separación respecto al mercado. Esta forma de operación, con asignación de recursos sin requisitos y sin rendición de cuentas; con autonomía jurídica, organizativa y administrativa, se sustentaban en una fuerte relación de confianza de la sociedad hacia las IES. No obstante, ante el surgimiento de iniciativas para la rendición de cuentas, que condujeron a que todo lo referido al sector público, se cuestione y, por tanto, se incrementa la desconfianza, en contraparte, se le dio mayor relevancia al mercado.

Así, el modelo dominante comenzó a reconfigurarse en la medida en que la demanda se masificó. Es complicado señalar cuándo y dónde se dio origen a estos procesos, pues fue diferente para cada país, Rama (2018) señala que dicha transformación se dio entre las décadas de 1970 y 1990, obligados por el creciente desequilibrio entre una mayor demanda, y la menor capacidad y menores apoyos

financieros. De acuerdo con Altbach y Johnstone (1993) señalan que, a partir de la década de 1980, el financiamiento público para las IES se redujo significativamente en todo el mundo.

Rama (2018) observó que las limitaciones presupuestales se fueron haciendo más fuertes en la década de 1990, durante el cual los países de América Latina realizaron transformaciones estructurales, alineadas al nuevo patrón de producción y de exportaciones, que a su vez demandaban de ciertos profesionistas (p. 13).

En el caso particular de México, esto se observa en el marco de la crisis de deuda, que la hace vulnerable a la intromisión de organismos como el FMI y el BM que modifican por completo, la misión de la educación en México. Fue bajo el mandato de Miguel de La Madrid (1982-1988), que comienza el abandono del proyecto de educación surgido de la Revolución Mexicana que a principios de los ochentas aún se mantenía vigente. El proyecto que su gobierno presentó denominó “Revolución Educativa” (Aboites, 2019, p. 8).

Sin embargo, para ese momento el término “revolución” contrastaba con la caída drástica de las tasas de absorción en todos los niveles; aunado a esto, se daba una disminución del presupuesto a la educación, de hasta un 50%, incluido los salarios de docentes de todos los niveles. Las protestas de sindicatos, organizaciones estudiantiles, profesores, investigadores, etc., en contra de dicha agenda neoliberal, se hicieron constantes, oponiéndose al proyecto que, en su objetivo de vincular la educación con el sector social productivo, estableció un estricto control político; a través de un mayor control presupuestal, imposición de programas educativos y precarización laboral docente (Aboites, 2019, p. 8 - 9).

Esa contrarreforma “revolucionaria”, menciona Aboites (2019), descalifica las políticas de gobiernos anteriores; por ejemplo, en lo que respecta a la educación superior, se habla de un crecimiento acelerado que no fue acompañado de calidad en la educación, cuya demanda sigue centrándose en carreras de corte tradicional que, no obstante, no responde a las necesidades del país, con planes y programas

de estudio sin actualizarse, que la investigación está desvinculada de las necesidades socioeconómicas, con un bajo número de profesores de tiempo completo, y el nulo acceso a los programas de posgrados.

Como respuesta a dicha “problemática”, el proyecto gubernamental de “Revolución Educativa” planteó la siguiente agenda:

1. Elevar la calidad de la educación en todos los niveles, a partir de la formación integral de los docentes.
2. Racionalizar el uso de los recursos disponibles y ampliar el acceso a los servicios educativos a todos los mexicanos, con atención prioritaria a las zonas y grupos desfavorecidos.
3. Vincular la educación y la investigación científica, la tecnología y el desarrollo experimental con los requerimientos del país.
4. Regionalizar y descentralizar la educación básica y normal, así como, regionalizar y desconcentrar la educación superior, la investigación y la cultura (Aboites, 2019, p. 9).

Es de notar que esta agenda, con ciertos ajustes se mantiene vigente en la actualidad, a prácticamente cuarenta años de distancia.

Ya bajo el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988 – 1994), a comienzos de 1990, se concreta una mayor cercanía con el sector privado empresarial; y surgen variadas iniciativas que consideran a la calidad como evaluación, que impulsan políticas de descentralización y modernización educativa, desfavorables para la mayoría de maestros y estudiantes (Aboites, 2018).

Con ello, destaca Aboites (2018), finaliza la etapa de educación surgida de la Revolución mexicana, borrando de tajo el acuerdo tácito entre gobiernos y universidades, mediante el cual se dotó de cierta autonomía a las universidades, con la condición de que agreguen a sus marcos legales y sus fines el contribuir a resolver los problemas nacionales y/o de las mayorías.

El mismo Aboites (2019) señala que, dentro del objetivo de elevar la calidad de la educación, se parte de que este se logrará a partir de la preparación integral de los profesores, no obstante que, a mediados de los noventa es desechado. Por otro lado, en cuanto al aumento de la matrícula, sólo se menciona moderadamente de “ampliar los servicios a todos los mexicanos”; frase demasiado ambigua que ni siquiera se compromete en rescatar los niveles y ritmos de crecimiento que prevalecían hasta principios 1980.

Al fortalecerse el gobierno salinista, se acelera el proceso de transformación neoliberal en el sector educativo, imponiéndose nuevos medios para la recuperación del poder adquisitivo, mediante el concurso de recursos extraordinarios, a través de la carrera magisterial, becas, estímulos, entre otros, cuyas bolsas están muy limitadas, por lo que solo unos pocos, participan de dichos recursos (Aboites, 2019).

Así entonces, según Altbach y Johnstone (1993) señalan que, en el marco de la globalización, se observó un distanciamiento del Estado respecto a la educación superior, lo que se expresó en la reducción del presupuesto público asignado; continuando en esa línea, Marginson (1997) y Pusser, (2005), mostraron en sus estudios, que lo anterior se tradujo cada vez más en una mayor competencia por recursos individuales e institucionales ante el Estado y de cara al mercado. Esto condujo, de acuerdo con Rhoades (1998), así como, Slaughter y Leslie (1997), que la autonomía tradicional de las IES y de sus profesionales frente al Estado y el mercado, se haya reducido notablemente.

De acuerdo con Wolin (2019), la globalización trajo aparejados procesos de economización creciente de la sociedad y el deterioro de “lo público”, y la expansión continua de los mercados, en particular hacia el ámbito de la producción de conocimientos y la educación (Marginson, 1997; Slaughter y Leslie, 1997), que explican en gran medida la “reducción de la confianza” de la sociedad frente a la universidad (Ordorika, 2006).

Díaz Barriga (1998) menciona que la “crisis de lo público”, particularmente en el sector educativo, se expresa mediante serios cuestionamientos acerca de la eficiencia, falta de equidad, baja calidad de los grandes sistemas escolares y la falta de rendición de cuentas; por lo que han internalizado la evaluación y la certificación como aspectos centrales de las políticas públicas. Cambios que responden por la dinámica promovida por organismos internacionales como la UNESCO y el Banco Mundial, entre otros; como por la aceptación de la evaluación y rendición de cuentas, por los administradores educativos (Coraggio y Torres, 1997).

A partir de lo anterior, es que las universidades de todo el mundo padecieron transformaciones profundas en los últimos años del s. XX y que continúan hasta la fecha. Marginson (1997) y Readings (1996) mencionan que la crisis fiscal de las universidades ha ido aparejada a una reconfiguración del sentido, de sus fines y de sus prácticas; donde la noción de universidad ha pasado de un plano marginal a uno por un énfasis vinculado a los mercados, bajo un esquema de universidad “emprendedora”, de excelencia y por un proceso creciente de privatización de la oferta educativa y del financiamiento (Clark, 1998; Readings, 1996; Slaughter y Leslie, 1997).

Por otro lado, Ordorika, (2002, 2004) destaca que la globalización también se materializa en la educación superior contemporánea, en la adopción y/o simulación de prácticas de mercado. Paralelamente, Bourdieu y Johnson (1993) mencionan que el campo de la educación superior se observa disparejo, jerárquico, cambiante y en disputa permanente; pues ya están posicionadas en el contexto global y/o nacional; al mismo tiempo, adoptan estrategias de posicionamiento para alcanzar nuevos lugares (p. 35).

En ese marco, Ordorika (2006) señala que la globalización ha agregado nuevos elementos a la competencia entre IES, y a su estratificación; donde las TIC’s y la movilidad, propiciaron las condiciones para el resurgimiento del mercado global, caracterizado por la permanente competencia. Dicho mercado, señala, está estructurado en dos niveles: el primero, lo constituyen las universidades globales de

investigación, que busca esencialmente prestigio y poder, más que ganancias económicas; y en el segundo, se encuentra el grupo más amplio de IES, con menos estatus, centradas en la exportación comercial de la educación superior.

Dicho mercado global se encuentra mediado por ranqueos comparativos de desempeño en investigación o estatus universitario, principalmente nacionales e internacionales. Medidas que describen que prevalece una distribución muy inequitativa, en cuanto a recursos se refiere, y, naturalmente, respecto al estatus, que tal cual, reproducen y reafirman el patrón de acumulación y dominación existente, ya que favorecen a los países desarrollados, que invierten en equipamiento para la investigación, así como, los países de habla inglesa, en tanto lengua global de la investigación. Por otro lado, desdeña criterios y roles universitarios fundamentales en los sistemas de educación superior de países fuera de la órbita angloamericana, tales como su contribución a la cultura nacional, la democratización del gobierno nacional, la atención de cuestiones y necesidades sociales, así como el compromiso con una mayor cobertura en la educación superior (Ordorika, 2006).

Lo anterior, muestra cómo la educación superior permanece sujeta a un alto grado de dominación de EE. UU. que se expresa ideológicamente en el carácter normativo, que asume la idealización del modelo norteamericano de universidad de investigación y el altamente estratificado y competitivo sistema público/privado de educación superior; difundido por instituciones supranacionales como el FMI, el Banco Mundial o la OCDE, convirtiéndolo hacia la ideología neoliberal dominante sobre todo, en la literatura de investigación más convencionales (Ordorika, 2006, p. 40 - 41).

De manera paralela, Rama (2018) menciona que el desequilibrio entre el incremento de las demandas y el nulo crecimiento en su financiamiento, es una característica particular de la educación en su modalidad presencial (p. 13). En el mismo sentido, Daniel (1998) muestra que dicha modalidad funciona bajo una relación directa entre matrícula, costos por alumno y calidad.

De esta manera, menciona Rama (2012) que la educación integra una función de producción que cambia en la medida en que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, van incorporando ciertas herramientas tecnológicas, evaluadas respecto a las variables de costo, calidad y cobertura; por lo que, un aumento de cobertura, exige un incremento de financiamiento para mantener y elevar la calidad, se sustenta en el trabajo docente y de sus alumnos, así como, de su infraestructura edilicia.

Por lo anterior, Rama (2018) considera que el modelo educativo tradicional se basa en una organización donde la calidad de la educación se mide en función directa respecto a su costo e inversa a su matrícula; en el que la variable aprendizaje depende del stock de capital humano de sus estudiantes, así como, de las pedagogías de enseñanza, de las competencias de los docentes y de la infraestructura; lo cual contrasta cuando la realidad educativa se realiza con escasa tecnología y basado en la tiza, lengua y pizarrón. Por otro lado, la calidad se ve minada cuando aumenta la cobertura sin aumento de recursos financieros, para por lo menos, mantener el costo por estudiante (p. 14 - 15).

En cambio, el modelo de W. J. Bowen y W. G. Baumal, descritos por Rama (2018), señala que los costos de la actividad educativa en modalidad presencial tienden a elevarse más aceleradamente que la tasa de inflación; debido principalmente a que en dicho modelo se considera a la educación presencial, como un sector “arcaico”, en el que predomina el trabajo docente, en tanto mano de obra altamente calificada, en un sector donde no es posible aumentar la productividad (p. 15).

Así, ante una mayor demanda de acceso, con elevación de costos y de limitaciones financieras, en América Latina se fueron enfrentando a otras alternativas de política pública, que Rama (2018), las engloba en las siguientes:

1. Incluir alternativas de cobro en su matrícula, particularmente para los sectores de ingresos altos,
2. Selección de docentes mediante cupos,

3. Modelo de masificación sin exámenes de admisión,
4. Diferenciación de las IES públicas, y
5. Reducción de la participación de las IES públicas respecto de las privadas.

Respecto al último punto, de acuerdo con Rama, la cobertura por parte del sector privado en la educación superior, creció más del doble en términos porcentuales, en comparación con la educación pública, de tal forma que, a finales de la década de 1990, la educación privada tendría cerca del 48% de la matrícula regional (p. 21 - 22).

Por otro lado, enfocados en los cambios que se presentaron en el sector académico, a finales de los ochenta, Aboites (2019) citando a Gil Antón, pone el acento en la problemática que muestra el sector académico en México. Hace un llamado a reflexionar en la labor académica como una carrera.

Dicha carrera académica, busca crear estructuras de organización y progresión académica que otorguen una mayor flexibilidad en el trabajo, y que además le permita adecuarse a las condiciones, vocaciones, posibilidades y necesidades diversas de personas e instituciones; no obstante, también se advierte sobre los principales obstáculos, a saber: a) la combinación desordenada de sectores de académicos inamovibles (minoritarios), con respecto a un amplio número de académicos con condiciones inestables, b) confusión en las características necesarias para la docencia y la investigación y, c) la indiferencia con la que se trata a la labor cuidadosa y responsable o a la falta de responsabilidad y empeño (Aboites, 2019, p. 10).

Bajo este enfoque, y en estricta correspondencia con cada una de las barreras, Aboites (2019) menciona tres propuestas de solución:

1. Plazas de académico con “estabilidad competitiva”.
2. Crear condiciones favorables de docencia (actualización en el campo específico, tiempo libre reconocido y diseñar formas de innovación y crítica en el trabajo).

3. Condiciones y salario de acuerdo con el trabajo.

Todas estas propuestas, invitan a un gran debate y exige un amplio involucramiento de los docentes y de las autoridades institucionales a fin de ser aprobados y, sobre todo, implementados; lo que cual es una tarea compleja, pero que tiene sentido desde la recuperación colectiva de la ética profesional, así como, del respeto al oficio de enseñar e investigar (Aboites, 2019).

Empero, uno de los problemas es que este debate al interior de universidades y sindicatos no prosperó, pues fue bruscamente interrumpida cuando la Secretaría de Educación Pública diseñó e implementó la diferenciación con base a productos conmensurables, como criterio para distribuir la limitada bolsa de recursos, generándose inmediatamente programas institucionales para dispersar dichos recursos, que se constituyeron como forma permanente para hacerse de recursos adicionales; lo que evidentemente promovió la competencia individualizada, la mercantilización y la producción masiva de “productos académicos” (Aboites, 2019, p. 11).

El propio Aboites (2019) considera que dichos programas representan un elemento de rigidez institucional; ya que los sectores más influyentes, suelen ser los más beneficiados, por lo que resulta muy difícil realizar cambio alguno.

Por otro lado, con relación al tema de acceso a la educación y formación Aboites (2019) recupera el planteamiento de Kent, considerando que el problema de cómo se estudia en la universidad no debe abordarse como un asunto de justicia social, ni exclusivamente en términos de los instrumentos valorativos; si no de caracterizar los requisitos mínimos para que el estudiante se desarrolle como tal (p. 12).

Lo anterior, forma parte de la discusión respecto al enorme problema que se gestó con la creación del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (Ceneval), sobre la que se institucionalizó la aplicación de exámenes estandarizados para elegir a “los mejores”; en lugar de mejorar los procesos

pedagógicos para favorecer que todos, independientemente de su origen tenga más alternativas y oportunidades.

Para concluir este apartado, enfocado en el proceso de transformación de la educación superior, en el contexto de la globalización; que ha significado una disminución de los recursos públicos hacia el sector educativo en lo general y de las universidades públicas, en lo particular; y que a su vez ha promovido un proceso de privatización en cuanto a la oferta educativa. A este fenómeno económico global Ordorika (2006) denomina mercantilización, ya que la educación superior pública y, naturalmente, la privada, se ha ido alineando, permanentemente a las prácticas y necesidades del mercado, con un sistema de asignación de prestigio, por medio de rankings nacionales e internacionales (2006, p. 42-43).

Un mercado que, dada sus propias características, es decir, con una estructura de competencia imperfecta, reproduce y profundiza las desigualdades entre instituciones de educación superior con distintas características, tanto de su ubicación, así como, por las diversas fuentes de recursos materiales e intelectuales. Dicho proceso pasa por un par de etapas, el primero que refiere al alineamiento, en cuanto al carácter normativo de un modelo que homogeniza los diferentes tipos, planes y tradiciones universitarias, hacia un solo proyecto de universidad; y la segunda etapa, pues una vez alineada, una clasificación por medio de jerarquías, que surgen del poder y estatus de cada organización, logrado según sus escalas de medidas conforme los estándares determinados por las universidades pioneras del modelo dominante (Ordorika, 2006, p. 43).

En ese marco, de acuerdo con Ordorika (2006), las universidades en Latinoamérica, que han mantenido su proyectos y tradiciones diferentes, y que han asumido roles fundamentales en el desarrollo de sus países, también han ido ingresando a este proceso de homogeneización conflictiva; lo que a su juicio, representa un gran riesgo, pues su arraigo y legitimidad se ven vulnerados a partir de una comparación, la cual es injusta e injustificada, debido a la competencia desigual, producto de las diferencias naturales entre las diversas IES en el mundo.

En cuanto al caso particular de México, de acuerdo con Didou (1997), la ampliación de la Educación en el nivel Superior en las últimas décadas del siglo pasado, se dio a través del aumento de redes de IES y sedes universitarias, establecidas en función de tres aspectos: 1) la promoción de municipios para ser sede de alguna institución universitaria; 2) que exista diversificación interna de dichas IES, y 3) la expansión del número de carreras ofertados en ciudades con al menos una IES (citado en González et al., 2021, p. 1).

Lo anterior, sin duda, elevó la cobertura en localidades donde la atención a la demanda de matriculación era mínima o nula al no existir o estar muy limitada la oferta educativa. Razón por la que el gobierno ha tenido que intervenir, incrementando la provisión de dicho servicio por medio de la desconcentración de las universidades públicas estatales (UPE), erigiendo unidades fuera de su sede principal, por ejemplo, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), entre otras IES, establecieron centros de estudio e investigación en ciudades, fuera de la capital mexicana; asimismo, un número importantes de las UPE extendieron su oferta en distintas regiones de sus respectivos estados (González et al., 2021, p. 2).

Aunado a ello, agregan Maldonado y Mejía (2018), se crearon nuevas instituciones de educación superior públicas, por ejemplo: universidades e institutos tecnológicos, universidades interculturales, entre otras; y, de manera paralela, aumentó el número de IES privadas; que si bien, como señala González et al. (2021), dicho proceso acercó la educación superior a quienes viven fuera de las grandes ciudades, considerando que todavía, en los años de 1990, entre el 50 y 60% de la matrícula total se ubicaba principalmente en seis estados: Ciudad de México, Estado de México, Jalisco, Puebla, Nuevo León y Veracruz; situación que no cambiaría mucho, pues aún en el año 2007, el 50% de los inscritos se ubicaba en solo siete entidades.

Didou (2011) resalta que, con la ampliación de la cobertura de educación superior, se ofertó a los sectores de población de bajos escasos una educación más accesible y barata; lo que elevó de manera significativa la matrícula de educación superior,

con una cobertura del 20.6%, en el año 2000, al 32.1% para el año 2012 (citado en González et al., 2021, p. 2). No obstante, la oferta de formación aún es limitada (se ofrecen muy pocas carreras).

Por su parte, Brunner et al. (2008) mencionan que, a principios del presente siglo XXI, en América Latina un 45% de estudiantes de educación superior, pertenecen a la clase media y media alta, además de que son de localidades urbanas; ello en comparación con el 3% de los matriculados en alguna IES, que son de poblaciones rurales y marginadas (citado en González et al., 2021, p. 2).

Esto, a pesar de la ampliación de la oferta educativa en los últimos 20 años, pues se puede observar que la situación socioeconómica de las familias sigue siendo una de las causas fundamentales que determinan el avance escolar en México (González et al., 2021, p. 2).

Es ese contexto, por el cual el gobierno, encabezado por López Obrador (2018-2024), en su compromiso por apoyar a la educación superior, en lugar de apoyar a las IES existentes; pone en marcha su propio programa de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJG), enfocado en acercar la educación superior, precisamente a las regiones más alejadas y marginadas de México. Cuyo objetivo, de acuerdo con el Organismo Coordinador de las Universidades de Bienestar Benito Juárez García (2020a) es:

> …contribuir al bienestar social y la igualdad de la población más desfavorecida mediante la creación de 100 planteles en comunidades donde ya se imparte bachillerato y no existen opciones cercanas para cursar estudios superiores; o bien, sus programas educativos son poco pertinentes para las necesidades regionales; con altos índices de pobreza, población mayoritariamente indígena, un rango de entre 15 y 50 mil habitantes, población joven con problemas de drogadicción, delincuencia y altos índices de migración y de violencia.” (citado en González et al., 2021, p. 3).

Según el mismo OCUBBJG (2020a), las UBBJG persigue como fin:

> …formar profesionales con capacidad crítica y analítica, con altos estándares éticos y compromiso social que estén guiados por una vocación de servicio, ideales de justicia, dignidad y equidad, además de actuar conforme a valores como la humildad, solidaridad y entrega hacia los grupos sociales más necesitados. (citado en González et al., 2021, p. 4).

Destaca que, para ingresar a esta universidad, no aplican examen de ingreso, solo una evaluación diagnóstica; una vez admitidos, sus servicios no devengan ningún costo, y sus matriculados acceden una beca mensual (González et al., 2021, p. 4).

De acuerdo con un artículo de Roldan (2019), su planta de profesores, se conformó con la postulación voluntaria de los candidatos, los cuales recibieron una capacitación, y después del proceso de selección se determinó quienes iban a ser contratados, con un sueldo mensual estimado de 9 600 pesos, como profesores de tiempo completo.

En el mismo artículo de Roldan (2019), se destacan las precarias condiciones en que iniciaron operación las UBBJG, al no contar con instalaciones propias y todo al vapor, que evidentemente pone en duda el cumplimiento a corto plazo de sus objetivos planteados. Esto junto a las condiciones precarias también en que fue contratada su planta docente, provocando ya varias manifestaciones de inconformidad por parte de algunos grupos de docentes que, como represalias, o bien han visto reducido su salario, o bien han sido rescindidos “injustificadamente”, y además, de que no se les reconocen sus derechos laborales; esto durante la segunda mitad del año 2021; manifestaciones a las que se solidarizaron varios grupos de estudiantes de la UBBJG, así como, por parte de organizaciones de académicos y trabajadores externos a este programa.

En fin, el devenir de estas Universidades y sus programas es aún muy incierto, pues se observan muchas irregularidades en su funcionamiento; iniciando primero en

reconocer las autoridades correspondientes que, entre estas universidades y su cuerpo de docentes no existe relación laboral, pues los docentes son catalogados como "*beneficiarios sociales, por lo que sus ingresos no están sujetos a retención de recursos*" (Poy, 2021).

Es así como, a pesar del ambicioso proyecto educativo que continúa el actual Gobierno de México, al buscar acercar la educación superior hacia los sectores más vulnerables y marginados de México, con planes y programas, a decir del propio Gobierno, más pertinentes a su contexto local y a las exigencias del entorno global (cambio climático); este proyecto, tiene aún muchas deficiencias que han impedido su consolidación, pero que a la postre, hay que señalar, estas UBBJG, carecen de autonomía, y por tanto, también están lejos de ser democráticas, pues quien las coordina, administra y dirige, es directamente nombrado por el ejecutivo federal.

Como se puede observar, el proceso de desarrollo histórico de las IES en lo general, y de la Universidad pública en lo particular, ha sido conflictiva, pero a su vez enriquecedora, pues en su concepción convergen y divergen posturas, ideologías, políticas y contextos socio-económico, cultural y ambiental (global, local, regional), que determinan, en un momento dado, su configuración y dinámica; bajo el protagonismo de sus comunidades estudiantil, docente, trabajadores manuales y administrativos; que con el apoyo de los sectores sociales obreros, campesinos, comerciantes e indígenas, han luchado en defensa de su autonomía, su democratización, mayor cobertura y acceso a la formación superior, condiciones laborales dignas, entre otras; contra las élites conservadoras; que llegan a ostentar el poder.

Lo anterior, permite observar la serie de interacciones que existen y determinan el sistema completo total planetario y a su vez, de los subsistemas y elementos que los conforman e influyen, directamente o indirectamente en las condiciones de desarrollo y subdesarrollo que persisten hoy día, pero, sobre todo, en las condiciones de crisis ambiental planetaria, que pone en riesgo la reproducción de la vida misma; por lo que es muy importante delimitar nuestro análisis, a fin de

examinar las relaciones que hay entre la educación superior y la sustentabilidad, que es lo que se muestra a continuación.

### 1.3 Educación superior y sustentabilidad

En los epígrafes anteriores, se ha buscado dilucidar sobre temas fundamentales que abordan el desarrollo, así como su concepción crítica, a fin de ir aterrizando hacia una conceptualización más integral que aborde la dimensión económica, sociocultural y ambiental; dimensiones que son interdependientes, cuyos marcos e interrelaciones y consecuencias se reflejan en todo el sistema total planetario.

Asimismo, y en este propósito, el apartado anterior se ha enfocado en las diversas concepciones de los fines de la educación en lo general, y educación superior, en lo particular, que la han ido conformando (en función de las propias condiciones que el sistema hegemónico económico), las IES, en lo general, y de la Universidad pública, en lo particular; y que, al estar sometida a dichas condiciones, ha contribuido al colapso de la sustentabilidad planetaria.

No obstante, reconociendo el papel que juega la educación sobre la formación de ciudadanía, en seguida se revisa en primera instancia, la relación entre educación y desarrollo, para posteriormente, esbozar el vínculo entre la educación superior y el desarrollo sustentable.

Como se había mencionado en apartados anteriores, el desarrollo ha sido un constructo muy discutido por diversas posiciones que se han producido en su entorno; no obstante, la que ha dominado es la que refiere a la prosperidad material y progreso económico, lo que ha dejado un precedente que amenaza la reproducción de la vida, en el que la naturaleza, desterrada de la esfera de la producción, conduce a la destrucción ecológica y degradación ambiental (Leff, 2002).

Resultado de dicha crisis ambiental y de la percepción sobre los diversos modelos de desarrollo, aparece el concepto de desarrollo sustentable, bajo el cual comienzan

a surgir, a nivel internacional, “compromisos” que buscan minimizar y reducir los impactos que sobre el ambiente se están produciendo, principalmente, a través de un movimiento de “cooperación” ambiental, que diseñe acciones y estrategias que lo impulsen, donde es necesario que las instituciones transformen sus estructuras para fortalecer este propósito.

Partiendo de lo anterior, se enfoca este análisis en el sistema educativo, de manera particular en la educación superior, donde se ha mostrado que, desde su origen, dicho sistema ha sido funcional (en cada etapa del proceso de desarrollo histórico de la sociedad), a las relaciones sociales de producción dominantes, es decir, a cada patrón de acumulación capitalista.

En ese contexto, se debe reconocer que la Universidad, como entidad docente e investigadora, por las funciones que desarrolla y el compromiso social que ella implica, es uno de los principales actores de cambio llamada a proporcionar respuestas a los problemas de la sociedad (Alba y Benayas, 2006); donde la sostenibilidad debe formar parte de los principios rectores de la actividad universitaria (Tilbury, 2010); y cuyo rol es vital para sustentar el desarrollo de su propio territorio (Boisier, 2005).

Empero, es importante mencionar que la Universidad como institución, tal como ya se mostraba en los diferentes modelos de universidad, nace con una percepción antropocéntrica y eurocéntrica del mundo que, inserta dentro del sistema capitalista, se convirtió en la fábrica de fuerza de trabajo y consumidores (Ruiz, 2013). Lo que de alguna manera muestra a la universidad concebida como una institución funcional al subsistema económico regional, conformado por sus sistemas de producción, comercio y consumo, su sistema financiero, y, como destaca Cabrera (2015), constituye el subsistema base, en el que el trabajo es el aspecto que se encuentra entre el medio ambiente y la cultura (p. 234).

Esto evidentemente, clarifica el cómo los subsistemas a los que se han hecho referencia interactúan dialécticamente, de tal manera que el subsistema nuclear

determina la concepción del modelo que debe de implantarse en las universidades en función del patrón de acumulación de capital, pero de acuerdo a las propias características que constituyen cierto territorio; y asimismo, cómo dicha institución influye y transforma los propios procesos de acumulación de capital, que transforman al propio territorio.

Solo mediante esta conceptualización de la universidad en el marco de los subsistemas del que forma parte, ofrece una visión total planetaria que permite tomar conciencia de la crisis ecosistémica actual.

Sánchez et al. (2015) señalan que la cultura de la depredación, explotación y deterioro son promovidos por una cultura filosófica-religiosa-occidental; en el que la profundización de la formación fragmentada en disciplinas y la poca reflexión-autocrítica han contribuido a la crisis socioeconómica, política y ambiental (Morin, 1994; Nicolescu, 2001, Vallaeys, 2019).

A pesar de lo anterior, es preciso reconocer que la Universidad, de acuerdo con Herrero (2006), es el principal agente transformador de las sociedades, con posibilidades para actuar como motor de sostenibilidad y de metamorfosis ética; su desafío principal, según Michavila (2008), es definir un perfil estratégico con base en la calidad de la docencia, la excelencia investigadora y la pertinencia social, que coadyuve a la sostenibilidad económica, social y ambiental de la institución, en un contexto de evaluación y rendición de cuentas.

Es así como, en los siguientes epígrafes, se muestra cómo se ha ido insertando la noción de sustentabilidad o de desarrollo sostenible en las IES, en un inicio, centrándose únicamente como educación ambiental, pero que ha ido transitando hacia el de sustentabilidad o desarrollo sostenible.

### 1.3.1 Inserción de la sustentabilidad en las IES

El marco de la actual crisis planetaria, exige que las universidades vayan más allá de satisfacer las necesidades del mercado laboral y comprender la ciencia, deben

de ser capaces de hacer transformaciones interdisciplinarias para dar soluciones a problemáticas globales, como lo es la crisis planetaria; tal como lo señala Gidley (2003), las universidades requieren de más sabiduría, no más información; el primero, en tanto elemento importante para comprender la ciencia, desde el espíritu del ser y el saber, a fin de comprender los cimientos fundamentales de las universidades, para que actúen con responsabilidad social, ante el dominio materialista, de acumulación del capital, la dominación del mercado desde el enfoque neoliberal, entre otros, que muestran el carácter despiadado del ser humano sin ética y ni moral.

Las características e implicaciones del desarrollo sostenible plantean superar los paradigmas tradicionales de desarrollo, persiguiendo prioritariamente, la satisfacción de las necesidades de la población terrestre, promover y respetar el pluralismo social, mantener el equilibrio entre el ser humano y la naturaleza, y garantizar que ningún país crezca a costa de otro (UNESCO, 1975).

Reconociendo entonces que la educación, y de manera concreta la Universidad, es un ente que puede contribuir a la transformación de las sociedades, consciente de la relevancia de los entes que integran el ecosistema, al satisfacer la demanda de servicios vitales; por lo que se le puede considerar con la posibilidad para obrar como propulsor de la sostenibilidad y de metamorfosis ética (Herrero, 2006); definiendo un perfil estratégico sustentado en la calidad de la docencia, la excelencia investigadora y la pertinencia social, que coadyuve la sostenibilidad económica, social y ambiental de la institución (Michavila, 2008).

Teniendo claro lo anterior, se comprende cómo los compromisos de las universidades para lograr la sustentabilidad, ha transitado desde la Educación Ambiental hasta el más difundido y aceptado por un gran número de naciones, como lo es el desarrollo sostenible que, desde su origen – entre finales de la década de 1960 y principios de la década de 1970 del s. XX –, adquiere varios enfoques; del cual se muestra a continuación un resumen de algunos hechos principales que

muestran la evolución de este paradigma, así como, su atención particular por las IES en orden cronológico:

1. *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano* en Estocolmo, Suecia (1972). En su principio 19 señala que es fundamental una educación en labores ambientales, que centre su atención al sector de la población más vulnerable, y así ampliar las bases de una conducta con sentido de la responsabilidad, que proteja el medio en toda su dimensión humana.
2. *Seminario Internacional de Educación Ambiental* en Belgrado, Yugoslavia (1975). Propone que el medio ambiente debe ser tratado en su totalidad, mediante enfoques interdisciplinarios; con el propósito de desarrollar conciencia, conocimientos y actitudes para atender los problemas ambientales y, por tanto, mejorar las interacciones humano - ecológicas. Concibe a la EA como un medio para el desarrollo de una nueva ética.
3. *Conferencia intergubernamental sobre la Educación relativa al Medio Ambiente* en Tbilisi, URSS (1977). En él se establece la incorporación de la EA a los sistemas educativos, así como, la promoción y cooperación internacional en dicha materia.
4. *Estrategia mundial de la conservación* (1980), formulada por la Unión internacional para la conservación de la naturaleza y sus recursos (UICN), el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), la World Wildlife Fund (WWF), la Food and Agricultural Organisation (FAO) y la UNESCO; en tanto estrategia para la sobrevivencia y la prosperidad de la humanidad.
5. *Informe Brundtland* (1987), publicada por la Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo (CMMAD). En él se define al desarrollo sustentable como: “El desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus necesidades”.

6. *Congreso Internacional de Educación y Formación sobre Medio Ambiente en* Moscú, URSS (1987). En él surge la propuesta de una estrategia internacional para la acción en el campo de la educación ambiental para la década de 1990.

7. La publicación: "*En nuestro patio trasero: la cuestión ambiental en la universidad de California en los Ángeles (UCLA): propuestas para el cambio y el potencial institucional como modelo*" (1989). Siendo la primera ocasión en que, desde una perspectiva académica, una comunidad universitaria analizó el impacto ambiental que implicaba la operación de su campus, y planteó los esbozos de una política institucional asociada a la cuestión ambiental.

8. La *Declaración de Talloires,* Francia (1990). Promovida por la Asociación de Líderes Universitarios para un Futuro Sustentable (ULSF por sus siglas en inglés), en dicha los rectores, vicerrectores y vicecancilleres, expresaron su compromiso con la sostenibilidad y el medio ambiente.

9. *Declaración Halifax*, Canadá (1991). Ahí las IES se comprometen a potenciar los principios y prácticas del desarrollo sostenible, usar sus recursos humanos para facilitar la comprensión del mismo en la sociedad, asumir las obligaciones éticas para eliminar prácticas insostenibles y, colaborar con la sociedad en la difusión de dichas actividades a través de todos los medios posibles; asimismo, se establece un Plan de Acción Básico en el que las IES se comprometían a elaborar una *Estrategia de Desarrollo Sustentable de la Universidad* (EDSU).

10. *Agenda 21,* Cumbre de la Tierra en Río de Janeiro, Brasil (1992). En el que destaca el *Tratado de educación ambiental hacia sociedades sustentables y de responsabilidad global*, que propone a la EA como medio de transformación social, basado en un pensamiento crítico e innovador, con visión holística.

11. *Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental* en Guadalajara, México (1992). Aquí se define el carácter político de la EA como medio para alcanzar una sociedad justa y sustentable.

12. *Conferencia Internacional sobre Educación y Comunicación Ambiental y para el Desarrollo*, en Toronto, Canadá (1992). Concibe al medio ambiente como un

recurso a explotar y la Educación Ambiental como un instrumento del desarrollo sustentable. Con el objetivo de hacer más eficaz la utilización de todas las formas de capital para garantizar un crecimiento económico más equitativo, disminuyendo sus impactos sobre el medio ambiente.

13. *Declaración de Swansea*, Gales (1993). En él participaron más de 400 universidades de diferentes países; asume como política determinar y difundir el desarrollo sostenible, de forma clara y práctica, a fin de motivar a su realización en todos los sectores de la sociedad, impulsar investigaciones en dicho campo, colaborar con la sociedad y, evaluar sus propias dinámicas realizar estrategias sustentables.

14. *Carta Copérnico* (Programa Europeo de Cooperación para la Investigación de la Naturaleza y la Industria a través de los Estudios Universitarios Coordinados) en Barcelona, España (1993). Suscrito por la Conferencia Bianual de la Asociación Europea de Universidades asumen los siguientes ejes de acción: mostrar una responsabilidad real con el desarrollo sostenible; fomentar acciones sostenibles en toda la comunidad universitaria como forma de vida; incluir el enfoque ambiental en el currículo, impulsa la interdisciplina en los programas de investigación; cooperar en auditorías ambientales, así como elaborar materiales didácticos para la sociedad en general; promover y participar en redes ambientales con especialistas en dicho campo; entre otros.

15. *Carta Universitaria para el Desarrollo Sostenible* en Ginebra, Suiza (1994). Sus principales ejes de acción son similares a los de la *Carta Copérnico*.

16. *Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo* en El Cairo, Egipto (1994). En su informe señala que la humanidad hoy día, cuenta con los conocimientos y las tecnologías necesarias para un crecimiento económico y un desarrollo sostenidos.

17. *Declaración de estudiantes por un futuro sustentable* en Reino Unido (1995). donde estudiantes de educación superior, profesores y administrativos, y

presidentes de ligas estudiantiles, se sumaron al compromiso por la protección del ambiente y los recursos de la Tierra.

18. Informe de la UNESCO: "*La educación encierra un tesoro*" (1996). Destaca la importancia de la educación en el desarrollo continuo de la persona y de la sociedad para avanzar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social.

19. Conferencia Internacional sobre Medio Ambiente y Sociedad: *Educación y Sensibilización para la Sostenibilidad*, Tesalónica, Grecia (1997). A fin de definir los tres pilares de la sostenibilidad (ambiente, economía y sociedad), establece que deben considerarse todos los elementos disponibles: la legislación y fortalecimiento institucional, estímulos económicos e información científica y tecnológica, sobre una base sólida de educación.

20. *Alianza para un mundo responsable y solidario* (Fundación para el Progreso del Hombre, 1997). Documento que sugiere crear una plataforma de reflexión y de acción para un mundo responsable y solidario; en busca de la construcción de un nuevo proyecto de vida.

21. *Declaración de Montreal sobre la educación ambiental* (1997). Plantea la idea del futuro viable, que surge como una reconceptualización del desarrollo sustentable, vinculado a su viabilidad. Donde la educación está contemplada como un instrumento de dinamización, de transformación y de desarrollo social equitativo y sustentable.

22. *Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Misión,* Paris, Francia (1998). En él se establece que las IES tienen que hacer suyo el Desarrollo Humano Sustentable, y tenerlo presente en todas sus actividades (investigación, docencia y difusión).

23. *Carta de la Tierra* en La Haya, Holanda (2000). Contiene los principios básicos para construir una sociedad justa, sostenible y pacífica, bajo un enfoque integrado que interrelaciona los problemas que confronta la comunidad mundial. Su marco ético envuelve la responsabilidad y el respeto hacia la vida, la

integridad ecológica, la justicia social y económica, la equidad, la democracia, la superación de la pobreza y la paz.

24. *Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible* en Johannesburgo, Sudáfrica (2002). Aquí surge "*La educación para la sostenibilidad*" constructo dinámico que tiene como objetivo comprometer a las personas de todas las edades a asumir la responsabilidad de crear un futuro sostenible. A partir del cual, la Asamblea General de la ONU, en su resolutivo 57/254, proclama el "***Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible*" 2005-2015**, y se plantea como prioridades la programación de actividades encaminadas a la reducción de la pobreza, igualdad de sexos, promoción de la salud, protección del medio ambiente, transformación rural, derechos humanos, comprensión cultural y paz, producción y consumo responsables, respeto a la diversidad cultural y acceso igualitario a las tecnologías de la información y la comunicación.

25. *Declaración de Barcelona*, España (2004). Resalta la importancia del enfoque holístico en la enseñanza de la tecnología y la ingeniería, capaces de comprender cómo su trabajo interactúa con la sociedad y el ambiente.

26. *Declaración de Graz,* Austria (2003). Muestra el compromiso de las Universidades con el desarrollo sostenible, a través de cinco grandes temas: los problemas de equidad; acceso y movilidad; atención al estudiante; impulso de la investigación; y garantías para la calidad desde la creación de un marco legal para Europa.

27. *Iniciativa de Educación Superior para la Sostenibilidad en Río+20,* Río de Janeiro, Brasil (2012). Suscrita por dirigentes universitarios de todo el mundo, relativa a la enseñanza de los conceptos del desarrollo sostenible, el estímulo a la investigación conexa, la creación de recintos universitarios "verdes" en todo el mundo, el apoyo a la sostenibilidad en el plano local y el intercambio de resultados con la comunidad mundial.

28. *Declaración Ministerial de Lima sobre la Educación y la Sensibilización*, Perú (2014). En él se destaca que la educación, la formación, la sensibilización del público, la participación de este y su acceso a la información, el conocimiento y la cooperación internacional, desempeñan un papel fundamental en la consecución de sus objetivos y la promoción de un desarrollo sostenible y resiliente al clima.

29. *Declaración de Aichi-Nagoya,* Japón (2014). Exige acciones urgentes para generalizar la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) e incluirla en el programa de desarrollo para después de 2015. Pide a todas las naciones pongan en marcha el Programa de Acción Mundial para la EDS; centrada en cinco ámbitos de acción prioritarios: i) promover políticas, ii) integrar las prácticas de la sostenibilidad en los contextos pedagógicos y de capacitación, iii) aumentar las capacidades de los educadores y formadores; iv) dotar de autonomía a los jóvenes y movilizarlos y, v) instar a las comunidades locales y las autoridades municipales a que elaboren programas de EDS de base comunitaria.

30. Foro Mundial sobre la Educación: *Declaración de Incheon,* República de Corea (2015). Fue decisiva para formular el objetivo de desarrollo sostenible (ODS) relativo a la educación y consistente en "*Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*". Y se encomienda a la UNESCO el liderazgo, la coordinación y el seguimiento de la agenda Educación 2030.

Es así que, a nivel internacional, Congresos, Conferencias, Seminarios, Declaraciones, Cartas, Informes, etc., promovidas principalmente desde la ONU a través de la UNESCO, en coordinación con otras asociaciones internacionales, que confluyen en su mayoría, mostrando que el desarrollo sostenible debe ser parte en la formación de profesionistas.

Sin embargo, puede observarse que, en muchas IES dicha formación ambiental se ha enfocado solo en el posgrado, concretamente en el campo de estudio ecológico.

Ello exige con urgencia que todos programas académicos lo integren, con una perspectiva holística.

Atendiendo al proceso de evolución de la atención, análisis o estudio sobre la relación entre el hombre y el ambiente, vemos como ésta aparece en primer lugar como educación ambiental (EA), como acción estratégica que dota a las disciplinas educativas una perspectiva holística; formando una sociedad que satisface sus necesidades, en armonía con el medio ambiente, lo que años más tarde, vendría constituyendo la base del Desarrollo Sostenible.

La EA busca dar respuesta, principalmente, a tres problemáticas íntimamente enlazadas: el deterioro de los ecosistemas y la disminución de los recursos naturales, el inadecuado desarrollo de las sociedades en relación con el ambiente y, los límites de los sistemas educativos actuales, inapropiados para desarrollar personas capaces de actuar con responsabilidad frente a los cambios socioambientales (Sauvé, 1997). Un enfoque más integral es el que Zúñiga (2021) ubica como “formación ambiental”, que contempla “el diseño, contenido, metodologías, trabajo sobre casos concretos, investigación, marco de actuación, etc.”, lo cual puede favorecer el estudio sobre las cuestiones ambientales, que deben ser incorporados en la formación universitaria (p. 9).

Coya (2000) por su parte, considera que la EA y formación ambiental comúnmente se usan como sinónimos, debido a que en los marcos normativos internacionales se ha puesto mucho énfasis en la EA y se le ha restado importancia a la formación ambiental (p. 108). En este sentido, Arias (2010) precisa que la formación ambiental tiene como objetivo principal “dotar a los profesionistas en el nivel superior, los elementos teórico-prácticos indispensables para comprender, analizar y reorientar su quehacer profesional bajo una perspectiva ambiental” (p. 187).

A lo anterior, Ángel y Ríos (2014) destacan que “la formación ambiental en la universidad implica considerar sus tres funciones clásicas: docencia, investigación

y la proyección social, sin dejar a un lado la gestión universitaria"; y señalan que la formación ambiental es una acción integrada a la EA (p. 64).

Coya (2000) añade que la formación ambiental está conformada por la formación de valores y actitudes, así como, el desarrollo de conocimientos y habilidades científicas vinculadas con las actividades laborales; al respecto Enrique Leff (2002) resalta que la formación ambiental, debe ser comprendida como un proceso que critica la enseñanza tradicional y, por tanto, propone nuevas metodologías para aprehender el saber ambiental; ello significa crear una nueva racionalidad social.

Otra de las estrategias, es la que destaca Zúñiga (2021), que denomina "ambientalización del currículo", el cual se basa en el principio de que la comunidad universitaria no puede considerarse un elemento aislado de la sociedad. A lo anterior, Junyent et al. (2011) añaden que la ambientalización curricular debe atender un enfoque desde la complejidad; desde su contexto específico, partir de considerar al sujeto, sus acciones y aspectos cognitivos, que cuide la coherencia para construir y reconstruir las teorías en su relación con la práctica, con una orientación prospectiva de escenarios alternativos, flexibilidad curricular y adecuación metodológica; generando y promoviendo espacios de reflexión y cultura democrática; en fin, asumir un verdadero compromiso y responsabilidad para la transformar las relaciones sociedad-naturaleza insostenibles.

Por su parte, Benayas et al. (2003) agregan que la ambientalización curricular debe integrar la implementación de un programa de gestión ambiental que promueva y estimule el involucramiento y la participación de la comunidad universitaria.

Así, es que a partir del año 2002 se comienza a hablar de la "educación para la sostenibilidad" atendiendo la resolución 57/254 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, en que se declara el *Decenio de la Educación para la Sostenibilidad (2005-2014)*.

El desarrollo sustentable (DS), que pone el acento en otras dimensiones (aspectos sociales, económicos, políticos, religiosos) como lo documentan varios autores

(Pacione, 2007; Yao et al*.,* 2009). Otros autores hacen hincapié en la distribución equitativa generacional y regional tanto interna como internacionalmente (Quian Kiu, 2008), así como, en la participación y la interculturalidad (Adomssent et al*.,* 2007), el intercambio de conocimientos, e incluso se profundiza ya en la dimensión personal, abordando la creatividad, o la autorrealización (Cusick, 2008), la autonomía cultural, e incluso aspectos espirituales (Ratner, 2004), captando la riqueza concerniente a las creencias, normas, valores, intereses, deseos y cosmovisiones para construir el modelo de desarrollo sustentable (Héctor et al. 2009).

Por otro lado, Bosshard (2000) menciona que la sustentabilidad y desarrollo sustentable son términos que se han vuelto paradigmáticos, sobre todo en el discurso político y cultural, no obstante, caracterizados por una falta aplicabilidad práctica; ya que, en la praxis cada comunidad, nación y generación tendrá que abordar la cuestión del significado de sustentabilidad, y la forma en que se logrará en sus propias circunstancias. Dias Sobrinho (2008) propone la inexistencia de un concepto universal y objetivo de calidad válido para todas las IES, apelando a la construcción de identidad propia de cada IES incluyendo sus indicadores.

Vasallo (2016) propone los cambios para ampliar la adopción de la sustentabilidad en las universidades, deben contemplar la inclusión de asignaturas en el currículo en los programas de pregrado; así como, el desarrollo de planes y programas con enfoque sustentable, establecer programas educativos de extensión con las localidades vecinas; promoción y realización de cursos, talleres, debates, congresos y foros que promuevan la EA; y asumir la responsabilidad institucional de promover el desarrollo sustentable en la realización de todas las actividades y procesos.

Gudynas (2013) señala que en un contexto de un acelerado deterioro ambiental y frente a las desigualdades en el mundo, se debe plantear el desarrollo sostenible como asignatura universal, en el marco de proponer alternativas de solución.

Por su parte, Espinosa et al. (2008) mencionan que el paradigma antropocéntrico privilegia los aspectos socioeconómicos, lo que corresponde a un nivel de sustentabilidad débil; el ecocéntrico combina las necesidades sociales y los límites ecológicos, lo que referiría a la sustentabilidad fuerte y, el teocéntrico, incorpora la visión filosófica y teológica de la sabiduría de las culturas antiguas.

En ese marco, la educación para el desarrollo sostenible, de acuerdo con Von Der Heidt y Lambertón (2011) identifican los siguientes aspectos principales: una visión hacia el futuro; desarrollar pensamiento sistémico, crítico y reflexivo; mayor colaboración y más participación en la toma de decisiones. Donde es muy importante que docentes y estudiantes desarrollen competencias sustentables.

En esa misma línea Biasutti et al. (2016) destacan los siguientes principios: priorizar un enfoque holístico, interdisciplinario, basado en el aprendizaje experimental y significativo, análisis multimetodológicos; con fuerte formación de valores y ética, mayor participación en la toma de decisiones, interrelacionando lo local con lo global, y, aplicar criterios relevantes para el contexto local, y culturalmente adoptados.

Para Svanström et al. (2008), mencionan que la importancia de incorporar la sustentabilidad en el plan de estudios no solo se reduce a la adquisición de conocimientos sobre los ecosistemas y la situación en que vive el ser humano, sino que, además busca garantizar los objetivos de aprendizaje que favorezcan las habilidades inter e intrapersonales y, el pensamiento sistémico. En ese sentido, Biasutti et al. (2016) consideran que las conferencias, discusiones en grupos pequeños, estudios de casos, juego de roles, entre otras de carácter experimental fortalecen la formación en la sustentabilidad.

De acuerdo con Aznar y Ull (2009), la UNESCO detalla la sostenibilidad como una categoría sistémica compleja que incluye e interrelaciona los aspectos económicos, sociales, culturales y ambientales del desarrollo humano que se deben contemplar en los procesos de formación; y asimismo, facilita la aplicación de metodologías

generales e interdisciplinares, que atiende a la comprensión de la complejidad de la realidad y conecta con las innovadoras tesis socioeducativas de formación de una ciudadanía responsable, con propuestas de estructuración en diversos ejes.

Es así como las IES, en tanto instituciones complejas, enfrentan el reto de entender y aplicar los principios de la sustentabilidad al interior de su currículo, en el marco del compromiso asumido con los Objetivos de Desarrollo Sustentable y la Agenda 2030; comprendiendo además que dichos principios no atañen solo a una disciplina, sino que exige el involucramiento de toda la comunidad universitaria.

Sin duda, el éxito de las diferentes y variadas estrategias que las IES promueven, a fin de insertar el tema de la sustentabilidad en sus comunidades depende de varios factores; en ese sentido, Meléndez et al. (2010) señalan que el desarrollo de estrategias y acciones que permiten a la universidad llevar acabo su misión social, puede lograrse de manera exitosa por medio de la puesta en marcha de la forma de gobierno, como lo es la gobernanza, que refiere a la conducción, coordinación y coherencia de una diversidad de actores con diferentes objetivos y propósitos.

En ese sentido, es preciso reconocer que las IES no responden solamente a aspectos académicos, sino también, ofrecer atención en aspectos organizacionales, de ahí es que se analiza a la universidad como ente social, sujeto a tensiones, conflictos e incongruencias, a procesos de complejidad social; y por ello es relevante ubicar los factores que involucrados en la GUS de las IES, y la forma en que inciden dichos factores en los diversos procesos en pro de la sustentabilidad (Cortés y Mazzotti, 2014, p. 248).

Precisamente, conformará parte del análisis nodal, la cuestión de la gestión universitaria de la sustentabilidad, lo que se analiza en el siguiente apartado.

### 1.3.2 Gobernanza y gestión universitaria de la sustentabilidad

Como ya se señalaba en el apartado anterior, reconociendo que las IES conforman la base indispensable para tomar conciencia y conducir a la sociedad a un futuro

sustentable, en tanto necesidad inherente a la vida institucional; sea cual sea la estrategia a seguir, es necesario cada vez una mayor participación de toda la comunidad que conforma las IES.

Ello, como ya se mencionó anteriormente, depende de varios factores; en ese sentido, Meléndez et al. (2010) describen que el desarrollo de estrategias y acciones que permiten a la universidad llevar acabo su misión social, puede lograrse de manera exitosa, a través del surgimiento de una forma de gobierno como lo es la gobernanza, en tanto "herramienta analítica para la comprensión de los procesos de acción colectiva que organiza la interacción de actores, la dinámica de los procesos y las reglas del juego, con las cuales una sociedad toma e implementa sus decisiones, y determina sus conductas" (Hufty et al., 2006, p. 111).

Por tanto, se puede considerar a la Universidad Pública como un sistema donde interactúan diversos elementos, a fin de alcanzar su misión y visión institucional, por lo que establece políticas y acciones que, permitan un aprovechamiento eficiente de sus recursos.

De lo anterior, Cortés y Mazzotti (2014) mencionan que la GUS corresponde a una acción colectiva y compleja. A esto, Meléndez y Gómez (2008) añaden que las universidades públicas deben ser estudiadas como una realidad organizacional, como un fenómeno estructural concreto, inscrito en un entorno dinámico, en el que se desarrollan relaciones y procesos desde los que se institucionaliza y se transforma (p. 8). Sainsalulie plantea la necesidad de explicarla a través de tres dimensiones: estructura de la organización y la gestión, estructura de relación entre actores y, estructura de identidades colectivas y culturales de la organización (citado en Cortés y Mazzotti, 2014, p. 254).

En el mismo sentido, Martínez y Góngora (2000) retoman la concepción de gestión de la universidad como complejo institucional que: "…está compuesta por un conjunto de factores (recursos, procesos y resultados) que deben estar al servicio y contribuir positivamente al desarrollo de la docencia, la investigación y la extensión",

cuyo objetivo básico es "...conducir al desarrollo integral de la institución y no a una asociación de unidades académicas aisladas" y "…debe incluir instancias orgánicamente institucionalizadas responsables de diseñar y organizar en forma integral los procesos universitarios y los mecanismos que aseguren la libertad de cátedra y la autonomía académica de la institución" (p. 9 - 10).

En ese marco, Cortés y Mazzotti (2014) encuentran que las universidades son percibidas como organizaciones "débilmente cohesionadas", que permite entender una variedad de realidades organizacionales; considerando que la estructura actual que caracteriza a las IES favorece la fragmentación científica. Por su parte, Olaskoaga et al. (2013) afirman que en las IES aún mantienen una estructura tradicional que frena la transformación necesaria para afrontar los problemas socio-medioambientales.

Sin embargo, Solís y López (2000) mencionan que la organización sigue funcionando debido a que la descentralización, presente en estas instituciones, les proporciona un espacio para conciliar, tolerar y estimular de manera útil la inconsistencia y la incoherencia.

A partir de lo anterior, Brunsson y Olsen (2007) observan que las maneras de pensar y de actuar están gobernadas por reglas culturalmente determinadas. De acuerdo con ello, el análisis de las universidades se puede hacer bajo la perspectiva de la gobernanza; que permite hacer una descripción detallada de los factores que impactan en la gestión para la sustentabilidad de las universidades, a través de la percepción que se tenga sobre el objeto de estudio y así comprender a los actores desde su área de actuación (Cortés y Mazzotti, 2014, p. 255).

Resulta pertinente entonces que la gestión universitaria de la sustentabilidad esté desde el inicio, dentro del proceso de planeación universitaria, a fin de atender los principios relacionados con la conservación del medio ambiente a través de actividades que sean responsabilidad completa de las IES, que cambien los valores,

conductas y actitudes de los integrantes de la comunidad universitaria y las comunidades en su área de influencia (Conde et al. 2009, p. 21).

En este conjunto de ideas, López (2019) menciona que un sistema de gestión ambiental exige un proceso cíclico de planificación, implantación, revisión y mejora de los procedimientos y acciones que lleva a cabo, para realizar su actividad buscando el logro de sus objetivos de sustentabilidad; construidos bajo el modelo: "Planificar, Hacer, Comprobar y Actuar" (p. 69).

Empero, Reyes (2006) señala que ni lo ambiental y ni la sustentabilidad se ha internalizado en la organización universitaria de forma cohesionada, sistemática ni con el conocimiento suficiente; por lo que es necesario entonces, proponer un sistema de gestión universitaria de la sustentabilidad, como principal medio para la formación de profesionales, lo que incluye gestionar de forma apropiada los riesgos por los impactos generados hacia el ambiente y la sociedad.

Con relación a lo anterior, López (2019) menciona que solo cuando las organizaciones son conscientes de sus impactos pueden empezar a gestionarlos (p. 69). Y aclara López (2019) que esto no se da por decreto, sino que se edifica día con día incluyendo la dimensión ambiental, a fin de acompañar a las políticas del desarrollo sustentable, en un sistema donde convivan los seres humanos en armonía con medio ambiente (p. 75).

En consecuencia, la gestión sustentable desde el sistema complejo universitario a decir de López (2019) debe ser una estrategia que integre un conjunto de acciones diseñadas, primero para comprender los aspectos medio ambientales, y luego para mitigar, prevenir, compensar y controlar los impactos a las actividades y servicios de la institución sobre el ambiente, a través de un estudio continuo de sus actores respecto a sus competencias, roles, actividades y decisiones colectivas e individuales (p. 69).

Está claro que la comunidad universitaria debe adoptar los preceptos que contribuyan hacia una sociedad sustentable, por medio de la gestión de su

quehacer, los cuales deben ser en armonía con el medio ambiente, así como, mediante el desarrollo de investigaciones interdisciplinares, que contribuyan a la formulación de alternativas de solución que puedan aplicarse a las IES en el corto, mediano y largo plazos, en favor de la sustentabilidad.

Por lo anterior, es indispensable el involucramiento de la comunidad docente en la gestión universitaria de la sustentabilidad, en todos y cada uno de sus programas de estudio. Ya que los docentes, además de ser los principales protagonistas para desarrollar las competencias específicas y disciplinares, fundamentalmente favorecen el desarrollo de las competencias generales, que potencia un pensamiento sistémico.

En ese marco, Cebrián (2020) menciona que el apoyo y liderazgo institucional debe propiciar una comunidad de aprendizaje donde se identifiquen buenas prácticas existentes, favorezca el intercambio de experiencias educativas y se cuente con el respaldo y asesoramiento por parte de especialistas y facilitadores (p. 111). En otras palabras, siguiendo a Zúñiga (2019), el desafío para la GUS es promover planes de actualización docente, así como, favorecer el liderazgo en ellos, que contribuyan a la formación de estudiantes que aporten alternativas de solución a los problemas del sistema medioambiental.

En ese sentido, Olaskoaga et al. (2013) sostienen que el modelo de universidad a adhocrática (una universidad con estructura flexible, descentralizada y sin jerarquías rígidas, enfocada en la innovación y el trabajo por proyectos o equipos multidisciplinarios), es el que encaja mejor para atender dicha problemática, frente a la universidad burocrática tradicional, vigente hoy día; la adhocracia, mencionan Olaskoaga et al. (2013), parte de la coordinación espontánea de la comunidad docente para fomentar una cultura basada en el reconocimiento, que favorece procesos de aprendizaje - innovación.

Así, desde el ámbito de la gestión ambiental o sustentable de la universidad, en las distintas IES del mundo, se encuentran documentadas variadas experiencias que

no sólo han demostrado muchos éxitos, sino también muchos problemas y barreras a la implementación de los programas de gestión sustentable, algunas más enfocadas al campus universitario; lo que de alguna manera explica el lento paso de las IES hacia la sustentabilidad (Boyle, 1999).

Muchas IES han respondido a la presión de los estudiantes, gobierno, o administración, intentando acercarse al imperativo ambiental de la forma en que tradicionalmente operan los campus. Comúnmente establecen un comité ambiental que define las metas y objetivos, desarrolla tareas para implantar y controlar los programas escogidos, explora la naturaleza de los problemas emergentes, propone soluciones a dichos problemas y evalúa apropiadamente la información (Conde et al. 2009, p. 22).

Sin embargo, encontramos que la realidad interna de la universidad muestra muy poco apoyo a este tipo de práctica organizacional. Razón por las que los comités son obligados a cambiar su enfoque de transformaciones sistémicas amplias hacia proyectos bien definidos con bajos niveles de participación, lo que los hace perder impulso en el impacto organizacional.

En consecuencia, solo en un pequeño porcentaje de universidades existen ejemplos de iniciativas como el reciclaje, uso eficiente de la energía para iluminación, ahorro de agua, baños de composta, entre otros, donde funcionan adecuadamente.

Velásquez et al. (2005) identifican los siguientes factores que influyen en la efectividad de las iniciativas en sustentabilidad, tales como: la falta de detección, interés e involucramiento; las particularidades de la estructura organizacional; la resistencia al cambio; carencia de recursos humanos y materiales, ausencia de comunicación e información oportunas; falta de regulaciones más rigurosas, de investigación interdisciplinaria, de indicadores de operación, de políticas institucionales y, de consensos institucionales.

Por su parte Sharp (2002), al analizar las principales características de las universidades que explican las resistencias que estas organizaciones han presentado ante las iniciativas de sustentabilidad, señala las siguientes:

a) Las IES son organizaciones complejas, multiestructuradas que existen sin un punto único de referencia o centro de control que pueda programar o implantar los cambios.

*b)* Los modelos mentales, en tanto que el sector universitario no se percibe como una parte del todo ambiental, ni como un responsable del sistema de apoyo a la vida en el planeta.

*c)* El consenso del absurdo, pues las personas están condicionadas para conformar percepciones grupales y dudan y mantienen sus percepciones individuales si se encuentran en conflicto con aquéllos que los rodean.

d) Arquetipos institucionales, en las universidades, el más importante es el mito de la racionalidad, que inhibe la transformación sistémica de la institución al ser una de las mayores barreras al desarrollo de una organización que aprende, ya que propaga la suposición de que las universidades han alcanzado los mayores niveles posibles de funcionalidad y que lo que haga falta debe ser aceptado como una limitación inevitable del sistema.

En consecuencia, es evidente que la transformación sólo se logrará cuando un gran número de actores coloquen diferentes prioridades en esferas grandes y pequeñas, estableciendo nuevas rutinas y estructuras a pesar de los conflictos locales y los fracasos. Este es un requisito crítico para llevar a cabo la institucionalización de la sustentabilidad en las universidades, ya que ninguna experiencia nos podrá proteger de la naturaleza inherentemente compleja, diversa y dinámica de esta organización (Conde et al., 2009).

Por su parte, Sánchez (2016) propone el transitar de la competencia (como modelo de desarrollo y crecimiento donde uno extingue al otro) a la simbiosis y cooperación; como procesos donde dos o más personas, entidades académicas o dependencias

o sus posibles combinaciones se asocian para crear mejores condiciones para desarrollarse y crecer con mayor éxito que si lo hicieran por separado. Para ello, propone incursionar en tres ejes-procesos (p. 183 - 185):

1) La certidumbre del proceso de la sustentabilidad a mediano y largo plazo. Esto ya que es común escuchar que, al cambio de las autoridades universitarias, las políticas y la estructura incipiente que se crean alrededor de lo ambiental o sustentabilidad, se debilitan o prácticamente desaparecen, y, el que se mantengan o mejoren, depende de la voluntad de las autoridades entrantes; posiblemente debido a que los planes ambientales o de sustentabilidad dependen de una sola persona o un grupo que promueve el tema, haciéndolo dependiente de las mismas personas y no se fortalece la estructura ni se incursiona en la normatividad. Se requiere entonces, darle certidumbre a mediano y largo plazo, a través de leyes, normas y/o reglamentos para la gestión de la sustentabilidad.
2) Apropiación del proceso por la comunidad universitaria. La reflexión, la participación, la inteligencia y creatividad colectiva, así como del diálogo profundo son imprescindibles en el proceso de apropiación. El diálogo es la columna vertebral para la participación horizontal y fortalecimiento de las comunidades a diferentes escalas (facultades, institutos o dependencias o departamentos).
3) El seguimiento y la planeación. Generar información anual, que requiere de muchas horas de trabajo, sistematización y participación por parte de la comunidad. Donde los indicadores obtenidos deben ser analizados con profundidad y a través de procesos de participación de las comunidades dentro de la universidad.

Por su parte, Martínez y González (2015) realizan un estudio comparativo de la estructura y manifiestos de los 35 planes institucionales inscritos en la ANUIES, más 18 planes registrados en el Consorcio Mexicano de Programas Ambientales Universitarios para el Desarrollo Sustentable (COMPLEXUS); encontrando que

existen ciertos elementos comunes, importantes para entender los obstáculos que implican las políticas para la sustentabilidad, destacando los siguientes:

a) Marco y antecedentes de las políticas. Todos los planes toman como marco la dinámica internacional de reuniones, cumbres, estatutos, entre otros, como antecedente de las políticas para la sustentabilidad; no obstante, se citan de manera textual con escasa relación al contexto de cada institución.

b) Objetivos. Las políticas están dirigidas a insertar el tema ambiental en las funciones sustantivas de cada universidad (docencia, investigación y vinculación), con una tendencia al diseño de acciones, programas y proyectos para cada una. Empero, se observa una falta de articulación entre las diferentes acciones.

c) Estrategias. Las estrategias varían entre los planes analizados, pero normalmente comienzan con la sensibilización, la concientización y la formación ambiental a través cursos y talleres; establece proyectos específicos al interior de la institución en temas prioritarios como residuos sólidos, agua y energía; se construye un Diseño de Sistemas de Gestión Ambiental (buscando lograr la certificación ISO 14001).

Dichas estrategias reflejan los aspectos recomendados por la ANUIES en su enfoque metodológico, que fomentan sistemas de gestión ambiental y las estrategias que se originaron como prácticas de EA. Por otro lado, aun cuando la ANUIES promovió el diseño de un plan de acción para el Desarrollo Sustentable, predominó el tema ambiental, al grado que la mayoría de las IES, los denominaron Planes Ambientales Institucionales (PAI) (Martínez y González, 2015, p. 66 - 67).

Una de las dificultades que identifican Martínez y González (2015) para implementar el desarrollo sustentable, son el grado de abstracción y lo amplio que refiere el significado sustentabilidad. Bajo esta perspectiva, de acuerdo con Foladori y Tommasino (2001), los problemas socioeconómicos son contemplados en la sustentabilidad, y resultado de ello, es el uso de soluciones reglamentarias o

técnicas, que muy poco cambian las relaciones sociales de producción capitalista, vigentes.

Con esta concepción de la sustentabilidad, según Martínez y González (2015), es claro que prevalece en las IES, su preocupación por el crecimiento y poco se ha hecho por promover los cambios en sus estructuras, para remediar los efectos que el sistema económico ha producido (p. 68).

En el mismo sentido, García (2013) menciona que planes y programas construidos para la transformación universitaria carecen de los principios de la sustentabilidad en su contenido, ya que sigue dominando el pensamiento técnico instrumental, en sus objetivos, que obstaculizan la transformación necesaria en las universidades.

Del mismo modo, Ochoa y Rayen (2016) mencionan que la incomprensión de la sustentabilidad conduce a tomar decisiones erróneas que limitan la gestión universitaria de la sustentabilidad. Y agregan que es necesario que la comunidad universitaria se integre y comprometa con la ejecución de la gestión universitaria, de la sustentabilidad (p. 49).

Mas recientemente, se ha venido incorporando el concepto de responsabilidad social, como una nueva forma de gestión universitaria, empero, ha sido muy cuestionado por ser un concepto adoptado del sector empresarial.

Alshuwaikhat y Abubakar (2008) mencionan que un adecuado sistema de gestión debe contar con al menos tres elementos: a) un campus con entorno saludable, b) una economía próspera y gestión ambiental eficiente, y c) ambiente de aprendizaje justo que promueva el bienestar de la comunidad universitaria (presente y futura).

Empero, contrario a la anterior propuesta, los sistemas de gestión ambiental de las IES analizadas por Martínez y González (2015), proponen estrategias poco efectivas en la búsqueda del cambio de la institución, pues en tales actividades se observa que limitan la participación de los académicos en eventos nacionales e internacionales de temas relacionados con la EA y el DS (p. 70 - 71).

Como se observa, es imprescindible que las IES, en lo general, y las universidades, en lo particular, deben asumir el compromiso de promover estrategias y acciones, de manera holística, encaminadas al desarrollo sustentable, tanto al interior de las propias IES como fuera de ellas, incidiendo en su entorno territorial concreto, pero que influye, en el sistema total planetario. Lo que se ha revisado en cuanto a la gestión de la sustentabilidad en las universidades, denota la inestabilidad institucional universitaria, reflejada con denuncias públicas de corrupción, dogmatismo y continuación del seguimiento a las políticas neoliberales.

No obstante, se mantiene el llamado a las IES a asumir su función sustantiva de formar profesionistas con compromiso hacia la sustentabilidad, interrelacionando sus funciones de docencia, investigación y extensión, con fuerte influencia a la sociedad en general.

### 1.4 Conclusiones del capítulo

Como se ha observado, el recorrido realizado en el presente capítulo ha permitido ubicar las diferentes concepciones que se tienen sobre el desarrollo, transitando de su conceptualización tradicional (centrado en la dimensión económica en función del patrón de acumulación capitalista hegemónico), para llegar a una concepción sistémica que la supere, desde el momento que considera tanto las dimensiones social, histórica, política, cultural y ambiental, que son interdependientes y que dichas interrelaciones configuran las estructuras sociales (heterogéneas) con un entramado institucional y político particulares que, en su totalidad, explican su funcionamiento como sistema complejo.

Lo anterior, sin soslayar el papel que tiene la naturaleza (medio ambiente o ecosistema) para satisfacer las necesidades humanas; a través de su relación con el hombre por medio del trabajo, por lo que se les reconoce como verdaderos creadores de valor que, dentro del sistema capitalista, hay que distinguir entre valor de uso y valor de cambio, siendo este último, la base para medir el crecimiento y/o desarrollo de una nación en su forma tradicional.

Evidentemente, para el estudio del sistema total planetario complejo, se fue delimitando el análisis, a fin de ir desentrañando la serie de dinámicas necesarias para comprender y atender la problemática de crisis planetaria de sustentabilidad, que pone en riesgo la reproducción de la vida, cuestión en el que estamos inmersos todos, y, por tanto, responsables de las condiciones que se imponen en reproducir este sistema que depreda la naturaleza.

En ese marco, se reconoce que uno de los ámbitos desde el cual se puede incidir para transformar esta situación, es desde el ámbito educativo, como factor endógeno que tiene todo el potencial para hacer posible una transición de la racionalidad económica a una construcción de racionalidad ambiental (en términos de Leff) o de racionalidad reproductiva de la vida (de acuerdo con Hinkelammert); construcción en tanto no refiere a un proceso homogéneo, sino que es construido por los sujetos que se encuentran insertos en cada territorio en lo particular.

Reconociendo la prioridad urgente de vincular armónicamente al hombre con la naturaleza; para abordar esta crisis total planetaria (o múltiples crisis), se requiere considerar todas las dimensiones económico, social y ambiental, que debe contemplar la concepción más integral de desarrollo. Para ello, se recurre a la metodología de sistemas complejos, pues de esa naturaleza son la serie de interacciones que se dan entre las distintas dimensiones de la realidad a ser analizada, como un “todo” pero que a su vez también forma parte –como elemento– de otro sistema más amplio.

Trascender el concepto de desarrollo económico a una concepción crítica de éste, constituye la base para el análisis de nuestro sistema complejo que, para los propósitos de esta tesis, se delimita a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, y es en ese contexto, que se analiza, de manera particular, a la comunidad de académicos e investigadores, en cuanto a su percepción de satisfacción laboral (y de necesidades) en el contexto de la labor docente, a fin de contar con un marco propicio para transitar y promover procesos de desarrollo que garanticen la reproducción de la vida; esto considerando que los docentes son parte

clave en el proceso de formación profesional, académica y, de investigación y extensión con el sector social; que priorice la vida, por encima de las ganancias.

Con ese propósito es que se profundiza en la construcción de una concepción crítica del desarrollo, el cual, se reitera, no puede aplicarse de manera homogénea en todos los territorios, sino que debe dar oportunidad a sus sujetos que lo integran puedan decidir la vía por la cual se incorporan al proceso de desarrollo, bajo el principio básico que es salvaguardar la reproducción de la vida.

En ese marco, fue pertinente mostrar cómo se conforma el sistema total planetario, determinado fuertemente por el sistema hegemónico económico, y que, por tanto, también influye en todas las instituciones; por lo que todos somos corresponsables del grado de entropía alcanzado que ha conducido a la crisis planetaria en la que nos encontramos; pero, reconociendo también que desde las IES se puede aportar un granito de arena hacia una racionalidad alternativa, diferente a la dominante, que ponga por encima de todo, la vida.

Para ello es que se observó la relación entre los modelos de crecimiento expuestos, con respecto al conocimiento, la educación, la investigación, las innovaciones, el capital humano, el progreso técnico y tecnológico, etc., para el crecimiento económico, que conduce al Desarrollo Económico, eso sí, limitado a la reproducción del patrón de acumulación capitalista.

Lo que fue fundamentado con otras aportaciones que consideran a la educación como inversión, que satisface la demanda de los cuadros profesionales en el mercado de trabajo, como mecanismo de transformación social y como instrumento de progreso técnico (Medina, 1967). Señalando, además, que la educación siempre ha sido un reflejo de la sociedad en que ha existido, y con ella ha sufrido los vaivenes de la historia y se ha debatido entre dicotomías que le han hecho reiniciarse constantemente (Güell, 2014).

Es así que se puede comprender cómo el sistema económico hegemónico capitalista, bajo su sistema de relaciones sociales de producción (Cabrera, 2015),

domina y determina el sistema de formación de la masa trabajadora (sistemas educativos en sus diferentes niveles), a fin de que éste sea funcional al propio sistema.

Comprendiendo este conjunto de relaciones en cómo el sistema económico hegemónico determina e influye y se retroalimenta con el sistema educativo, es que se fue aterrizando el análisis hacia este sistema, particularmente, de las IES; en el que se observan los antecedentes y modelos de Universidad; que precisamente permitió observar cómo a partir de las relaciones antes expuestas, se ha ido configurando el rol de la Universidad en cada momento o etapa histórica, hasta la actualidad.

Así, se muestra que las transformaciones de la Universidad corresponden a procesos históricos orientados más por las ideologías vigentes en cada momento, que por atender las necesidades sociales; es decir, si bien las universidades pueden ser concebidas como una condición que genera libertad, facilita el acceso a formas de empleo superior, bienestar y productividad; siendo cuestionada debido a que hoy en día están sujetas a obedecer al sistema hegemónico (Olvera et al., 2009).

Asimismo, dichas transformaciones se dan de acuerdo a cada cultura, el cual puede ser considerado como un mecanismo que une y regula a los individuos dentro del marco social o como un organismo mediante el cual existen procesos de intercambio con el entorno y constituye un sistema de elementos que comparten los individuos; en el que satisface necesidades biológicas y psicológicas, para el cumplimiento de sus tareas (Bojórquez, 2006).

De esta manera, en los últimos años, se ha observado cómo uno de los modelos educativos que más se ha adoptado ha sido el norteamericano; que ha promovido la mercantilización de la educación, que acentúa la elitización de la educación superior, y que la margina de su relación con la sociedad en general, poniendo por encima, al individualismo económico. Es decir, de acuerdo con Santos (2021), aumentó la presión para transformar a la Universidad en una empresa privada, con

una tendencia a precarizar las condiciones en la que el personal docente realiza sus actividades sustanciales, así mismo, a transformar a los estudiantes en consumidores; limitándose el desarrollo de la creatividad, el pensamiento crítico y la innovación sin fines de lucro.

Lo anterior, en concordancia de que la ciencia moderna (hipercientifización), propició y favoreció la separación entre naturaleza y seres humanos; donde el objetivo fue conocer la naturaleza para dominarla y servirse de ella. Como dijo Francis Bacon (citado por Santos, 2021, p. 33), la ciencia hará de los seres humanos "*dueños y poseedores de la naturaleza*". Ello permite entender claramente a la naturaleza solo como medio para extraer de ella los recursos infinitos, elevar la acumulación del capital por encima de la satisfacción de las necesidades humanas.

Sin embargo, de acuerdo con Santos (2021), la realidad muestra cómo esto nos llevó a la sobreexplotación "de los recursos naturales, a la catástrofe ecológica, a la amenaza nuclear, a la destrucción de la capa de ozono y al surgimiento de la biotecnología, la ingeniería genética y la consiguiente conversión del cuerpo humano en mercancía" (p. 24).

Es preciso aclarar, como se ha dicho, que el proceso de transformación de la Universidad para nada ha sido armonioso, ya que, por su naturaleza, en ella convergen posturas ideológicas, políticas, económicas y culturales diversas, con diferentes concepciones respecto a la función de estas.

Es por ello que, a partir de reconocer las consecuencias que se han ido generando por el sistema económico dominante, y todas las estructuras que lo conforman, que como se ha descrito, son desastrosas e insostenibles, que se observa una oportunidad, desde el interior de las IES, como una vía para poder incidir y transformar dichas instituciones, hacia una nueva racionalidad reproductiva de la vida (en términos de Hinkelammert) o ambiental (en términos de Leff).

No obstante, es necesario tomar en consideración que en los últimos 30 años, de acuerdo con Santos (2021), por diferentes razones, en general, la Universidad

pública aparece más que en una solución para los problemas sociales, en un problema adicional que el Estado pone dentro de la balanza para ir determinando las prioridades, sobre todo, en cuanto a su financiación.

A pesar de lo anterior, es necesario considerar aquellos factores que se pueden movilizar para tratar de encaminar a las universidades hacia la internalización de la sustentabilidad; y es a razón de ello que, en el último apartado del presente capítulo, se aborda la gestión universitaria de la sustentabilidad; donde se describen ciertos ejes y líneas de acción estratégica, para lograr ese objetivo; a través de las distintas formas de gestión universitaria de la sustentabilidad (plan ambiental institucional, sistemas de gestión ambiental, ambientalización curricular, responsabilidad social universitaria, entre otros).

Sea cual sea la estrategia, es importante el involucramiento y participación directa de la comunidad de profesores-investigadores, a fin de poder contribuir de manera más amplia al diálogo y debate necesario en la construcción de un programa que sea integral, holístico y transversal en la Universidad, en torno a su quehacer respecto a la sustentabilidad, no como algo adicional, sino como parte de las propias funciones sustantivas que está obligada a cumplir la Universidad pública.

Considerando esto, es que el siguiente capítulo enfoca su análisis sobre el sistema complejo concreto, la UMSNH, para ir aterrizando en su comunidad docente, tomando de este, su nivel de satisfacción, que permita explicarla como una variable importante para favorecer los distintos ejes y estrategias hacia la sustentabilidad.

# CAPÍTULO II. LA UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO COMO SISTEMA COMPLEJO: SATISFACCIÓN LABORAL DOCENTE Y SUSTENTABILIDAD

Después de haber analizado en el capítulo I, sobre la necesidad de transcender en cuanto a la concepción de desarrollo (economicista), hacia una concepción que ponga en el centro, la vida; asimismo, demostrando que la educación, en lo general, y la educación superior en lo particular, son elementos importantes dentro del sistema complejo para alcanzar mayores niveles de desarrollo que contemple los ámbitos socio-económico, político-cultural y ambiental; claro, sobre la base de un desarrollo en armonía con la naturaleza, pero también con el trabajo como mediadora de dicha relación; es que llegamos al presente capítulo, en el que centramos el análisis en el sistema complejo Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

La importancia de las Universidades, en el propósito de coadyuvar hacia un desarrollo sustentable, es innegable; pero esto no se logra de facto, sino a través del diálogo y debate permanente entre los miembros de su comunidad (estudiantes, profesores y trabajadores administrativos y manuales), así como, fuera de ella (organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, otras IES y la sociedad en general); para incidir en el propósito común que hoy día la debe congregar, que es el atender la crisis civilizatoria (alimentaria, social, sanitaria, ambiental, seguridad, etc.), que evidencian el enorme daño que el sistema de producción capitalista le está generando al planeta, y a nosotros como seres humanos, en tanto formamos parte de ella (Lander, 2010).

Así entonces, este capítulo tiene el propósito de realizar un esfuerzo por caracterizar a la UMSNH como un sistema complejo, que como ya se vio en el capítulo I, forma parte de otros sistemas más amplios, con los que interacciona y determina; pero que a su vez, este sistema complejo UMSNH, está compuesto por subsistemas o comunidades (estudiantes, profesores y, trabajadores administrativos y manuales);

que también se encuentran relacionados y vinculados, históricamente, entre sí; y que han dado forma a su configuración dinámica actual.

Es de resaltar que la presente tesis se enfoca en el análisis de uno de los subsistemas que conforman el sistema complejo UMSNH, concretamente, su comunidad de docentes; considerándolo como actor clave, en tanto orientador de las principales preocupaciones sociales, económicos, políticos, culturales y ambientales que se enmarcan de manera directa al entorno territorial específico (local, regional, nacional); pero también, de manera indirecta, con los problemas globales (planetario), que en el marco de la mundialización no se puede soslayar.

Lo que interesa de la comunidad docente es valorar su satisfacción laboral, como una condición que se considera clave para que realmente puedan realizar su labor, cumpliendo con los fines de la Universidad y de la educación en general, donde uno de los aspectos en lo que se va a limitar este análisis, es el de la sustentabilidad, específicamente, de la gestión universitaria de la sustentabilidad.

Para ello, en los siguientes apartados se caracteriza, en primer lugar, al ente complejo denominado Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; describiendo brevemente el proceso histórico de su desarrollo, que ha ido configurando su estructura normativa, sus funciones sustantivas, y de manera particular, su inserción a las actividades y estrategias comprometidas con la sustentabilidad; para posteriormente hacer una posible caracterización de los actores que lo conforman, bajo el marco de sistema complejo; para así después, referir un breve recuento sobre el análisis de la satisfacción laboral docente, y su marco teórico-metodológico, para conocer los factores que lo determinan, y que finalmente, sobre este es que se realiza la investigación empírica, cuya metodología se detalla en el capítulo III.

### 2.1 La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

En el presente apartado se hace una breve revisión del proceso de desarrollo histórico de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), el

cual, sin duda, reafirmará varios aspectos que ya se han mencionado sobre esta casa de estudios, cuando en el capítulo primero, se habló de la Universidad pública, y los distintos modelos de universidad.

### 2.1.1 Breve recorrido histórico

Antes de comenzar con este apartado, naturalmente por la trascendencia histórica que ha tenido la UMSNH, son muchos los que han escrito su historia; por ello, vamos a señalar solo de manera breve algunos datos que la conforman, la cual como veremos, no es breve.

La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, que muchos solo la llaman Universidad Michoacana o como otros, Universidad Nicolaita, ha transitado por un proceso histórico largo, ello si tomamos que sus orígenes se remontan a 1540 cuando don Vasco de Quiroga fundó, en la ciudad indígena de Pátzcuaro, el Colegio de San Nicolás; posteriormente trasladada a la ciudad de Valladolid (actualmente ciudad de Morelia) hacia 1580. Siendo entonces, una de las Instituciones de Educación Superior más antiguas del país, como lo menciona Maldonado (2000: 87), quizás solo después de la Universidad de Santo Domingo.

Asimismo, Maldonado (2000) menciona que el Colegio de San Nicolás nació y creció entre las ideas, sueños y utopías; con la influencia del más rico pensamiento renacentista, al que en el s. XVIII se sumarían las ideas de la ilustración y del liberalismo a principios del siglo XIX.

No obstante, y precisamente como consecuencia de las ideas y pensamiento dominante, en 1810 el Colegio de San Nicolás fue cerrado por el ejército realista, por considerarlo foco de la insurgencia, a raíz de que el movimiento independentista era encabezado el cura Miguel Hidalgo y Costilla (quien era rector del Colegio), así como de José María Morelos y Pavón (ex alumno de Hidalgo), entre otros nicolaitas. Su reapertura se da a mediados del s. XIX (1847), por el entonces gobernador de Michoacán Melchor Ocampo, denominándolo Primitivo y Nacional Colegio de San Nicolás de Hidalgo (León, 2000).

Al reabrirse como una institución laica, el Colegio retoma sus anteriores proyectos liberales; crea las carreras: de Agricultura y de Ingeniería, y las cátedras de Matemáticas, Química, Física, Filosofía Moderna, Economía Política, entre otras. Lo que, desde la perspectiva de los conservadores, significaba un exceso de radicalismo, que con su regreso al poder y al caer preso y fusilado Don Melchor Ocampo, de nueva cuenta, en 1864, fuese clausurado el Colegio por tropas francesas (Wences, 1983, p. 19).

Con el triunfo de los liberales, se reabre de nueva cuenta el Colegio en 1867, donde a la postre haría parte de sus estudios el Ing. Pascual Ortiz Rubio, quien posterior a la Revolución Mexicana, ocupando el cargo de gobernador de Michoacán, decretó la creación de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (León, 2000), el 15 de octubre de 1917, tan solo siete años después de fundarse la Universidad Nacional de México.

Sin embargo, es preciso hablar también que, como producto de Revolución Mexicana, en el marco de la priorización de políticas para el fortalecimiento de la educación en Michoacán, en 1915, menciona Salceda (2000: 41-42), se funda la primera Casa del Estudiante en Michoacán, la cual estaba estrechamente vinculada a la Escuela Normal para profesores, fundada el mismo año; en la que los normalistas recibirían apoyo por parte del gobierno para hacer sus estudios con relativa comodidad y desahogo; asimismo funcionaba como comedor.

En el reglamento interior de la “Casa del Estudiante” (aprobado en julio de 2015), se señala que los requisitos para ser admitido a dicha “Casa”, son entre otros: I. Estar matriculado en algunas de las escuelas profesionales del Estado o en el Colegio de San Nicolás de Hidalgo; II. Ser de muy buena conducta, y haber demostrado aprovechamiento en los estudios; III. Ser estudiante pobre (Salceda, 2000: 43-44).

Con la llegada al gobierno del Estado el Ing. Pascual Ortiz Rubio, esta casa desaparece (1918), entre las causas señaladas por Salceda (2002) está el hecho

de que el Estado enfrentaba una fuerte crisis económica, por tanto, se carecía de recursos para financiarla. Fue reabierta en 1927; y más adelante se funda la Casa del Estudiante Nicolaita, en 1931. Sin embargo, se puede afirmar que esta primera casa del estudiante nace a fin de dar respuesta a la necesidad social y gubernamental de extender la educación básica a todos los rincones del país, con el fin encaminado a la modernización, producto de la Revolución Mexicana (Salceda, 2000: 46-47).

Volviendo al tema de la fundación de la Universidad Nicolaita, Mijangos (2000) destaca que hay ciertas semejanzas en el origen de la Universidad Nacional y de la Universidad Michoacana, principalmente en sus proyectos de creación y la influencia de los modelos norteamericanos; no obstante, enfatiza en que, la nicolaita, era producto de la Revolución Mexicana. Esto se hace más claro, al considerar que, en su decreto de creación, se le declaraba “independiente del Estado”, es decir, que la UMSNH tendría el carácter de “autónoma”; siendo entonces, la primera universidad en obtener dicho título, no sólo en México, sino en toda América Latina; un año antes de la Carta de Córdoba (Nava, 2000, p. 84).

No obstante, ante los problemas para nombrar al rector, fue hasta el año siguiente en que el gobernador nombra al Dr. Alberto Oviedo Mota como rector interino, el primero de diciembre de 1918 se instala por primera vez el Consejo Universitario, y el día 24 de diciembre se aprueban los respectivos planes y programas, para finalmente iniciar los cursos en enero de 1919; y siendo hasta el 11 de agosto del mismo año, que se decreta su primera Ley Orgánica (Mijangos, 2000).

Todo lo anterior, se da en el marco del movimiento de reforma de Córdoba, que como ya se señaló, tuvo impacto en prácticamente toda América Latina. Dicho marco, tuvo como protagonistas a los universitarios (principalmente estudiantes), quienes asumieron una activa participación política y una militancia ideológica que los llevó muchas veces a la radicalización (Gutiérrez, 2015).

Dicho contexto, sin duda, no fue ajeno a la UMSNH, donde el liderazgo y el control político lo asumieron grupos identificados con los sectores revolucionarios de izquierda durante los años veinte y treinta del s. XX, en el que un sector importante de nicolaitas (principalmente, estudiantes), tomó el control de su institución con el objetivo de imprimirle una orientación socialista, impulsado por el Gral. Lázaro Cárdenas, primero como gobernador de Michoacán (1928-1932) y posteriormente como presidente de la República (1934-1940) (Gutiérrez, 2015).

El mismo Gutiérrez (2015) destaca que el movimiento socialista de reforma universitaria funcionó como escuela ideológica de la que emergieron varios líderes estudiantiles quienes, en poco tiempo, ocuparon cargos importantes en el gobierno universitario y en algunos casos extendieron sus actividades políticas a la administración pública. Entre los líderes estudiantiles socialistas destacaron Enrique Arreguín Vélez y Natalio Vázquez Pallares, quienes llegaron a ocupar la rectoría de la UMSNH inmediatamente después de concluir su vida estudiantil.

Así, de acuerdo con Gutiérrez (2015), el movimiento de reforma universitaria socialista en Michoacán (fundamentalmente, estudiantil) tuvo dos momentos importantes. El primero, en 1934, cuando la Universidad fue declarada socialista por sus autoridades. Es preciso hacer mención que en 1938 se funda el Sindicato Único de Empleados de la Universidad Michoacana (SUEUM); reconocido legalmente por la Universidad en 1939; mismo año en que Natalio Vázquez Pallares encabezó el esfuerzo reformista que llevó a la promulgación de una Ley Orgánica inspirada en los principios socialistas (Gutiérrez, 2015); y donde se fija y aprueba la cantidad de 25 años, como el tiempo requerido de prestación de servicios a la Universidad para tener el derecho a la jubilación.

Sin embargo, debido a la disidencia del movimiento, la creación de la Federación Estudiantil Universitaria de Michoacán y del Movimiento Universitario Pro Efectiva Reforma (constituida en Partido Estudiantil de Renovación Universitaria), se posicionaron de manera directa y abierta contra el rectorado de Vázquez Pallares; quien finalmente en agosto de 1940 renuncia a su cargo (Gutiérrez, 2015).

Aun y a pesar de las características particulares de la Ley Orgánica de 1939, Gutiérrez (2015) destaca que, ésta compartió los postulados básicos de experiencias similares en otros países de América Latina; por ejemplo, la participación de los estudiantes en el gobierno de las universidades; la democratización de la Universidad; el derecho de voto de los estudiantes en la elección de las autoridades universitarias; la participación de los estudiantes en la organización académica de las universidades; la renovación pedagógica y científica; la revisión de los métodos y del contenido de los estudios; la implementación de nuevos métodos de trabajo; la extensión universitaria como medio de vinculación efectiva con la sociedad; la universidad popular, la popularización de la enseñanza y la socialización de la cultura (p. 221 - 222).

Ante la renovación de poderes en la década de 1940, la UMSNH enfrentaría serias dificultades para sostener y cumplir con la misión socialista de la Universidad Nicolaita. Oikión (2000) señala que con la llegada a la gobernatura de José María Mendoza Pardo promovió su gestión como simple administración fiscalizadora; lo que afectaría fuertemente tanto a la UMSNH, como a la sociedad en general.

Por lo que las protestas no se hicieron esperar, tanto al interior como fuera de la propia universidad; que finalmente, y en 1946 lograrían la renuncia del rector José Gallegos (que había sido respaldado por el propio gobernador Mendoza Pardo); con lo que llegaría a la rectoría el principal líder del movimiento el Ingeniero Porfirio García de León, que pronto chocaría con el gobernador, sobre todo, en cuanto a la gestión de recursos financieros; independientemente de ello, logró aumentar el sueldo de los docentes en un 33%, reabrió la Escuela de Comercio, estableció la carrera de Ingeniería Civil, entre otros logros; buscando cumplir con la función social de la Universidad (Oikión, 2000, p. 51 - 52).

Sin embargo, dichas acciones, pronto encontrarían dificultad, principalmente financiera, pues el gobierno de Mendoza Pardo se negó en aumentar el subsidio a la Universidad, por lo que en 1947 de nueva cuenta se retoman las protestas en demanda de mayor presupuesto; demanda que no era solo exclusiva de la UMSNH,

si no de amplios sectores de la sociedad, que pronto saldrían también a manifestarse, tanto en la capital michoacana como en la ciudad de México (Oikión, 2000, p. 55 - 56).

Así, a fines de julio de 1949, se radicalizan las manifestaciones de universitarios (estudiantes y profesores) y de la sociedad en general, teniendo como respuesta la intervención del ejército para disolver a los manifestantes de manera violenta, lo que aumentó más la polarización entre el gobierno y los universitarios junto a los sectores de obrero y campesino. Finalmente, en agosto del mismo año, logran la renuncia de Mendoza Pardo, nombrándose a Daniel T. Rentería en su lugar; asimismo, en octubre del mismo año, renuncia el rector García de León, a fin de favorecer el esclarecimiento de los hechos, y en su lugar es nombrado el Dr. Jesús Pineda Ortuño (Oikión, 2000, p. 67 - 70).

Ya para las décadas de 1950 y 1960, la universidad continúa siendo protagonista con la participación de sus organizaciones estudiantiles como de profesores; pero que, de acuerdo con Gómez (2014), sus características están signadas por una nueva composición de demandas y acciones, al pasar de intereses netamente estudiantiles (comedores, becas, cuotas escolares bajas, etcétera), a demandas de corte social y externas a la universidad, por ejemplo, la defensa de trabajadores en reclamo por los bajos salarios que recibían campesinos y obreros, y las protestas en contra del alza de tarifas y servicios públicos como el transporte urbano en 1966.

El propio Gómez (2014) caracteriza que los movimientos estudiantiles en estas décadas logran articularse y presentarse como entes opositores en función de una solidaridad generacional de sentirse víctimas de un enemigo común: el poder encarnado en la figura del gobernador; además también de hechos concretos relevantes y/o de violencia, tales como: muerte de estudiantes, enfrentamientos con la policía, marchas, ataques contra edificios públicos, etcétera (p. 33).

En ese marco, uno de los movimientos que más resonancia tuvo en cuanto a su vida interna, fue el conflicto desarrollado entre 1963-1966. Lo anterior, a partir de

que el rector en turno, Elí de Gortari, promovió una reforma de la Ley Orgánica en 1961, aunada a una profunda reforma curricular de sus planes y programas de estudio, apertura de nuevas escuelas, reorganización administrativa institucional, asistencia para los alumnos más pobres a través de las Casas de Estudiantes, y, el aprovechamiento de sus importantes cuadros de profesores con que contaba en ese momento (Maldonado, 2000, p. 91).

La reforma a la Ley Orgánica de 1961 posibilitaría el renacimiento académico y humanista que se había dejado atrás. No obstante, señala Maldonado (2000), los prejuicios de agrupaciones políticas y de la iglesia, la pérdida de espacios políticos, los intereses creados y el autoritarismo; evitaron la permanencia de dicha Ley Orgánica, mediante la intervención del entonces gobernador Agustín Arriaga Rivera a través de las fuerzas de represión y control; situación que se denota, cuando de nueva cuenta (ahora en 1966) el ejército entra al Colegio de San Nicolás, desaloja las casas del estudiante, allana domicilios de profesores y alumnos y retienen al personal médico del Sanatorio La Luz, para “acabar con los comunistas y rojillos que atentan contra la seguridad del país” (p. 91 - 92).

En el mismo sentido, menciona Gómez (2014) que la violencia fue un medio eficaz para inhibir el desarrollo del movimiento estudiantil, limitar la acción política y, en algunos casos, causar la muerte; ello, a partir de señalarlos como “extraños”, “jóvenes enemigos de México”, “subversivos”, “delincuentes”, “terroristas”, “comunistas”, o alguna otra denominación equivalente para excluirlos y marginarlos; es decir, se les atribuyó una identidad maligna, dotándolos de una personalidad ficticia, con el fin de despojarlos de su condición humana; panorama que provocó un efecto de diferenciación con el resto de la sociedad, explicando el movimiento como una transgresión al sistema y al orden social (p. 34).

Evidentemente, como lo menciona Gómez (2014), los efectos de estas acciones derivaron en una polarización extrema de la sociedad, ya que el movimiento estudiantil, también difundió la visión del gobierno como “el enemigo” a vencer. Lo que generó un ambiente de amenaza y miedo que se extendió sobre todo lo

“universitario” entre 1963 y 1966 encubrió de muchas maneras la intolerancia sobre la disidencia estatal que existía y que fue combatida determinantemente (p. 35).

Finalmente, en 1966, se impone a base de la fuerza pública, una reforma a la Ley Orgánica, a entera conveniencia del gobernador, eliminando de facto el sentido de universidad socialista y dejando atrás la reforma gortarista; y excluyendo a una gran cantidad de académicos y estudiantes (muchos de ellos desaparecidos y/o presos políticos); se crea la figura de la Junta de Gobierno, nombrando como rector al Licenciado Alberto Lozano Vázquez; con la que comenzaría una nueva etapa en la vida universitaria, “a punta de bayoneta desde el palacio de gobierno” (Maldonado, 2000, p. 93).

Con la vuelta a la “normalidad”, durante la década de 1970, se abrieron más escuelas, por lo que también aumentó su matrícula significativamente, entre los años 70 y 80 del siglo pasado. Periodo en el que, aparentemente, todo funcionaba bien en la Universidad, pero que con el paso del tiempo se comenzaban a dar enfrentamientos paulatinos entre la Junta de Gobierno y el rector en turno. Esto derivado de que los recursos que fluían a la máxima Casa de Estudios de Michoacán, correspondían a la cantidad de alumnos que se tenía en 1966 (6 mil estudiantes), pero que para mediados de los 80, ya se ubicaba en 45 mil (Maldonado, 2000, p. 94 - 95).

Ante el claro incremento de la comunidad estudiantil, naturalmente, aumentan las necesidades en todas sus áreas: académicas, administrativos, intendencia, aulas, laboratorios, etcétera; por lo que se requería de mayor presupuesto para satisfacer estas carencias. No obstante, Maldonado (2000) precisa que, como consecuencia de los movimientos estudiantiles de 1966 en Morelia, de 1968 en Tlatelolco, así como de 1971; el gobierno de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), a fin de redimirse soltó dinero a diestra y siniestra a las universidades que, al no contar con una planeación clara, no tenían un fin específico; así, por ejemplo, señala Maldonado que, de 24 millones 280 mil pesos que recibían las universidades en 1972, pasó a 1 billón 253 millones 523 mil (viejos) pesos en 1981; lo que permitió

su uso indiscriminado, por parte de las autoridades universitarias, provocando con ello las diferencias entre el Rector y la Junta de Gobierno (p. 95).

Gil y Jiménez (1992) caracterizan dicho periodo (1970-1982), por un intenso proceso de expansión (financiera) no regulada, pero que posteriormente, entra en una etapa de crisis y agotamiento a partir de 1982, año en que comienza el desfinanciamiento de la educación superior.

Fue este el contexto propicio para lograr la conformación y fundación del Sindicato de Profesores de la Universidad Michoacana el 13 de octubre de 1976; aglutinando a la mayor parte de los académicos de la máxima Casa de Estudios (Pérez, 2017a, p. 373).

En ese marco, a mediados de los ochenta, con el gobierno de Cuauhtémoc Cárdenas, ya a punto de culminar su periodo, y bajo el rectorado de Cuauhtémoc Olmedo, se promueve la reforma a la Ley Orgánica, demandando principalmente, la desaparición de la Junta de Gobierno, y por tanto, la democratización de la elección del rector; el fortalecimiento del Consejo Universitario como máximo órgano de gobierno; el manejo claro y transparente de los recursos; la renovación de la filosofía y los fines de la Institución; la realización de una verdadera planeación universitaria; y la renovación de la administración. Ello finalmente se lograría en 1986, prácticamente en el ocaso de la gobernatura del Ing. Cárdenas; nombrándose al médico Moisés García López como rector de la UMSNH (Maldonado, 2000, p. 95 - 96).

Sin embargo, el Dr. Raúl Arreola Cortés, quien ostentaba el cargo de rector durante dicho proceso de transición, se negó a dejarlo; por lo que, en ese momento, la nicolaita tuvo dos rectores, durante prácticamente tres meses, en los que la Universidad de nueva cuenta se encontraba en el limbo, en medio del proceso de transición, también, de los poderes del Estado. (Maldonado, 2000, p. 98).

Es preciso señalar que Arreola Cortés, en su *Plan de Desarrollo Integral para la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, muestra su preocupación por

la caída de la calidad académica de los egresados; por lo que, introduce la idea de "planificar y acreditar *formas educativas, modernas e innovadoras*; elevar la calidad académica y eficiencia terminal y, sobre todo, impulsar estudios de posgrado, como factor de desarrollo en la formación de investigadores", en suma, cumplir con *niveles de excelencia* (Guzmán, 2017a, p. 462). Ideas que, sin duda marcarían el camino que seguiría la UMSNH.

Guzmán (2017) menciona además que, respecto a la investigación científica, Arreola Cortés consideró indispensable publicar los resultados de los proyectos de investigación, "de modo que se materialice la acción de servicio de la Universidad y que se recojan los problemas y hechos sociales como objetos de estudio …"; para ello promovió la creación de varios institutos: *Investigaciones Históricas y Literarias, Investigaciones Pedagógicas, Investigaciones y Estudios de la Cultura Purépecha, Ciencias del Mar, Investigaciones en Ciencias Agropecuarias, Investigaciones en Ciencias de la Salud y la Especialidad de Ingeniería en Ecología* (p. 462), mostrando cierto grado de preocupación por los problemas ecológicos.

Con el Ing. Luis Martínez Villicaña como gobernador, para resolver el conflicto de los dos rectores, modifica el artículo 8 de la Ley Orgánica, en septiembre del mismo año, creando la Comisión de Rectoría, ahora conformada mayoritariamente por exrectores, lo que permitió la designación del ingeniero Leonel Muñoz Muñoz como nuevo rector (Sánchez, 2017, p. 469). Ello sin duda, significó revivir a la Junta de Gobierno, lo que garantiza al ejecutivo estatal, poder intervenir en la vida de la Universidad Nicolaita, aun cuando en su Artículo 2° de la Ley Orgánica señala que "…gozará de autonomía, …".

Y sobre esto, enfatiza Maldonado (2000) que desde su fundación (en 1917), "…los nicolaitas nos hemos quejado de la intromisión del gobierno estatal en la Universidad Michoacana […]. Con sus excepciones, claro está." (p. 99).

Ya con la Ley Orgánica recién reformada y aprobada por el Congreso del Estado en 1986, una de las tareas inmediatas que tuvo que afrontar el Ing. Muñoz Muñoz,

entre otras tantas, fue la elaboración del nuevo Estatuto Universitario, el cual fue dictaminado y aprobado, en lo general, por el Consejo Universitario en 1989, pero que, de acuerdo con Sánchez (2017), debido a las resistencias que opusieron las organizaciones estudiantiles y algunas corrientes sindicales, no se pudo concretar la revisión en lo particular para su puesta en operación (p. 485). La que finalmente fue reformado en junio de 2024.

Desde el punto de vista de Maldonado (2000), el hecho de que, con la reforma a la Ley Orgánica del 1986, se sustituyera a la Junta de Gobierno por la Comisión de rectoría, da lugar al poco control, transparencia y rendición de cuentas que existe en la Universidad, ya que ante cualquier situación de conflicto estudiantil y/o sindical, que comúnmente terminaban en tomas de las instalaciones universitarias durante la década de 1990, eran prácticas comunes por distintos grupos, logrando con ello acceder a recursos que poco o casi nada se sabía en que terminaban; todo ello, continua Maldonado, mientras se descuidaba y escatimaba el apoyo a los programas que fortalecen el desarrollo científico, educativo, de extensión y vinculación (p. 100 - 101).

Vale la pena añadir a este recorrido histórico, que la Universidad Nicolaita (Colegio de San Nicolás), tiene sus antecedentes, primero, en la propuesta de "*programa general de las ciudades de los naturales*" en 1532, así como, de la fundación de los primeros hospitales-pueblo de Santa Fe en la Ciudad de México (1532) y en Michoacán (1533), por Vasco de Quiroga (Zavala, 1984:32-34), concebida como una "institución caritativa para el refugio, mantenimiento o educación de los necesitados, enfermos o pupilos" (Benedict Warren citado en Nava, 2000, p. 83).

El Colegio de San Nicolás (fundado en 1540 en Pátzcuaro, Michoacán), lleva en su vida académica, de acuerdo con Rodríguez, la vena salmantina, la sangre de la *Alma Mater*, Madre nutricia según como se expresaba en esa etapa clásica la actividad de educar, como una nutrición, no sólo física, sino también del espíritu, inspirado en el pensamiento de Santo Tomás de Aquino (2018: 152); y estableciendo, Vasco de Quiroga, en su testamento, su obligación de servir

“perpetuamente gratis” a los naturales de Michoacán; con la misión civilizadora, capaz de fundar una nueva modernidad frente a la decadencia social y moral del “Viejo Mundo” (Nava, 2000, p. 84).

Asimismo, el Colegio de San Nicolás, fue uno de los centros educativos que mejor recuperó el pensamiento crítico (durante el periodo colonial), para formar en Miguel Hidalgo, José María Morelos y otros nicolaitas la idea de una nación independiente, reflejado principalmente en los Sentimientos de la Nación y en la Constitución de 1814; que después de su clausura, es reabierta por Melchor Ocampo, para resguardar y promover las ideas liberales que darían parte a las Leyes de Reforma y, por tanto, a la Constitución de 1857; y posteriormente, al concluir la Revolución Mexicana, se eleva como Universidad “autónoma”, un año antes de la Carta de Córdoba, por el gobernador Ortiz Rubio, convirtiéndose así, en la más moderna del continente americano (Nava, 2000, p. 84).

Y no podemos soslayar, la constante visión revolucionaria, vanguardista que la Universidad ha manifestado a lo largo de estos poco más de 100 años de vida, pues a través de sus diversos movimientos de estudiantes, de profesores y de sus trabajadores en general, han perseguido en sus primeros años, pugnar por garantizar una educación superior al servicio del pueblo, defendiendo en todo momento su carácter autónomo y democrático, más adelante, en defender su sentido de universidad socialista que, evidentemente, siempre tuvo que luchar contra los gobiernos más tradicionalistas y conservadores que, para controlarla, no escatiman en usar la fuerza pública para golpear y reprimir a dichas organizaciones de estudiantes y trabajadores, muy lejos del pueblo; a fin de imponer su concepción de Universidad oficial elitista y antidemocrática (González, 1983, p. 11).

Finalmente, en el marco de la crisis del modelo de acumulación capitalista de posguerra en el último tercio del s. XX; a fin de modificar en forma profunda y duradera las relaciones de fuerza entre las clases; fue dicho marco propicio para institucionalizar dichas modificaciones, impuestas mediante prácticas autoritarias y antidemocráticas en las IES; bajo el discurso ideológico centrado en dos

planteamientos: calidad y excelencia, con el objetivo de elevar la productividad, *ad hoc* a la imposición del modelo neoliberal y privatizador (Barona, 1987).

Así, la reestructuración del sistema capitalista, circunscrita tanto en el plano económico como en el sistema educativo, en especial la educación superior, menciona Barona (1987), transforma de manera radical el proceso de trabajo y la producción en la tercera revolución industrial tecnológica; lo que implica un cambio en las destrezas y las capacidades del trabajo vivo, que obligan a que los procesos de formación (capacitación, adiestramiento y calificación) de la fuerza de trabajo sufran cambios, requiriendo cada vez más fuerza de trabajo altamente calificada (pero en menor cantidad); de ahí las medidas de restricción y privatización de la educación universitaria (p. 4 - 6).

Ahora bien, retomando el concepto de calidad en las IES, Barona (1987) señala que este proviene directamente del modelo de producción japonés, particularmente de la "Teoría de la Calidad", introducida por Edwards Deming, quien demuestra en su conocida "Reacción en cadena" que con calidad se resuelve uno de los problemas centrales del capitalismo, que es aumentar la productividad, aumentando con ello las ganancias; para resumir, "hacer más con menos", por lo que calidad se vuelve un objetivo deseable, llevándolo a todos los ámbitos de la vida social, incluida las IES; y por tanto, elevándolo a valor social, donde inmediatamente se le sumaría productividad y, más adelante, excelencia (p.10 - 20).

La excelencia, dice Barona (1987), busca la eficiencia y la productividad como fines en sí, persigue apasionadamente la "vinculación al mercado productivo", omitiendo las necesidades de las mayorías, pues estas no presentan demanda en sentido mercantil (monetario), convirtiendo la investigación en una tarea subordinada al "mejor postor". En fin, la calidad y excelencia se convierten en los pilares del proyecto neoliberal eficientista en la educación, cuyo objetivo es la productividad para la ganancia (p. 22).

Son estos los planteamientos en los que se funda las IES modernas, introduciendo en sus discursos: políticas que eleven la productividad, siendo más eficientes, haciendo más con menos; lo que evidentemente se iría reflejando en la continua reducción de financiamiento a las universidades públicas, a su vez, desprestigiándolas y obligándolas a reducir las prestaciones y conquistas laborales en su planta de trabajadores (docentes, administrativos y manuales), así como de becas y Casas del Estudiante; favoreciendo el surgimiento exponencial de las universidades privadas.

Sobre la continuación de este modelo neoliberal y sus consecuencias en las IES, en particular, en la Universidad Michoacana, se aborda en el siguiente apartado.

### 2.1.2 La UMSNH en el marco de la transformación estructural de la educación superior

Como se señala en el apartado anterior, durante el último tercio del s. XX, se daría un proceso de reestructuración de las IES, en particular de la Universidad pública, que se obliga a incluir en su política los conceptos de calidad y excelencia vinculados a la modernización de la educación superior; precisamente, como se ha dicho, a fin de promover una formación (capacitación, adiestramientos o calificación) adecuada al nuevo patrón de acumulación del sistema capitalista, bajo el modelo neoliberal.

Sin embargo, antes de continuar con esta parte, vale la pena hacer mención que, uno de los fenómenos que ocurren a la par durante estas últimas tres décadas del siglo pasado, la Universidad pública en general elevó en gran cantidad su absorción de estudiantes de nivel superior, lo que, para algunos autores como Pineda (2000), significó el tránsito de una Universidad de elites a una Universidad de masas (p. 125); lo que para nada fue una concesión de los diferentes niveles de gobierno, sino más bien producto de los grandes movimientos sociales, con principal énfasis del sector estudiantil, que se dieron a mediados del s. XX tanto en el plano internacional,

como en México y también de manera particular, en el estado de Michoacán, que se extendieron desde la década de 1960 y principios de 1970.

Así, durante el periodo que va de 1970 a 1982, de acuerdo con Gil y Jiménez (1992), se caracterizó por un proceso de expansión no regulada de apoyo financiero a las universidades, y que, a partir de 1982, entra en crisis, lo que da lugar a un desfinanciamiento de la educación superior. Ello paradójicamente, en un contexto de una Universidad de masas, que cada vez iba aumentando su matrícula, y en el mismo sentido, sus necesidades de infraestructura y de personal (docente, administrativo y trabajadores manuales).

Altbach y Johnstone (1993) coinciden en que fue a partir de la década de 1980 que el financiamiento público para las IES se redujo fuertemente en casi todas las naciones. En el caso particular de México, esto se observa en el marco de la crisis de deuda, que la hace vulnerable a la intromisión de organismos internacionales que cambian el rumbo y educación del país. Así, con el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988), se presenta el proyecto educativo bajo el nombre de "Revolución Educativa", que en los hechos significó abandonar el proyecto de educación de la Revolución mexicana, y que a principios de la década de 1980 permanecían vigentes como prioridades: ampliación de la matrícula, educación para todos y el discurso dotado de una orientación social progresista (Aboites, 2019, p. 8).

No obstante, este "nuevo proyecto educativo", iría acompañado con una drástica caída en la matrícula inscrita en todos los niveles; aunado a una reducción presupuestal de hasta un 50%; por lo que las protestas de sindicatos, organizaciones estudiantiles, profesores, investigadores, etc., en contra de dicha agenda neoliberal se hicieron constantes movilizaciones, oponiéndose a un proyecto que promueve la vinculación con el aparato productivo (Aboites, 2019, p. 8-9).

Con el fin de imponer dicho “nuevo proyecto”, menciona Aboites (2019), se descalifica el crecimiento vertiginoso de la educación superior, pues denunciaba que esta no había sido acompañada de “calidad en la educación”, pues su demanda sigue enfocándose en carreras de corte tradicional que no responden a las necesidades del país; asimismo, que sus planes y programas de estudio no han sido actualizados.

Dicho contexto, fue propicio para que la Universidad pública se obligara a incluir en su discurso los conceptos de calidad y excelencia vinculados a la modernización de la educación superior; particularmente con el imposición e impulso de la agenda de la denominada “Revolución educativa” que plantea: 1) elevar la calidad de la educación en todos los niveles, a partir de la formación integral de los docentes; 2) racionalizar el uso de los recursos disponibles y ampliar el acceso a los servicios educativos a todos los mexicanos; 3) vincular la educación y la investigación científica, la tecnología y el desarrollo experimental con los requerimientos del país; y, 4) regionalizar y descentralizar la educación básica y normal, así como, regionalizar y desconcentrar la educación superior, la investigación y la cultura (Aboites, 2019, p. 9).

Con Carlos Salinas de Gortari en el gobierno federal (1988 – 1994), Aboites (2018) menciona que, a principios de los noventa, se concreta el acercamiento con el sector privado y apareciendo varias iniciativas que conciben calidad como evaluación, impulsando la descentralización y medidas de modernización, pero sobre todo, a la Universidad en sí, allanando el camino para ir imponiendo la idea empresarial de Universidad que, de acuerdo con Sánchez (2003), considera que las funciones académicas de la universidad solo las reconoce como medio al servicio del sector privilegiado, que encuentra en el lucro y la ganancia, su razón de ser (p. 8).

Esta idea, continúa Sánchez (2003), se traduce dentro de la Universidades públicas, en el sacrificio de las humanidades y de las Ciencias Básicas en el altar de la rentabilidad económica; que, ante la resistencia obvia de estas universidades en adoptar este modelo, es que se da vuelo a la fundación masiva de las universidades

privadas con espíritu empresarial; no obstante, aun cuando la Universidad privada, asume esta visión, el poder económico ha seguido pugnando por extender su idea de Universidad empresarial en las universidades públicas, principalmente a través de “recomendaciones” de organismos internacionales que, sin embargo, han ido encontrando eco en la Universidad pública (p. 9); sobre todo, en sus autoridades, quienes van cediendo ante las condiciones que se les impone a estas IES para poder acceder a más recursos.

Empero, el primer objetivo de la agenda del nuevo proyecto educativo, considera Aboites (2019) deber ser “elevar la calidad de la educación en todos los niveles a partir de la formación integral de los docentes”, desechado a mediados de los noventa. Por otro lado, con relación al aumento de la matrícula, sólo se habla moderadamente de “ampliar los servicios a todos los mexicanos” (Aboites, 2019).

Así, al inicio de los años noventa, de acuerdo con Aboites (2019), se acelera el proceso de transformación neoliberal que, ante la continua reducción de recursos públicos, del cual no es exenta el sector educativo, se propone la recuperación de los salarios vía pagos extraordinarios, constituidos por: la carrera magisterial, becas, estímulos, entre otros. Por su parte Marginson (1997) y Pusser (2005) destacan que se crean múltiples iniciativas de evaluación que modificaron el paisaje educativo y sus instituciones. Imponiendo con ello a las universidades concursar por hacerse de recursos institucionales e individuales ante al Estado y satisfacer al mercado. Por tanto, coinciden Slaughter y Leslie (1997) y Rhoades (1998) la autonomía tradicional de las IES se fue reduciendo sustancialmente.

En este sentido, Wolin (2019) menciona que la globalización trajo aparejados procesos de economización creciente de la sociedad y el deterioro de “lo público”, y la expansión continua de los mercados, en particular hacia el ámbito de la producción de conocimientos y la educación (Marginson, 1997; Slaughter y Leslie, 1997), que explican en gran medida la “reducción de la confianza” de la sociedad frente a la universidad (Ordorika, 2006).

A lo anterior, Díaz Barriga (1998) añade que, la “crisis de lo público” en el sector educativo es mostrado mediante serios cuestionamientos acerca de la eficiencia, falta de equidad, baja calidad de los grandes sistemas escolares y la falta de transparencia y rendición de cuentas; por lo que se implementó de manera permanente la evaluación y la certificación, derivadas de las políticas públicas en este ámbito educativo. Dichos cambios, evidentemente, responden a las iniciativas promovidas por organismos como la UNESCO, el Banco Mundial, entre otros, así como, por la incorporación del discurso sobre la internalización de la evaluación y la rendición de cuentas en todas las áreas del sector público (Coraggio y Torres, 1997).

Marginson (1997) y Readings (1996) mencionan que la crisis fiscal de las instituciones universitarias, fue aparejada con una reconfiguración del sentido, fines y prácticas de la educación en el nivel superior; donde la noción de universidad como institución generadora de bienes públicos y sociales fue marginado y sustituido por un énfasis renovado en su vinculación con el mercado; que de acuerdo con Readings (1996) y Clark (1998), se adentra un esquema de universidad “emprendedor”, y de excelencia, dada la creciente privatización de la oferta educativa.

En ese marco, Ordorika (2006) menciona cómo la globalización ha incorporado elementos a la competencia entre las IES, donde las TIC’s y la mayor movilidad han propiciado un entorno favorable hacia el mercado global. Dicha mayor competencia se da por medio de tablas comparativas de desempeño en investigación a través de “ranqueos” nacionales e internacionales. Medidas que, como ya se mencionó, por un lado, muestran la desigualdad en la distribución de recursos, a la vez que amplían la brecha de desigualdad.

Finalmente, ante una mayor demanda de acceso, un aumento de costos y de limitaciones financieras, los países de América Latina se vieron enfrentados a diversas alternativas de política pública, que Rama (2018) las engloba en las siguientes: 1) incluir alternativas de cobro, particularmente para los sectores de

ingresos altos; 2) selección de docentes mediante cupos; 3) modelo de masificación sin selectividad; 4) diferenciación institucional; y, 5) reducción proporcional de la cobertura de las IES publicas ante el aumento de la oferta educativa por el sector privado (p. 16 - 21).

Por otro lado, en cuanto a los cambios en el sector académico, a finales de los ochenta, Aboites (2019) citando a Gil Antón, convoca a pensar, en la labor académica como una carrera, que buscó crear estructuras organizacionales y de avance académico que dan más flexibilidad en el trabajo (p. 11).

Puesta esta directriz, sobre cómo deberían ser organizados los suplementos al salario, se crearon de inmediato programas institucionales para distribuir de forma ordenada los recursos, sin modificar en nada las organizaciones y estructuras preexistentes, por lo que se convirtió en un programa permanente de ingresos adicionales, programa que aún hoy día persiste (Aboites, 2019, p. 11).

De la situación antes descrita, la Universidad Michoacana no quedó exenta y las políticas impuestas desde la federación, en el marco de la globalización, fueron rápidamente asumidas. Así, por ejemplo, en el marco del Programa de Modernización Educativa impulsado bajo el gobierno de Salinas de Gortari, el rector de la Universidad Nicolaita Daniel Trujillo Mesina, consideraba que el compromiso inicial de esta Universidad consistía en lograr la excelencia académica, “o por lo menos que se acerque a ella”; mediante la evaluación de indicadores sobre eficiencia y productividad académica (Guzmán, 2017b, p. 494).

Así, como un reflejo de las nuevas políticas impulsadas por las autoridades federales, durante la gestión de Trujillo Mesina se adoptó la *Beca al Desempeño Académico*, a pesar de la oposición de ciertos grupos universitarios y sindicales, pues consideraban que dicho estímulo constituía una política de contención salarial. A pesar de ello, la propuesta fue turnada y aprobada por el Consejo Universitario (Guzmán, 2017b, p. 495).

Con la conclusión del periodo de gobierno salinista, menciona Guzmán (2017c), estalla el movimiento zapatista de Chiapas, lo que viene a contradecir el discurso oficialista que pregonaba un crecimiento económico sin precedentes, bienestar social e inserción de México al primer mundo. Otro fenómeno que se suscita, es el "error de diciembre", durante el gobierno de Ernesto Zedillo Ponce de León, que trajo consigo una crisis que afectó a toda la economía, incluido el sector educativo (p. 496).

Con este marco, el rector en turno Salvador Galván Infante (1994-1998), ante los cambios que la globalización imponía al sector educativo, considera necesario evaluar el desempeño de la Universidad por medio de la revisión y análisis de la estructura de la Casa de Estudios, incluidas sus funciones sustantivas y adjetivas (Guzmán, 2017c, p. 517).

Ello denota la preocupación de la UMSNH de impulsar investigaciones científicas, encaminadas estudiar la creciente explotación desmedida, el deterioro económico y social, y el desequilibrio en los sistemas ecológicos regionales; a fin de coadyubar en la generación de propuestas y estrategias que reviertan dicho fenómeno. Así, en 1995 se aprueban la creación de los Institutos de Investigaciones sobre Recursos Naturales (INIRENA) y de Investigaciones Agropecuarias y Forestales (IIAF) (Guzmán, 2017c, p. 530 - 531).

No obstante, para poder realizar dicha transformación se requerían recursos económicos. Sin embargo, ante el contexto económico adverso (altos niveles de inflación, devaluación del peso, fuerte recorte de recursos de la federación hacia las universidades públicas, etc.), Galván Infante gestiona una diversificación de las fuentes de financiamiento, presentándose proyectos ante el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), el CONACYT y el programa "Supera" de la ANUIES (Guzmán, 2017c, p. 525 - 526).

Ante este panorama, el rector promovió la reflexión, discusión y análisis sobre la situación que guarda la universidad, en el foro: "*La Universidad Michoacana de San*

*Nicolás de Hidalgo de cara al siglo XXI*", realizado en 1995. En él participaron diversos sectores de la comunidad nicolaita en el que se plantearon demandas, tales como: 1) revisar y en su caso reformar la normatividad universitaria; 2) actualizar el bachillerato, las licenciaturas y programas de enseñanza especial; 3) estimular la investigación, los congresos nacionales e internacionales y las publicaciones científicas; 4) consolidar el posgrado; 5) acreditar los programas de licenciatura; 6) apoyar las diversas manifestaciones encaminadas a la formación pedagógica; 7) impulsar el seguimiento de egresados; 8) capacitar a los universitarios en el uso de computadoras personales y ampliar los días y horarios de consulta de las bibliotecas (Guzmán, 2017c, p. 523).

Dicho foro, menciona Guzmán (2017c), constituyó la base del Plan Institucional de Desarrollo (PIDE) de 1996, en tanto requisito para que la Universidad Michoacana pudiera acceder a recursos federales. Así, para el periodo 1997-1998, comenzó a darse la evaluación de los programas educativos, iniciando primero algunas escuelas y facultades del área de ingenierías y, posteriormente, en las Facultades de Contabilidad y Ciencias Administrativas y, Economía (p. 526 - 528).

Se observa entonces que, bajo el rectorado de Galván Infante, la UMSNH entró de lleno a una etapa en la que los programas federales se convirtieron en referencia obligada y condición básica para el desarrollo universitario. Siendo en el personal docente donde recae la mayor parte del peso, en programas de: Carrera Docente, Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), Promoción, Capacitación y Adiestramiento de los Trabajadores Académicos, principalmente; y que, en esencia, se mantienen a la fecha (Guzmán, 2017c, p. 528).

Otra característica por resaltar es que, bajo este rectorado se firmaron varios convenios con la Iniciativa Privada, mediante las "*Cátedras Empresariales*", se suscribieron compromisos con varias empresas, por ejemplo: "Cementos Apasco", "Cobre Químicos Nacionales", "CRISOBA", "Romand Hass México", "Sulzer Hidro", entre otros. Asimismo, se conforma el Consejo General de Estudios de Posgrado, a fin de dar orden a dicho nivel. Se conforma el Sistema de Investigación Morelos

(SIMORELOS), con el propósito de unir esfuerzos institucionales, fomentar la participación multidisciplinaria y homogeneizar proyectos de investigación científica en el occidente de México (Guzmán, 2017c, p. 529 - 530).

El PIDE fue continuado por el rector interino José Napoleón Guzmán Ávila (1998-1999). Así, en los primeros días 1999, la Comisión de Rectoría nombraría a Marco Antonio Aguilar Cortés (1999-2003) como rector definitivo (Pérez, 2017a), lo que de acuerdo con Maldonado (2000), causó molestia en un amplio sector de la comunidad nicolaita (p. 107).

Otra de las cuestiones que han generado molestia dentro de la comunidad universitaria, señala Maldonado (2000), es la forma y uso en que las autoridades universitarias correspondientes, han dado a los recursos, sin control y a discreción; sobre todo, para resolver política y económicamente las presiones de los grupos de poder, dentro y fuera de la universidad (p. 100 - 103).

Ese manejo discrecional e irracional de los recursos por las autoridades nicolaitas, condujo al gobierno federal, a través de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), que se destinaran recursos etiquetados (Maldonado, 2000, p. 104).

Es preciso señalar que, durante el periodo de Aguilar Cortés, se presentaron cambios políticos externos muy importantes, tales como, la transición del ejecutivo federal que, en el 2000 lleva a la presidencia de la república a Vicente Fox Quezada (2000-2006) panista; así como, la transición del ejecutivo estatal al que arribaba el perredista Lázaro Cárdenas Batel (2002-2008); además, el prolongado conflicto que se suscitó al interior de la UNAM, entre 1999-2001, y que fue punto de referencia sobre la dinámica de la educación superior en el país (Pérez, 2017a, p. 560).

Y tal como lo describe Pérez (2017a), fue bajo la gestión de Aguilar Cortés que se llevaron a cabo de manera sistemática las actividades de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES); lo que, en el

mediano y largo plazo, resultaría en la concreción de los procesos de acreditación en cada una de las escuelas y facultades (p. 564).

Otro aspecto que no se puede soslayar es el hecho de que, con la administración de Aguilar Cortés, comienza a tomar dimensiones importantes el déficit financiero con el que opera la UMSNH, pues como lo señala Pérez (2017a), a pesar de obtener un mayor presupuesto en términos aritméticos, éste resultó insuficiente para cubrir sus funciones sustantivas y comenzó a configurarse la problemática del déficit crónico que a la fecha entraña a esta institución; concretamente, a partir del año 2001 en el que el Rector informó haber recibido un presupuesto de 992.5 millones de pesos, pero el gasto de la Casa de Estudios ascendió a 1, 047.1 millones de pesos; es decir, operó con un déficit de 54.6 millones de pesos (p. 566).

El problema del déficit, para los siguientes años se fue agudizando; así, de acuerdo con Pérez (2017b), durante la gestión del rector Hernández Díaz (2003-2007), en 2003 los ingresos ordinarios de la institución ascendieron a 1, 322 millones de pesos; sin embargo, para el año 2004, este presupuesto se redujo a 1, 282 millones de pesos, no obstante, lo requerido para dicho año ascendió a 1, 493 millones de pesos; lo que significó un déficit de 211 millones de pesos que fueron solventados con recursos extraordinarios (p. 578 - 579). Y, para el año 2005, el presupuesto global fue de 1, 643 millones de pesos. De tal forma que para el año 2007, la rectora Silvia Figueroa Zamudio (2007-2011), hablaba de que el déficit que había recibido era del monto de 330 millones de pesos; pero que para el año 2009 lo había logrado reducir a 157 millones de pesos (ANUIIES, 2009).

Así, de acuerdo con los dictámenes de los presupuestos por parte de la Comisión Permanente de Presupuesto y Control (CPPC) del H. Consejo Universitario de la UMSNH, esta ha venido operando con un déficit permanente, tal como se muestra en la siguiente tabla No. 1:

**Tabla 1. Déficits fiscales UMSNH del 2013 al 2025.**

| Ejercicio anual | Déficit del ejercicio |
|---|---|
| 2013 | $ 405'658,953.08 |
| 2014 | $ 1,116'065,923.39 |
| 2015 | $ 1,109'167,404.35 |
| 2016 | $ 638'546,753.13 |
| 2017 | $ 1,093`913,964.00 |
| 2018 | $ 1,056'935,513.90 |
| 2019 | $ 996'232,460.53 |
| 2020* | $ 483'615,360.57 |
| 2021* | $ 1,123'655,032.88 |
| 2022* | $ 949'993,756.49 |
| 2023 | $ 968'307,279.09 |
| 2024 | $ 0.00 |
| 2025 | $ 0.00 |

Fuente: Elaboración propia (datos obtenidos a partir de los dictámenes de los presupuestos de ingresos y egresos de la CPPC del H. Consejo Universitario de la UMSNH disponibles en la página: (https://www.tesoreria.umich.mx/index.php/portal/obligaciones)

* En estos tres años, se calculó de la diferencia entre el presupuesto de egresos menos el presupuesto de ingresos propios, menos los ingresos ordinarios (federal y estatal) recibidos durante dichos años.

La tabla 1, hace visible las grandes cantidades de déficit con los que ha venido operando la Universidad Michoacana, ello evidentemente, aumenta la incertidumbre para los trabajadores de esta Casa de Estudios (a pesar de que, en los años 2024 y 2025 muestran cero pesos de déficit). Dado lo complicado que se ha vuelto el cierre de cada ejercicio fiscal y cumplir con las obligaciones salariales y demás prestaciones contractuales con sus trabajadores académicos y los empleados administrativos y manuales, que han visto menguado sus derechos humanos laborales que, sin duda, afectan las funciones sustantivas de la misma.

Al final del día, ha sido a través de la gestión de subsidios extraordinarios federales y estatales, lo que han permitido saldar dichas obligaciones; en algunos años hasta en el mes de enero del año subsiguiente.

La información anterior se complementa con la que se muestra en la siguiente tabla 2, donde se observa la evolución de los montos de subsidio ordinario otorgados por

los gobiernos federal y estatal a la UMSNH del 2012 al 2025, que muestra cómo el déficit de la UMSNH que año con año presenta, es generada debido a que, en algunos años, la Universidad tuvo fuertes reducciones en dichas asignaciones presupuestales.

**Tabla 2. Subsidios otorgados por los gobiernos federal y estatal a la UMSNH.**

| Ejercicio anual | Subsidio total | Subsidio estatal (total) | Subsidio federal (total) | Porcentaje de variación |
|---|---|---|---|---|
| 2012 | $3,231'220,413.00 | $1,700'055,341.00 | $1,531'165,072.00 | |
| 2013 | 3,046'671,039.00 | 1,383'115,280.00 | 1,663'555,759.00 | -5.71% |
| 2014 | 2,493'845,745.00 | 790'926,667.00 | 1,702'919,078.00 | -18.15% |
| 2015 | 2,633'455,375.00 | 790'926,667.00 | 1,842'528,708.00 | 5.60% |
| 2016 | 2,445'038,355.00 | 614'898,177.00 | 1,830'140,178.00 | -7.15% |
| 2017 | 2,555'656,427.00 | 745'314,652.00 | 1,810'341,775.00 | 4.52% |
| 2018 | 3,226'310,443.00 | 829'275,343.00 | 2,397'035,100.00 | 26.24% |
| 2019 | 3,377'441,892.00 | 1,183'810,765.00 | 2,193'631,127.00 | 4.68% |
| 2020 | 3,427'697,156.00 | 1,157'494,274.00 | 2,270'202,882.00 | 1.49% |
| 2021 | 3,034'816,358.00 | 987'083,553.00 | 2,047'732,805.00 | -11.46% |
| 2022 | 3,326'049,905.00 | 1,201'466,254.00 | 2,124'583,651.00 | 9.60% |
| 2023 | 3,596'901,009.00 | 1,361'786,722.00 | 2,235'114,287.00 | 8.14% |
| 2024 | 3,900'054,675.00 | 1,544'031,646.00 | 2,356'023,029.00 | 8.43% |
| 2025 | 4,452'096,344.00 | 1,986'023,387.00 | 2,466'072,957.00 | 14.15% |

Fuente: Elaboración propia con base en datos de la página: https://dgesui.ses.sep.gob.mx/sep.subsidioentransparencia.mx/

De los datos mostrados en la tabla 2, se observa que en promedio de 2012 al 2025, el subsidio total que ha recibido la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo apenas creció en un 3.11%. Cabe destacar, de los datos observados en dicho periodo, los años 2013, 2014, 2016 y 2021 donde se dieron reducciones, lo que afectó gravemente el funcionamiento de la UMSNH en cuanto al cumplimiento de sus obligaciones como el pago de sueldos y salarios, así como demás prestaciones pactadas en los Contratos Colectivos de Trabajo con los sindicatos de la Universidad Michoacana.

Ahora si se observa por tipo de subsidio (estatal o federal), se puede ver que es el Gobierno estatal el que más ha reducido el subsidio a la Casa de Hidalgo, durante

prácticamente los mismos años (2013, 2014, 2016, 2020 y 2021); así, para subsanar el déficit de la Universidad, la federación aumentó el subsidio; no obstante, que también en algunos años redujo el subsidio a la Universidad, en los años 2016, 2017, 2019 y 2021, aunque en menores proporciones en comparación con el subsidio estatal.

A pesar de que, en los últimos cuatro años, de acuerdo con datos de la misma tabla, el presupuesto ha ido en aumento, aún es insuficiente, dado que año con año han ido en aumento las obligaciones que tiene la Universidad Michoacana con los estudiantes que han ido creciendo en número, profesores-investigadores, empleados administrativos y manuales, con sus jubilados y pensionados, y, sobre todo, con los deudos de trabajadores (docentes, administrativos y manuales) fallecidos.

Aunado a la reducción de financiamiento a la Universidad Pública en general y, a la Universidad Nicolaita en lo particular, como ya se señaló, fue acompañado de procesos de "modernización" educativa, ligada principalmente a conceptos como de "Calidad" y "Excelencia" que fueron insertados en las IES, a través de los procesos de acreditación de los diferentes programas que oferta la Universidad como un requisito para poder acceder a recursos.

En ese marco, se fue imponiendo que las evaluaciones y acreditaciones, en cuanto a calidad se refieren, sean realizadas por órganos autónomos ajenos a las IES. Ello ha implicado, de acuerdo con Barona (1987), privilegiar los indicadores cuantitativos por encima de los cualitativos, crear fuerza de trabajo calificada, sin importar una educación integral que, junto a la excelencia, buscan la eficiencia y la productividad como fines en sí, persiguiendo fundamentalmente, la "vinculación al mercado productivo", omitiendo las necesidades de las mayorías, pues éstas no representan demanda, en sentido mercantil; convirtiendo a la investigación en una tarea subordinada al "mejor postor" (p. 21 - 22).

En ese marco, la Universidad Michoacana insertada a dicho proceso, durante los últimos 20 años su oferta educativa de nivel técnico y superior forma parte de la estadística de acreditación a través de organismos evaluadores existentes en el país; principalmente por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. (COPAES).

En ese sentido, de acuerdo con el segundo informe de la Rectora Yarabí Ávila González (publicado en enero de 2025) la UMSNH, actualmente, tiene más del 90% de su matrícula en programas de calidad en el nivel de Licenciatura (UMSNH[1], 2025, p. 15).

Más recientemente, el 16 de diciembre de 2025, mediante comunicado 1673/2025, se destaca que, de 63 programas de posgrado postulados al Sistema Nacional de Posgrados (SNP), 61 programas renovaron dicho reconocimiento, y mantenerse inscritos en el SNP, lo que reconoce la calidad académica, ello significa que tienen vinculación con la sociedad, pertinencia social y están atendiendo una problemática social (UMSNH[2], 2025).

Evidentemente, este proceso de cambios en el sistema educativo universitario recayó sustancialmente en el cuerpo de docentes-investigadores; así como, en su comunidad estudiantil y de trabajadores administrativos y manuales; lo que se ha señalado a lo largo del presente apartado; siendo ese el motivo por lo que en las siguientes epígrafes se profundiza sobre cada uno de estos subsistemas, a fin de ir aterrizando sobre el particular del cual es objeto de estudio la presente, que es la comunidad de profesores de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

### 2.2 Caracterización de actores en el “complejo universitario” UMSNH

En este contexto, queda claro que el problema de la Universidad no puede examinarse fuera del vasto espectro de relaciones complejas que se generan tanto en su interior, como fuera de él. Internamente, la Universidad, señala Pineda (2000), se encuentra determinada por la capacidad para proporcionarse así misma fines e

instrumentos de organización académica que formalmente dependen de su propia comunidad (docentes, alumnos, administradores y trabajadores manuales); hacia afuera, es claro que depende del entramado de interacciones inmediatas con el gobierno estatal y la sociedad michoacana y nacional que, de manera permanente le exige respuestas y soluciones a los problemas económicos, sociales, políticos, culturales y medio ambientales que hoy día ponen en riesgo la reproducción de la vida.

De lo anterior, queda claro que es pertinente tratar a la universidad como sistema, esto en concordancia en cómo concibe Rolando García (2000) un sistema, quien lo "…designa a todo conjunto organizado que tiene propiedades, como totalidad, que no resultan aditivamente de las propiedades de los elementos constituyentes" y cuya organización está dada por "…el conjunto de las relaciones entre los elementos, incluyendo las relaciones entre relaciones" (p. 181).

La "complejidad" no está determinada aquí sólo por la heterogeneidad de las partes constituyentes sino, sobre todo, por la interdefinibilidad y mutua dependencia de las funciones que desempeñan dentro de una totalidad. Este complejo, no cuenta con límites geográficos precisos y con un número de componentes bien definido. Lo que caracteriza un complejo es un comportamiento particular, es decir, un número determinado de actividades que, juntas, conforman el funcionamiento de la "totalidad". Las actividades del complejo (la docencia, la investigación, la difusión, extensión y vinculación, etcétera) se interrelacionan de manera tal que el conjunto funciona como una totalidad organizada (García, 2000).

Desde esta perspectiva, y considerando el objeto de estudio, nuestro complejo empírico queda definido por la comunidad de la planta docente, del nivel superior, que conforma la UMSNH, en tanto parte del sistema universitario total, pero que se considera clave en la gestión universitaria de la sustentabilidad.

Esto sin dejar de lado que la Universidad forma parte de otros grandes subsistemas, con los cuales interactúa de forma dialéctica, pero que para el propósito que

persigue la presente, nos limitaremos concretamente a esta comunidad. Así mismo, dentro del propio complejo universitario, podemos identificar otras dos grandes comunidades que lo conforman, que son el alumnado y el personal administrativo y manual o de intendencia; los cuales interaccionan mutuamente entre estos y con la propia comunidad docente (principal objeto de estudio).

Respecto a la comunidad docente, el aspecto central a considerar refiere a su nivel de satisfacción de necesidades a partir de la realización de sus actividades sustanciales dentro de la universidad (laboral), que como se ha señalado, influye y es influido por la relación que comparte de manera directa con las comunidades de estudiantes y de los trabajadores administrativos y manuales; lo que, sin duda, determina el grado de eficiencia de las actividades fundamentales de la propia universidad.

Así entonces, la satisfacción del trabajo docente en los profesores de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo debe considerar la multiplicidad de problemas que involucran al entorno físico, psicológico, económico, social, político-administrativo, tecnológico y ambiental. Esta variedad de procesos constituye un complejo que funciona como una totalidad organizada.

De lo antes descrito, resulta necesario considerar el marco en el que se encuentra inmerso el Estado, que como se describió en los apartados anteriores, está en crisis el modelo de acumulación capitalista de posguerra, no obstante que en el último tercio del s. XX, modificó de forma profunda y duradera las relaciones de fuerza entre clases; que bajo el discurso de calidad y excelencia impuso cambios en todas las estructuras productivas, incluidas las IES, con el objetivo de elevar la productividad.

“Hacer más con menos” fue el lema que se impuso en cada una de las IES, para hacer frente al continuo desfinanciamiento y/o recortes presupuestarios, del cual no fue exenta la Universidad Nicolaita; impactando fundamentalmente en el detrimento de las prestaciones y conquistas laborales de sus trabajadores (docentes,

administrativos y manuales); así como, en la reducción de subsidios hacia la comunidad estudiantil, por ejemplo: en el aumento de aspirantes rechazados, particularmente en las carreras del área de la salud; reducción de becas y/o condonaciones; reducción de subsidio a las Casas de Estudiante; cobro de cuotas "voluntarias", fichas de examen (Ceneval), tanto para el ingreso como para egreso, cursos propedéuticos, etcétera.

A ello hay que sumarle la campaña de desprestigio continuo del que ha sido objeto la UMSNH, lo que evidentemente favoreció el surgimiento exponencial de las universidades privadas, tanto en la capital michoacana, como en todo el estado de Michoacán.

Todo este proceso de transformación que ha tenido la Universidad Michoacana en los últimos 30 años, sin duda, se refleja en cambios en sus interacciones con los subsistemas que lo conforman, reconfigurando su quehacer, y a la vez, sujeto a las propias condiciones económico, político, social y cultural que van permeando a todas las IES, en lo general, y en la Universidad Nicolaita, en lo particular.

En ese contexto, el objetivo principal en el presente apartado es caracterizar los tres principales subsistemas que conforman el sistema Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, a saber: la comunidad de docentes, la comunidad de estudiantes, y su comunidad de trabajadores administrativos y manuales, los cuales de manera interna, conforman su estructura institucional, que le ha permitido cumplir con su fin social desde su origen, que sin embargo, se ha ido transformando, y permanece en continua transformación, pero que bajo ciertos contextos históricos, permea en las características que lo definen, según los cambios que ha ido adoptando, así como, de aquellas condiciones impuestas desde fuera, a través de las diversas políticas internacionales y nacionales educativas que, naturalmente, responden a los cambios económicos estructurales.

### 2.2.1. Subsistema: comunidad docente

Chauca (2008) señala que los cambios educativos son interdependientes con las transformaciones económicas, políticas y sociales; lo que influye en cada una de las instituciones que lo conforman y, a su vez, modifica las relaciones y estructuras al interior de cada una de estas. Es por esto que, bajo el contexto de crisis económica mundial y los cambios geopolíticos; en el ámbito educativo se ve reflejado el énfasis dirigido a modelos de desarrollo orientados a la "sociedad del conocimiento", sustentado en modelos macroeconómicos de crecimiento endógeno, propuestos desde la economía ortodoxa (principalmente por Robert Lucas).

Lo anterior, a la par de lo que menciona Wolin (2019), que la globalización trajo consigo procesos de economización creciente de la sociedad y el deterioro de "lo público"; así como, la expansión continua de los mercados, en particular hacia el ámbito de la producción de conocimientos y la educación (Marginson, 1997; Slaughter y Leslie, 1997) que condujeron, en gran medida, a la disminución de la confianza de la sociedad a la universidad (Ordorika, 2006).

Esto, evidentemente propició las fuertes presiones para que las IES públicas se vieran obligadas a insertarse a los procesos de acreditación para asegurarse la calidad y excelencia, y demostrar que se puede "hacer más con menos", a fin de ir recuperando dicha confianza, pero, sobre todo para concursar por recursos públicos que les han ido recortando durante los últimos 30 años; como se observó en el apartado anterior.

Todo ello ha venido a cambiar el sentido de las IES que, de acuerdo con Chauca (2008), se refleja en una transformación organizacional, en cuanto a las modificaciones en sus estructuras y funciones, así como, cambios en las creencias, normas y reglas formales e informales que permiten su desarrollo; y que conllevan a que toda organización universitaria se adapte al entorno, moldeándose a los intereses que los actores (o comunidades) que lo conforman, buscan asegurar ante entornos inciertos y cambiantes.

Como se ha dicho, el cambio en la educación superior se da fundamentalmente en la evolución del conocimiento, en tanto materia prima básica de las IES, que se observa en la progresiva subdivisión y especialización del conocimiento. Así, este marco propicia el desarrollo de un sistema de incentivos y recompensas en las IES, principalmente, en las transformaciones en la esfera de los actores académicos (individuos y grupos), en la esfera institucional (reglas y formas de coordinación) y en sus interacciones con el entorno; que reflejan a su vez, cambios en las formas de gobierno y gestión, en las fuentes de financiamiento, en las relaciones de enseñanza–investigación, y en los criterios de validación de resultados (Chauca, 2008, p. 2).

Así, a partir de la implementación de políticas públicas dirigidas a incrementar la calidad y excelencia de las IES, a través de mecanismos de evaluación y de rendición de cuentas y, por tanto, de acreditación y reacreditación de los programas educativos que ofrecen estas instituciones; de su participación en los programas de estímulos o becas al desempeño del personal docente, así como en el Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras, entre otros; los docentes tienden a enfrentar nuevas tareas que provocan que sus funciones sustantivas sean cada vez más complejas, generándose una reestructuración en cuanto a la labor que realizan.

Dichas actividades, menciona Hagedorn (2000), en términos generales se desarrolla bajo ambientes o entornos multifacéticos, caracterizados por mucha presión y estrés que pueden afectar la satisfacción de quienes realizan esta labor, lo que, en consecuencia, destacan Terspstra y Honoree (2004), va en detrimento del desempeño y la motivación del profesorado.

Considerando lo anterior, es que se describe a continuación, cómo la caracterización general señalada, se encuentra inserta la propia UMSNH; para ello, es importante partir de su normatividad que le da vida a esta institución y concretamente sobre su comunidad de profesores.

En ese sentido, de acuerdo con la Ley Orgánica de la Benemérita y Centenaria Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (2025), en su Artículo 5, señala que "…La Universidad tiene como finalidad esencial servir al pueblo, contribuyendo con su quehacer diario a la formación de seres humanos calificados en la enseñanza académica, la investigación científica y la generación del conocimiento, la ciencia, la tecnología, el deporte, el arte, la cultura fomentando el pensamiento crítico con responsabilidad social. (…)".

Asimismo, se menciona en el Artículo 1, del Estatuto Universitario (2025) que sus fines "…son los de formar bachilleres, técnicos medio superior y superior, profesionistas, profesoras y profesores universitarios, investigadoras, investigadores y artistas; organizar, fomentar y realizar la investigación de los problemas de la ciencia y de la sociedad; crear, rescatar, conservar, incrementar y difundir la cultura, y establecer programas permanentes de vinculación con la sociedad…". Todo ello sin duda, recae de forma sustancial en la comunidad de docentes, en tanto responsables del proceso formativo y de la investigación científica, generación y difusión del conocimiento.

En cuanto a las definiciones del personal docente, su clasificación, sus funciones, atribuciones, derechos y obligaciones, se encuentran plasmados en el Capítulo I Del Personal Académico, Título Décimo De los Trabajadores Universitarios del Estatuto Universitario; así como en el Reglamento General del Personal Académico y el Contrato Colectivo de Trabajo signado por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y el Sindicato de Profesores de la Universidad Michoacana.

El mismo marco normativo de la Universidad Michoacana, salvaguarda su participación en sus órganos de gobierno, al tener la oportunidad de ocupar el cargo de Rector o Rectora, los cargos que conforman su Gabinete Legal, Director o Directora de Escuelas, Facultades, Institutos y Unidades Profesionales, cargos administrativos, así como cargos honoríficos en los órganos de gobierno colegiados, como lo son el Consejo Universitario y los Consejos Técnicos.

Históricamente, podemos ubicar a la comunidad de docentes, como uno de los que tuvo un crecimiento en proporción, naturalmente, al incremento de la matrícula inscrita en esta institución; de acuerdo con datos ofrecidos en el tercer informe 2025 del rectorado de la Dra. Yaraví Ávila González, la UMSNH contaba con una matrícula de 57,419 alumnos inscritos en el ciclo escolar 2025-2026 entre sus programas de bachillerato, nivel técnico, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado (UMSNH, 2025, p. 24).

En este mismo informe (UMSNH, 2025, p. 12) se señala, en un corte estadístico al mes de octubre de 2025, que las funciones de docencia de la Universidad, se sustentan en 3,309 académicos en activo, de los cuales el 41% son mujeres y el 59% son hombres. Del total, un 36% son profesores de tiempo completo (PTC); el 2% corresponde a académicos de medio tiempo (PMT), en tanto que el 44% comprende a profesores de asignatura (PA), y el restante 18% está conformada por técnicos académicos y ayudantes de técnicos académicos, de docencia y de investigación (ver tabla 3, que muestra a detalle la distribución de la planta docente).

**Tabla 3. Distribución de planta docente (a octubre de 2025).**

| Docentes | Total |
|---|---|
| Profesores de tiempo completo | 1,111 |
| Profesores de medio tiempo | 64 |
| Profesores de asignatura | 1,376 |
| Técnicos académicos (TC y MT) | 449 |
| Ayudantes* | 122 |
| **Total** | **3,122** |

Fuente: Obtenida del 3er informe de actividades de la Rectora Dra. Yarabí Ávila González.

En el mismo informe se especifica que del total de Profesores de Tiempo Completo, 103 están adscritos en el Bachillerato Nicolaita, 976 en el nivel Superior (Facultades e Institutos de Investigación) y 32 se encuentran en diversas áreas administrativas. Se destaca además que, del total de PTC, el 80.74%, cuenta con estudios de

posgrado, de los cuales, el 68%, ha realizado estudios de doctorado; asimismo, que actualmente 653 profesores de la UMSNH se encuentran dentro del padrón del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), y 508 PTC cuentan con el reconocimiento de Perfil Deseable para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) (UMSNH, 2025, p. 13 - 14, 45).

De acuerdo con datos del citado informe, en la UMSNH actualmente participan 835 docentes tutoras y tutores acreditados y activos, que brindan apoyo a 20,373 estudiantes, así también se destaca que 250 profesoras y profesores asistieron al encuentro de formación y actualización docente; así como, la participación de 633 docentes en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (UMSNH, 2025, p. 15).

Asimismo, otra de las características que distingue a la comunidad que se conforma por el personal académico de la UMSNH, es que un total de 3,918 forman parte del Sindicato de Profesores de la Universidad Michoacana (SPUM), fundada el 13 de octubre de 1976; integrantes con derecho a voto, de acuerdo con el padrón destacado en 2024, manifestada por el Centro Federal de Conciliación y Registro Laboral; lo que les garantiza, al menos, la defensa de sus derechos y prestaciones que como trabajadores de la Universidad Nicolaita están contenidos en su Contrato Colectivo de Trabajo.

Con los datos antes expuestos, queda claro que la UMSNH ha estado inmersa en las políticas públicas dirigidas a incrementar la calidad y excelencia, principalmente a través de la evaluación, rendición de cuentas, la acreditación y reacreditación de sus programas académicos, su participación en los programas de estímulos o becas al desempeño del personal docente, así como en el SNII. Todo esto recae, fundamentalmente, en las y los docentes, quienes se someten dichas actividades, menciona Hagedorn (2000), bajo ambientes o entornos multifacéticos, caracterizados por mucha presión y estrés que pueden afectar la satisfacción de quienes realizan esta labor; trayendo como consecuencia, detrimento en su desempeño y motivación (Terspstra y Honoree, 2004).

Aunado a lo anterior, se deben considerar las reducciones presupuestarias que han padecido las universidades públicas, tal y como recientemente lo señaló la ANUIES a través de un desplegado dirigido a la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) citado por Toche (13.01.2026), en el que advierte que el presupuesto aprobado para 2026 condena a las IES a un déficit operativo, que pone en riesgo el cumplimiento de las metas de cobertura educativa; ya que con las asignaciones aprobadas por la Cámara de Diputados —un aumento del 1.79% para universidades estatales y del 3% para federales—, señala la ANUIES que estas cifras son irreales frente a los indicadores económicos oficiales (inflación estimada por la propia SHCP del 3.5% y un deflactor del PIB del 4.8%), por lo que el poder adquisitivo de las universidades sufrirá un retroceso real este año.

Lo anterior, como muestra de que la crisis continúa en un gran número de las Universidades Públicas Estatales en el país, incluida la Universidad Nicolaita, impactando de manera negativa en los derechos y prestaciones de los trabajadores al servicio de la educación superior; lo que, evidentemente, mengua la estabilidad laboral y genera mucha incertidumbre.

### 2.2.2. Subsistema: comunidad estudiantil

En tanto ente educativo y como parte de su función sustantiva de acuerdo a su normatividad; evidentemente la existencia de la comunidad de estudiantes conforma la parte esencial de la razón de ser de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Esta comunidad, tal como se menciona en el tercer informe de actividades de la rectora Yaraví Ávila González, está constituida por los estudiantes inscritos en sus siete preparatorias, así como sus 24 Facultades, una Escuela de Estudios Superiores, nueve Institutos de Investigación y cinco Unidades Profesionales.

La oferta educativa en el nivel superior, señala el referido informe, se encuentra organizado en nueve grupos de dependencias de Educación Superior (DES), en las que confluyen Facultades e Institutos, cuya organización obedece a la identidad

disciplinar de los programas educativos y a la proximidad geográfica de las Unidades Académicas (UMSNH, 2025, p. 23).

Asimismo, se señala que para el ciclo escolar 2025-2026, se inscribieron 16,962 estudiantes de nuevo ingreso, del cual, el 54.48% son mujeres. De estos, en el nivel de licenciatura, el 84.05% es origen michoacano, el 13.81%, viene de otros estados de la República Mexicana, y el 2.14% es de origen extranjero. En cuanto a los programas de Posgrado de la Universidad Nicolaita, ingresaron 622, 13% más que en 2024, de tal forma que, del total de los matriculados, 627 estudiantes cursan algún Doctorado, 1,058 están en Maestría y 454 en alguna especialidad (UMSNH, 2025, p. 25).

Históricamente, la mayor demanda de los aspirantes se enfoca a los programas que ofrece la DES de Ciencias de la Salud, la cual para este ciclo 2025-2026 fue del 44.20% del total; por su parte, la DES de Ingenierías y Arquitectura absorbe una demandad de 16.41%, en tanto que la DES de Ciencias Económico Administrativas, su demanda fue por el 12.61% del total, la DES de Derecho y Humanidades, demandó un total de 10.87% del total de los estudiantes inscritos de nuevo ingreso. Así, para el año 2025, la matrícula total de estudiantes inscritos en la UMSNH fue de 57,419, de los cuales 43,048 se ubicaron en los 46 planes de Licenciatura y Técnico Superior Universitario, 2,137, en alguno de los 90 planes de Posgrado, y 12,234 se ubicaron en el nivel Medio Superior (UMSNH, 2025, p. 24).

De la matrícula total inscrita en el 2025, en las 35 Casas del Estudiante Nicolaita 7,226 encuentran cobijo; cuyos moradores son principalmente de localidades rurales del interior del estado de Michoacán, así como de otros estados de la República Mexicana Otro aspecto que se señala en el referido informe (UMSNH, 2025, p. 83) es que, dichas Casas del Estudiante brindan servicio de alimentación y hospedaje a jóvenes de escasos recursos, poder continuar con sus estudios de nivel medio superior y superior; de ahí la gran relevancia social que tienen; tal cómo se mencionó en los apartados que reseña la historia de la Universidad Michoacana, que desde su origen en 1915, han desempeñado un papel muy activo en los

movimientos propiamente estudiantiles, al interior de la propia Universidad, y sociales.

Para promover y participar en dichos movimientos, los estudiantes han logrado crear organizaciones que les permite aglomerarse en función de ciertas demandas sociales y estudiantiles, siempre en busca de mejorar sus condiciones de acceso a la educación media superior y superior. Es así que durante muchos años ha perdurado el Movimiento de Aspirantes y Rechazados (MAR), promoviendo la oferta educativa de la UMSNH, y el de los Albergues estudiantiles, para permitir el acceso a la educación de miles de estudiantes de muy bajos recursos.

En tanto comunidad de estudiantes, de acuerdo con la normatividad universitaria, se garantiza su participación en los órganos colegiados de gobierno de la Universidad, con representantes por dependencia al Consejo Universitario, máximo órgano de gobierno de la Universidad Nicolaita (artículos 9, 10, 11 y 28 de su Ley Orgánica vigente, y artículos 21, 22, 23, y 25 de su Estatuto), en los Consejos Técnicos de cada dependencia (artículo 9 de su Ley Orgánica, artículos 21, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 69 y 70 de su Estatuto); asimismo, la normatividad salvaguarda su derecho a organizarse libre y democráticamente, como asociaciones estudiantiles, en los términos del Artículo 46 de la Ley Orgánica y la fracción VIII del Artículo 116 del Estatuto Universitario.

Una de las obligaciones principales que caracteriza al estudiante universitario, es su vinculación con la sociedad mediante el Servicio Social y Prácticas Profesionales, de acuerdo a los estipulado en el Artículo 45 de la Ley Orgánica, y los artículos 119, 120 y 121 del Estatuto Universitario.

### 2.2.3. Subsistema: comunidad de personal administrativo y de intendencia

Como institución educativa, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, requiere del apoyo de la comunidad que conforma sus trabajadores administrativos y de intendencia, a fin de poder cumplir con sus fines sustantivos. En ese sentido, dicha planta de trabajadores administrativos y de intendencia, de acuerdo con el

Anexo de Ejecución al Convenio Marco de Colaboración para el Apoyo Financiero (UMSNH, 2025, p. 18 - 25), está constituido por 2,790 trabajadores, todos de tiempo completo, quienes auxilian en las labores administrativas, de bibliotecas y librerías, de mantenimiento, de intendencia, entre otras varias actividades encomendadas, a fin de propiciar el buen funcionamiento de la Universidad Michoacana.

Sin duda, la relevancia de este sector es que, gracias a ella, y al compromiso de muchos de sus trabajadores que se mantienen en continua preparación profesional, se ha logrado alcanzar la certificación de varios procesos de gestión administrativa, así como, de los servicios bibliotecarios que ofrece la Universidad Nicolaita. Por otro lado, el mantenimiento y limpieza de las instalaciones, como el cuidado y mantenimiento de las áreas verdes, es gracias a la labor que realiza dicha comunidad; de ahí su importancia y relevancia.

En cuanto a este subsistema, es preciso también señalar que se encuentra distribuida en dos sindicatos, a saber el Sindicato Único de Empleados de la Universidad Michoacana (SUEUM), fundada en 1939, siendo el titular del Contrato Colectivo de Trabajo; y, el Sindicato de Trabajadores de la Universidad Michoacana (STUMICH), constituido en abril de 2017 como alternativa al SUEUM; y que bajo el rectorado de Cárdenas Navarro, tuvo mucha mayor cantidad de miembros afiliados, pues el Rector prometió solo pagar los adeudos de sueldos y salarios de fin de año de 2019 a los miembros del STUMICH (Campuzano, 2020).

Lo anterior, evidentemente obedeció al papel activo, de protesta y movilización, que históricamente ha tenido el SUEUM, como medio de resistencia a los embates de las autoridades universitarias a las prestaciones contractuales, frutos de años de lucha sindical; y que, en ese momento, se encontraban en resistencia a la reforma al régimen de jubilaciones y pensiones; tal como se manifiesta en la nota periodística de Campuzano (2020).

Actualmente, en este sector, se encuentra en disputa la titularidad del Contrato Colectivo, pues ambos sindicatos dicen tener la mayor cantidad de afiliados en sus filas; no obstante, a la fecha, dicha titularidad del CCT sigue en manos del SUEUM.

Para cerrar este apartado que refiere a la caracterización de los subsistemas que conforman el sistema Universidad, es importante destacar que, aunque dichos subsistemas se han abordado de forma segmentada, realmente se encuentran muy relacionadas unas y otras, para que la Universidad Michoacana pueda cumplir con sus funciones sustantivas; por lo que funcionan como un todo, existiendo en algunos periodos la relación más estrecha entre la comunidad docente y sus estudiantes, en otros, entre los estudiantes y el personal administrativo y de intendencia; y, naturalmente, en algunos otros periodos, una mayor relación entre la comunidad de docentes y el personal administrativo y de intendencia.

Finalmente, es preciso mencionar que el objeto de estudio de esta investigación es el universo que conforma la comunidad docente del nivel superior, y concretamente sobre la condiciones y factores que determinan su nivel de satisfacción en la labor que realizan; por lo que, en lo sucesivo se profundiza y analiza más ampliamente, sobre la satisfacción laboral; aunque antes de ello, se realiza un breve balance sobre cómo la Universidad Nicolaita, ha insertado la sustentabilidad en su quehacer.

### 2.3 Sustentabilidad en el complejo UMSNH

Tal como ya se ha descrito en los apartados anteriores, estamos frente a la crisis planetaria, la cual pone en riesgo la reproducción de la vida en el largo plazo, y prevé la profundización de la crisis de insostenibilidad social y ambiental (Vallaeys, 2019). En ese marco, uno de los paradigmas más difundidos y aceptados es el desarrollo sostenible enunciado inicialmente en el *Informe Brundtland* en 1987 (CMMAD, 1987), respaldado por la inmensa mayoría de los países que pertenecen a la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

El desarrollo sostenible desde una perspectiva integral, como lo señala Cabrera (2015) busca superar el economicismo que ha caracterizado la visión tradicional del

desarrollo, y concibe al proceso económico como un hecho social en sí mismo y también como un proceso de intercambio de materiales y energía con la naturaleza, por lo que el desarrollo económico y socioambiental alcanzan su concreción en un determinado territorio (p. 226).

Por su parte Burns (2012) destaca la relevancia del componente social, pues en él se establecen las reglas del juego a través del conjunto de relaciones que reflejan los valores, creencias y capacidades de los seres humanos y sus organizaciones e instituciones; por lo que para abordar este componente es necesario comprenderlo desde el enfoque del territorio y bajo una perspectiva integral (Alburquerque y Pérez, 2013; Boisier, 1999) ya que consideran que una de las estrategias a implementar para promover el desarrollo debe construirse “desde abajo”, “desde lo local” (Boisier, 1999), aunque determinado también “desde arriba”, ya que en la perspectiva territorial se reconoce que ambas dimensiones interactúan dialécticamente (Cabrera, 2015).

Es muy importante identificar todos los elementos que lo conforman, con el propósito de comprender los procesos que influyen y lo determinan, a fin de dar cuenta de las posibilidades que el territorio ofrece para desarrollar y mejorar la calidad de vida comunitaria, en armonía con el medio ambiente, desde un enfoque de sistemas complejos, en el que el medio ambiente es concebido a partir de la relación del hombre-naturaleza (García, 2000), encontrando que uno de los elementos centrales que componen la estructura de un territorio lo conforman sus actores sociales.

En este marco, la Universidad como institución generadora y formadora en el conocimiento científico es el principal actor de cambio que debe proporcionar alternativas a los problemas de la sociedad (Alba y Benayas, 2006) y tiene un rol fundamental de promoción del desarrollo de su entorno territorial (Boisier, 2005), en el que la sostenibilidad debe formar parte de los principios rectores de la actividad universitaria (Tilbury, 2010).

Bajo ese contexto, es que se revisan a continuación las diversas estrategias, planes o programas, que ha empleado la Universidad Nicolaita, a fin de incorporar la sustentabilidad en sus funciones sustantivas; y valorar cómo se ha implementado en sus diversas dependencias.

### 2.3.1 Antecedentes

En las IES, se encuentran antecedentes desde fines del siglo XX, respecto a la preocupación por incorporar la cuestión ambiental como parte de su quehacer formativo. Algunas IES que confluyeron en reuniones nacionales de Programas Ambientales Extracurriculares, convocados por la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT); sirvieron de base para la conformación del Consorcio Mexicano de Programas Ambientales Universitarios para el Desarrollo Sustentable (COMPLEXUS) el 7 diciembre del año 2000, con el fin de impulsar y fortalecer la incorporación de la sustentabilidad en las funciones sustantivas y de gestión de las universidades (COMPLEXUS, 2000).

Para el año 2005, ante el llamado de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) para el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sustentable 2005-2014, así como, el Compromiso Nacional por la Década de la Educación para el Desarrollo Sustentable, promovido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la SEMARNAT, suscrito por más de setenta dependencias públicas, instituciones académicas, organismos del sector privado y organizaciones de la sociedad civil, en marzo del 2005; retoma mayor fuerza el compromiso por parte de la IES, para incorporar en sus funciones sustantivas el contribuir a la prevención y solución de las problemáticas ambientales y para superar los desafíos de la sustentabilidad.

Sin duda, todo esto permea en la propia UMSNH, donde en 2007, finalmente se concreta en el Plan Ambiental Institucional (PAI), el cual se describe a continuación.

### 2.3.2 Plan Ambiental Institucional

Así, en el marco del Proyecto Estratégico Interinstitucional “Desarrollo del Plan de Acción para el Desarrollo Sustentable en las Instituciones de Educación Superior en México. Segunda Etapa: Los Planes Ambientales Institucionales”, dirigido por la SEMARNAT, como por la Dirección General para el Desarrollo Educativo de la ANUIES, y por el Centro de Estudios sobre la Universidad, de la Universidad Nacional Autónoma de México, es que se construye el Plan Ambiental Institucional, de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, publicado en junio de 2007.

Su objetivo, es el de responder al contexto actual de cambios y transformaciones, frente a la crisis ambiental (y civilizatoria), que impacta en todos los niveles y que afectan a la calidad de vida; lo que obliga a las IES a desarrollar acciones que contribuyan a la generación de alternativas para superarla. Destaca que, el espacio universitario, en cuanto a su territorialidad, local y regional, constituye el escenario ecológico y socio-cultural, en el que se articulan los aspectos de la vida cotidiana y reproducción social de los diversos sujetos y actores que integran la comunidad universitaria (UMSNH, 2007, p. 1-2).

Dicho Plan, en su misión se plantea, la de “…promover la producción, reflexión e integración de saberes y conocimientos ambientales, desde una perspectiva de interculturalidad que favorezca un desarrollo humano y sostenible en el ámbito de la investigación, docencia, difusión de la cultura y extensión universitaria en Michoacán.” (UMSNH, 2007, p. 7).

Para cumplir con su misión, plantea tres objetivos generales (UMSNH, 2007, p. 8): 1) Implementar el PAI, para promover el desarrollo de una gestión sustentable del ambiente en las comunidades universitarias y en el marco de su función sustantiva; 2) Afrontar los retos establecidos por las IES, frente al paradigma de la Sustentabilidad; y 3) Implementar dinámicas de planeación y coordinación

interinstitucional, que cimiente los fundamentos para la comprensión del entorno natural.

En cuanto al marco referencial, socioambiental y económico, el PAI destaca el tomar conciencia de la problemática ambiental, conduce a la necesidad de definir nuevos estilos y estrategias de desarrollo que sean compatibles con la preservación del medio ambiente, así como, con un mayor y mejor aprovechamiento de sus potencialidades. Asimismo, se destaca que la educación es uno de los puntos centrales que facilita, posibilita u obstaculiza los cambios que se dan en otras esferas de la sociedad, razón por la que se ha considerado de mucha importancia la incorporación de la educación ambiental (UMSNH, 2007, p. 11).

En las universidades, señala el PAI, la preocupación por incorporar la dimensión ambiental se da de forma significativa en la década de 1970; ya que en las reuniones internacionales de Estocolmo (1972), Tbilisi (1975) y Belgrado (1977), se establece la urgente necesidad, de impulsar la incorporación de la perspectiva ambiental, en los distintos ámbitos de la educación (UMSNH, 2007, p. 11).

Con relación a las áreas estratégicas el PAI de la UMSNH cuenta con cinco: Investigación, Formación y Capacitación, Gestión y Aprovechamiento Sustentable, Vinculación, Difusión y Extensión Universitaria, los cuales tienen cada uno, sus propios ejes y acciones (UMSNH, 2007, p. 27 - 33).

A fin de evaluar dicho Plan, este promueve que sea una actividad que se realice de manera permanente, así como crear un comité de seguimiento y gestión al PAI; elaborar un reglamento interno, entre otras acciones (UMSNH, 2007, p. 34 - 36). Las acciones a corto plazo que plantea el PAI, es la de consolidar y crear la instancia académica del PAI; incorporar nuevas líneas de acción, fortalecer la integración y participación de más dependencias; diseño de trabajo del Plan Ambiental, consolidar el PAI; gestión de recursos económicos y materiales para la instrumentación de programas y proyectos, e inicio de dos programas.

Estas son de forma general, los aspectos más destacados del PAI, plasmados en dicho documento, bajo el rectorado de la Dra. Silvia Figueroa Zamudio, impulsado con el liderazgo del Biólogo Federico Hernández Valencia, coordinador del PAI; y el Dr. Pedro Guevara Fefer, responsable del PAI; contando además con la colaboración de profesores investigadores de las Facultades de: Ingeniería Civil, Agrobiología, Ingeniería Química, Economía y Biología; así como de la Dirección de Servicios Generales y el Departamento de Didáctica y Comunicación Educativa.

De hecho, el comité del PAI fue constituido con la participación de miembros de las escuelas: Preparatoria “Lázaro Cárdenas”, Preparatoria “Lic. Eduardo Ruiz”, de Ciencias Agropecuarias, de Enfermería Nivel Técnico, de Licenciatura en Enfermería, Popular de Bellas Artes, Químico Farmacobiología; así como de la Facultades de: Biología, Ciencias Médicas y Biológicas, Derecho y Ciencias Sociales, Economía, Filosofía, Historia, Ingeniería Civil, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Química, Ingeniería en Tecnología de la Madera, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Odontología; como de los Institutos de: Investigaciones Agropecuarias y Forestales, Investigaciones Químico Biológicas, Investigaciones sobre los Recursos Naturales; el Departamento de la Comunicación de la Ciencia, el Museo de Historia Natural, la Coordinación General de la División del Bachillerato Nicolaita y la Dirección de Servicios Generales.

Con esta conformación, es que se implementan las acciones propuestas en dicho plan, en el que participan varios docentes, estudiantes y personal de intendencia y administrativos.

Así, para el año 2013, se destaca que la Casa de Hidalgo es punta de lanza a nivel nacional en programas de sustentabilidad, pues de 50 planes ambientales institucionales, la UMSNH se encuentra entre los primeros 20 por su calidad, además de pertenecer al Consorcio Mexicano de Programas Ambientales Universitarios para el Desarrollo Sustentable (Complexus), así lo aseguró el coordinador del PAI, Federico Hernández Valencia; esto en el marco de la presentación oficial del primer portal web: www.pai.umich.mx dentro de la

Universidad Michoacana, que presenta información sustentable generada con la participación de 33 dependencias de 55 existentes y un grupo de 20 investigadores colaboradores, y con la objetivo de integrar a todas las dependencias, además de ampliar la participación de la comunidad universitaria, que conozcan el programa y sumen esfuerzos para materializarlos en investigaciones, además de buscar la vinculación interna y con otras IES (Martínez, 2013).

No obstante, lo antes mencionado, cabe señalar que después de poco más de seis años, de instaurado el PAI, dicho plan, aún no se implementa en la totalidad de las dependencias que conforman la UMSNH. Ello llevó a relevos de los encargados del programa, siempre con el objetivo de involucrar a todos los actores universitarios, desde autoridades, docentes, alumnos y empleados. Destacando, además, la incorporación dentro del PAI del área denominada Responsabilidad Social Universitaria (RSU), esto en el año 2014 (UMSNH, 2014).

A pesar de su relevancia, así como de las valiosas acciones implementadas, fue perdiendo presencia, por los cambios que se fueron presentando en la conformación de los equipos y enlaces en cada una de las dependencias. Hoy día, aún persiste dicho programa, pero más bien dentro de la Coordinación de Proyectos Transversales y de Responsabilidad Social Institucional, realizando acciones ahora enmarcadas a esta coordinación, por lo que ha ido perdiendo presencia, a pesar de esfuerzos de algunos profesores por mantener la importancia y vigencia del PAI, cuya justificación, está más que probada. A pesar de continuar siendo parte del Consorcio COMPLEXUS.

Precisamente en el siguiente apartado, se describe cómo la gestión universitaria de la sustentabilidad, transita hacia el de Responsabilidad Social Universitaria; desde la Coordinación de Proyectos Transversales y de Responsabilidad Social Institucional.

### 2.3.3. Responsabilidad Social Universitaria

Tal como se menciona en el apartado anterior, el PAI fue perdiendo presencia en las acciones emprendidas con relación a su misión principal, y fue tomando relevancia, el de la Responsabilidad Social, y concretamente, es de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). A fin de hacer un balance respecto en cómo la UMSNH ha adoptado e implementado la responsabilidad social, es pertinente hacer un breve recuento de las actividades realizadas en la misma.

Siguiendo a García y Vega (2019) identifican que el programa de RSU en la Casa de Hidalgo comienza en 2013, donde aparece este término, por vez primera, en el Primer Foro Internacional “Retos de la educación superior y media superior”; en el que participaron expertos, entre los que destacan: Dr. Rodolfo Tuirán Gutiérrez, Dr. Luis Porter Galaetar, Dra. Ma. Eugenia Horvitz Vásquez y el Dr. François Vallaeys, quienes cultivan las primeras semillas de interés en la comunidad universitaria.

Con ese antecedente, entre el año 2013 y 2014, la UMSNH llevó a cabo la 1a edición del diplomado “Formación de Actores en RSU”, con la orientación del Dr. Vallaeys; y contó con la participación de 30 profesores de distintas dependencias de ésta. Durante el año 2014, producto del diplomado, destaca un ejercicio de cálculo de Huella Ecológica en ciudad universitaria, así como, Jornadas de RSU, charlas de sensibilización y el Primer Encuentro Nacional de Responsabilidad Social en las Universidades Mexicanas, coordinado por la UMSNH, el Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe (ORSALC), el Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria (OMERSU), la Universidad Autónoma de Yucatán y la ANUIES. Actividades con las que la UMSNH se posiciona como referente a nivel nacional (García y Vega, 2019).

Para el año 2015, la Universidad Nicolaita llevó a cabo el Diplomado Internacional “Universidad y Responsabilidad Social Territorial”, como continuación a la formación de profesores y directivos en tanto actores clave para la incorporación del enfoque RSU en funciones sustantiva para la Universidad, en este destaca la participación

del asesor externo de la UNESCO, el Dr. Víctor Martín Fiorino, y, el Dr. François Vallaeys del Centro de Ética Aplicada de la Universidad del Pacífico en Lima, Perú. Asimismo, organizó el 2do Encuentro de Jornadas de RSU, con el objetivo de fomentar la participación de la comunidad estudiantil en los programas de vinculación, extensión y responsabilidad social, conjuntando la participación de más 500 estudiantes de 12 dependencias universitarias.

Aunado a lo anterior, la UMSNH creó cuatro programas de licenciatura y dos de maestría con un enfoque de pertinencia social, que se ofertaron a partir del ciclo escolar 2015-2016. También, en 2015, se realizó un ejercicio de autodiagnóstico institucional, que pudo contar con la participación de estudiantes, docentes, administrativos y autoridades, conformando un equipo multidisciplinario, que participó en el curso de Gestión de la RSU coordinado por ANUIES – OMERSU.

En el año 2016, se lleva a cabo el Diplomado “Formación de Actores en RSU”, bajo la modalidad en línea; se instala el Comité de Desarrollo Regional y Responsabilidad Social de la Región Centro Occidente-ANUIES y se signa el acta constitutiva del OMERSU, como socio-fundador.

Durante el año 2017, se realizan cuatro ediciones más del Diplomado “Formación de Actores en RSU”; y concreta su adhesión a la URSULA, organiza la segunda sesión de trabajo del Comité de Desarrollo Regional y Responsabilidad Social de la Región Centro Occidente-ANUIES, y la formalización del Comité Institucional de Responsabilidad Social Universitaria (CIRSU). También organizó el 2º Foro Internacional de RSU, que tuvo como producto la edición y publicación del libro en versión electrónica titulado “Los Universitarios trabajando por un futuro equitativo, justo y sostenible” (García y Vega, 2019).

Así para el año 2018, se realizan dos ediciones más del Curso – Taller “Formación de Actores en RSU”; y comienzan con la elaboración del Modelo de Gestión de la RSU en la UMSNH (MOGERSU-UMSNH); se realiza un diagnóstico de la RSU en el Posgrado nicolaita, y participa en la Investigación Continental sobre el Estado del

Arte de la RSU en América Latina (URSULA-CAF). Así, hacia el segundo semestre de este año, se lleva a cabo el Primer Curso-Taller de Capacitación en el MOGERSU y organiza el Coloquio “Hacia un Modelo de RSU en la RCO-ANUIES” como parte del proyecto interinstitucional propuesto por el Comité de Desarrollo Regional y Responsabilidad Social de la RCO – ANUIES, cuyas ponencias se presentan en el libro (electrónico) “Experiencias y aprendizajes de Responsabilidad Social Universitaria: Una mirada desde la Región Centro Occidente de la ANUIES”, publicado en 2019 (García y Vega, 2019).

Finalmente, para diciembre de 2020, la UMSNH llevó a cabo el Foro “Responsabilidad Social Universitaria 2020” en modalidad virtual, a fin de compartir las experiencias nicolaitas con enfoque de RS y consolidar sus buenas prácticas, con la participación de 90 asistentes, distribuidos en cuatro mesas.

Como se puede observar, a pesar de los esfuerzos que ha realizado la UMSNH, que sin duda son valiosos, el impacto de estas actividades en el conjunto de la comunidad universitaria es aún muy poco representativa, pues en términos cuantitativos el porcentaje de docentes, administrativos y alumnos que participan en dichas actividades es muy baja, respecto al universo que lo conforma, ya que para el año 2020, de acuerdo con los datos que se ofrecen en el Plan de Desarrollo Institucional 2021 – 2030, la matrícula estudiantil se estimó en 49,600 alumnos, la planta docente en 3,637; y la cantidad de administrativos y manuales en 2,099 trabajadores (UMSNH, 2020).

Esto muestra, cómo a pesar de la realización de foros, diplomados, cursos, talleres, charlas, jornadas, etcétera, que sirven de base para conocer, analizar y compartir las reflexiones, experiencias y prácticas en cuanto a RSU se refieren, son muy poco visibilizadas por la mayoría de la comunidad universitaria.

En cuanto al Plan de Desarrollo Institucional 2021 – 2030 de la UMSNH, el cual fue aprobado el 9 de diciembre de 2020 por el H. Consejo Universitario, contiene dos apartados que refieren a la responsabilidad social, el primero, en el marco de la

Visión integral de la Estrategia Educativa, que la enuncia como responsabilidad social de la comunidad nicolaita, en los siguientes términos:

"…implica asumir un humanismo que permita reflexionar sobre la pertenencia a la sociedad, no sólo como individuo, sino como parte integral de una comunidad. (…) conlleva el compromiso de asegurar que todas las comunidades gocen de los derechos humanos y las libertades fundamentales; (…) actuar con plena conciencia de que toda acción tiene un impacto en la cultura, en la sociedad y en el medio en el que cada profesionista se desenvuelve" (UMSNH, 2020, p. 23).

La segunda referencia, se encuentra en el apartado de funciones sustantivas, en particular de la "Difusión y Extensión"; en el que señala que las actividades que a RS corresponden, estarán a cargo de la Coordinación de Proyectos Transversales y Responsabilidad Social Institucional (2020: 82). Es importante señalar que, en el mismo plan, se hace referencia a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030, centrándose particularmente en el ODS4. "Educación de Calidad". Sin embargo, es claro que los 17 ODS y sus 169 metas relacionadas a los desafíos económicos, sociales, ambientales y de gobernanza más importantes de nuestro tiempo, son relevantes para las IES, ya que estas tienen la habilidad de influir sobre los estudiantes a través de prácticas responsables y sostenibles; es decir, moldea a la sociedad del mañana; por lo que, esta es una de las carencias a dicho plan.

Otro documento en el que se encuentra la RS es en el "Modelo Educativo de la UMSNH", aprobado el 4 de diciembre de 2020 por el H. Consejo Universitario; ahí, la Responsabilidad Social, forma parte de uno de los tres principios orientadores de dicho modelo. Señala que: "La verdadera formación -humana, científica y tecnológica- está intrínsecamente unida al sentido de responsabilidad social" (UMSNH, 2020b, p. 43).

En ese sentido, para la UMSNH, la responsabilidad social "…implica asumir un humanismo que permita reflexionar sobre la pertenencia a la sociedad, no sólo como individuo, sino como parte integral de una comunidad. (…) significa actuar con

plena conciencia de que toda acción tiene un impacto en la cultura, en la sociedad y en el medio en el que cada profesionista se desenvuelve.” (UMSNH, 2020b, p. 44).

Es claro que, en el Modelo Educativo de la UMSNH, se plantea como una expectativa de que dichas características se conviertan en atributos generales de toda la comunidad universitaria que lo conforma, y por lo tanto, constituya la base de la identidad nicolaita en el mediano y largo plazo, pues menciona que el objetivo principal de este Modelo “… está orientado al tipo de universitarios que se espera formar, es decir, a los conocimientos y las cualidades que las personas van a adquirir durante su proceso formativo y educativo.” (UMSNH, 2020b, p. 38).

Para lograr acercarse a ese propósito, destaca además que, el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere tres elementos fundamentales para su óptimo funcionamiento (UMSNH, 2020b, p. 60 - 61):

1. El rol del profesor, el cual se entiende como agente de cambio, promotor de la responsabilidad social y del respeto a los derechos humanos, privilegiando el pensamiento crítico y reflexivo.
2. Las dependencias académicas que, de acuerdo con sus características propias, generan los modelos pedagógicos pertinentes alineados a los objetivos institucionales.
3. Finalmente, la administración central, que funciona como un componente que permite el fortalecimiento institucional y sirve de facilitador de las actividades sustantivas de la Universidad.

Lo antes descrito, de alguna manera muestra el compromiso de las autoridades universitarias de avanzar en la institucionalización de la RSU en la UMSNH, sin embargo, todavía la noción es muy ambigua, ya que, en la recientes reformas a su Ley Orgánica y su Estatuto, no se incluye de forma explícita su compromiso de incorporar la RSU en sus fines; además de que poco o casi nada se habla de una gestión sustentable por los impactos negativos que genera en sus propios procesos

y no se advierte una estrategia concreta, por lo que todavía no pasa del discurso a las acciones.

Asimismo, la RSU se adscribe en una coordinación que se ubica más en el ámbito de la difusión y extensión universitaria, y no como eje vertebral de todas las actividades sustantivas de la Universidad Nicolaita; tal como se señala en el tercer informe de la rectora Yarabí Ávila González, ya que en cuanto a Responsabilidad Social únicamente refiere que la comunidad nicolaita se sumó y participó en las jornadas Tequios y Murales por la Paz y contra las Adicciones, iniciativa impulsada por el Gobierno de México; así como parte del apoyo y contribución al Plan Michoacán. Otras acciones que se destacan en dicho informe son: la “Feria Ambiental”, el proyecto “Sembrando responsabilidad, cosechando sustentabilidad”, “Continuar el Grupo GAE CONEXIONES”, “Capacitación en temas de salud mental como primeros respondientes”, el programa “ACTUA” (Atiéndete, Cuídate, Toma decisiones, Un paso a la vez, Anímate); entre otras que contribuyen con la RSU (UMSNH, 2026).

Se hace necesario una estrategia que transite hacia las dependencias académicas (escuelas, departamentos, facultades e institutos), pero, sobre todo, hacia toda la planta docente, que como se destaca en el Modelo Educativo Nicolaita, es el principal agente de cambio, promotor de la responsabilidad social y del respeto a los derechos humanos, privilegiando el pensamiento crítico y reflexivo.

Desde la arquitectura institucional, la universidad, menciona Chauca (2010), su rol va más allá de enseñar, investigar y difundir la cultura, ya que debe tomarse muy en serio la responsabilidad de brindar una perspectiva a la sociedad, servir de guía a los miembros de la localidad ante sus problemas cotidianos y estructurales. Empero, la implementación de la sostenibilidad en las universidades sigue siendo compartimentada y no integrada de forma holística en toda la institución (Lozano et al, 2015).

Este hecho, sin duda obedece a que actualmente los sistemas educativos se reforman y conciben no en función de lo que socialmente podría ser necesario, sino según las necesidades del mercado, logrando que las universidades se limiten a realizar prácticas de sustentabilidad débil o del *green washing* (Carreras et al., 2006). Respecto a la RSU, no puede solo considerarse como concepto, sino como una manera de educar y formar a las nuevas generaciones de ciudadanos, partiendo de los saberes y el desarrollo de investigaciones pertinentes a la problemática social estructural del sistema en la que está sumergida la universidad.

No obstante, es preciso reconocer que las universidades, por su influencia positiva en el entorno, deben transformarse a fin de contribuir sustancialmente en la construcción de un mundo más justo y una sociedad sostenible; donde uno de los primeros interlocutores de dicho proceso formativo, lo constituyen su comunidad docente y que es la que debe estar participando activamente en los procesos de formación, gestión y aplicación de las prácticas que responden a la RSU.

Sin embargo, todavía no se observa con claridad el tránsito de un simple compromiso facultativo hacia una obligación instituida; es decir, “como exigencia de instituir una sociedad responsable en la que cada uno participe, según su poder en el futuro digno y sostenible de la humanidad, en coordinación con todos los demás (…) fruto de un amplio consenso político …" (Vallaeys, 2012, p. 3 - 4).

Esto es lo que se observa todavía en la mayoría de las universidades, y la UMSNH no es la excepción. Hoy día, que la universidad se encuentra todavía en el proceso de inmersión del enfoque de la RSU, y por eso suele tomar su responsabilidad social a la ligera como discurso de compromiso ético.

Es de reconocer los avances que se han logrado desde la Coordinación de Proyectos Transversales y Responsabilidad Social Institucional, como parte de la difusión y extensión universitaria, pues en apariencia, han logrado posicionar a la UMSNH dentro de la red URSULA y de la OMERSU, por lo que es reconocida a nivel nacional e internacional, en cuanto a RS se refiere. Sin embargo, dentro del

total que conforma la comunidad universitaria (alumnos, profesores y administrativos), poco se ha visibilizado, poco se ha asumido y poco se han promovido las actividades que forman parte del programa de RSU, por lo que su impacto, es todavía marginal al interior del campus universitario y, por tanto, en el perfil de sus egresados.

Para concluir este apartado, y considerando que dentro del Modelo educativo de la UMSNH destaca el rol de los profesores, como elemento fundamental para promover la RS, queda la siguiente pregunta: ¿por qué la gran mayoría de los profesores de la UMSNH, poco se han interesado en colaborar y contribuir en la planeación, ejecución y evaluación de las actividades que refieren a la sustentabilidad? En ese marco, resulta decisivo indagar, analizar y proponer una estrategia que posibilite su mayor participación e involucramiento a fin de impulsar una verdadera gestión sustentable. He aquí, dentro de la hipótesis planteada en el presente trabajo de investigación, que se plantea indagar sobre la Satisfacción de la Labor Docente, como parte sustancial para que esta comunidad, responda o no, al llamado urgente de la sustentabilidad; lo que se fundamenta en los siguientes apartados.

### 2.4 Satisfacción laboral docente

El apartado anterior, que tuvo como objetivo el caracterizar a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo como un sistema complejo, compuesto por tres subsistemas: comunidad docente, comunidad estudiantil y comunidad de personal administrativo y de intendencia, cuya interrelación es fundamental para que la Universidad pueda cumplir con sus fines. Dentro de dichos fines transversales, está el de la Gestión Universitaria de la Sustentabilidad, que como se describió en la sección anterior, la UMSNH, ha realizado esfuerzos por llevarla a cabo, a través del Plan Ambiental Institucional y de la Responsabilidad Social Universitaria, cuyos alcances, hoy día son aún insuficientes para hacer frente a la crisis planetaria (civilizatoria).

Y que, como se señaló anteriormente, uno de los actores claves para poder hacer más efectivos dichos esfuerzos está en la comunidad docente; de ahí que es pertinente recordar que el principal objeto de análisis de la presente investigación está enfocada al subsistema conformado por dicha comunidad, concretamente del nivel superior, que labora en las distintas dependencias universitarias en la ciudad de Morelia, Michoacán.

Considerando lo anterior, en la presente sección se profundizará más sobre el trabajo docente, y su nivel de satisfacción laboral, con el objetivo de sustentar teóricamente, los conceptos claves en el proceso de análisis que se realiza en este trabajo; de tal forma que este apartado comienza con la conceptualización de hombre, trabajo y sustentabilidad, desde la visión de Karl Marx, a fin de ir sustentando la relación siempre presente, entre el ser humano y el medio ambiente, mediada por el trabajo, que transforma al medio ambiente y así mismo (metabolismo hombre – naturaleza), como forma de satisfacción de sus necesidades o como medio de subsistencia (Foster, 2000).

En una siguiente sección se aborda y caracteriza, las diversas políticas, programas, estrategias o acciones que ha llevado a cabo la UMSNH a fin de contribuir e insertar en su quehacer diario, la sustentabilidad.

Posteriormente, se aborda concretamente la concepción teórico - metodológico de la satisfacción laboral docente, que permitirán estructurar la metodología de trabajo y ejercicio, para la construcción del instrumento a aplicar en el objeto empírico específico, conformado por la comunidad de docentes de la UMSNH.

### 2.4.1 Conceptualización de hombre, trabajo y sustentabilidad

Muchos filósofos sin duda han tratado y conceptualizado al hombre, en cuanto a su razón de ser, su carácter individual y social, su devenir histórico, su naturaleza compleja, contradictoria, entre muchos otros aspectos que lo tratan de definir.

No obstante, para propósitos de esta sección, conceptualizamos al hombre, desde la posición de Karl Marx, quien lo asocia directamente a su relación con la naturaleza; así lo cita Isorni (2011), ya que Marx considera al hombre en dos acepciones: como ser real de carne y hueso; y como resultado de la historia económica; y continúa señalando que, …el hombre se realiza transformando la naturaleza para satisfacer sus necesidades en un proceso dialéctico, ya que la transformación es mutua. Y continua Isorni (2011), … el hombre no puede determinarse a partir del espíritu ni de la idea, sino a partir del hombre mismo, de lo que es concretamente, el hombre real, corpóreo, no es un ser abstracto, fuera del mundo, sino es en el mundo, sus relaciones sociales, su contexto histórico social (p. 55).

Ello significa que el hombre limita su libertad a las determinaciones históricas; de esta forma para Marx, …Dios, la Filosofía y el Estado constituyen alienaciones en el pensamiento, dependientes de la alienación económica, que supone como única enajenación real; la cual empobrece al hombre en dicho contexto histórico concreto, negándole la posibilidad de modificarlo, provocándole una conciencia falsa de su realidad (Isorni, 2011, p. 56).

Ante ese hecho, Marx plantea, que dicha condición del hombre puede suprimirse, promoviendo una sociedad comunista. Así, entre el hombre alienado y el hombre comunista (aquél que finalmente es igual al hombre) se ubica el proceso transformador; pues solo en la sociedad comunista desaparecerá todo tipo de alienación (Isorni, 2011, p. 56). Por tanto, considera Marx que el hombre es infinitamente perfectible; ya que puede alcanzar formas más altas de la creatividad, el pensamiento y la acción; las que se encontraban sofocadas y reprimidas por las sociedades clasistas. En el concreto de la sociedad capitalista, lejos de desarrollar las facultades esenciales del hombre, este se rebajaba, se deforma, se deshumaniza (Marx, 1968, p. 117).

En cuanto proceso dialéctico entre el hombre y la naturaleza, Foster (2000), identificaría en Marx como “metabolismo social”, donde el trabajo, media, regula y

controla el metabolismo entre él mismo y la naturaleza. Para Marx, el trabajo es la actividad principal y más importante del hombre. No es mera adaptación a la naturaleza sino una transformación consciente e intencional. Los hombres actúan sobre la naturaleza interactuando unos con otros (en relaciones sociales y políticas delimitadas), producen y reproducen materialmente su vida y son activos dentro de límites materiales, presuposiciones y condiciones determinadas (Marx y Engels, 1960, p. 7).

Por lo que Marx emplea el concepto de modo de producción para referirse al complejo proceso por el cual los hombres interactúan simultáneamente con la naturaleza y entre sí; que, en el sistema capitalista, los que poseen y controlan los medios de producción tienen poder sobre los que no, quienes sólo poseen su fuerza de trabajo (Isorni, 2011, p. 60).

Sobre esa base, señala Foster (2000) que Marx desarrolló su teoría de la crisis ecológica (o teoría de la ruptura metabólica), mostrando la ruptura irreparable en el proceso interdependiente del metabolismo social, el cual ya se encontraba definido por las leyes de la naturaleza, ahora enmarcada en una interacción metabólica más amplia.

Foster (2015) fusiona dos corrientes del análisis ecológico, la concepción de "ecología" de Haeckel y el de Liebig y Marx, sobre la relación metabólica entre la naturaleza y la sociedad. Así, la ecología, tal como hoy se conoce, representa el triunfo de una teoría materialista de sistemas; y se reconoce, a principios del presente siglo, la conciencia del análisis ecológico de Marx. Y observó que la forma contradictoria de la producción capitalista, debilita el sustento ecosistémico de la vida humana.

Un elemento central de la dinámica destructiva del sistema capitalista, destaca Foster (2015), es su impulso inherente a lograr la máxima acumulación y producción posible de materia y energía, sin tomar en cuenta las necesidades humanas, ni mucho menos, los límites naturales.

Otra característica que distingue la teoría ecológica marxista es su enfoque en el intercambio ecológico desigual (imperialismo ecológico), según el cual un país puede explotar ecológicamente a otro; lo que ha servido de base para que, en los últimos años, algunos teóricos marxistas exploren la brecha global en el metabolismo del carbono y otra serie de problemas de sostenibilidad; argumentando que el capitalismo ha acelerado la transformación humana, realizado en dos etapas: la primera, en la revolución industrial de fines del s. XVIII; y, la segunda, que corresponde al auge del capitalismo monopolista tras la Segunda Guerra Mundial (Foster, 2015).

Los ecólogos marxistas actuales, menciona Foster (2015), parten de la crítica del crecimiento económico o de la acumulación de capital exponencial continuo, el cual, no obstante, no puede darse sin la expansión de las brechas en el sistema Tierra. Por lo que la sociedad debe avanzar hacia una economía estacionaria que promueve fines ecológicos; con un desarrollo humano sostenible; que significa un alejamiento de la acumulación de capital, acercándose al de un sistema de satisfacción de las necesidades colectivas basado en el principio de suficiencia. Ello implica la necesidad de una revolución ecológica y social que conduzca a una sociedad con igualdad sustantiva y sostenibilidad ecológica.

No obstante, esta revolución ecológica y social, topa con un sistema capitalista profundamente arraigado a nivel mundial; por lo que parece fuera del horizonte social inmediato. Sin embargo, señala Foster (2015), se puede tomar en serio la relación no lineal y contingente del desarrollo humano; pues en el pasado se han producido, además de las grandes revoluciones políticas, la Revolución Agrícola, la Revolución Industrial, entre otras. Hoy se requiere de una Revolución Ecológica equivalente a las anteriores, para abordar la crisis desde ya.

En este marco, los pensadores ecológicos marxistas, proponen como estrategia que dicha revolución se desarrolle en dos etapas; la primera, denominada fase ecodemocrática centrada en lo que realmente se puede hacer en el corto plazo dadas las condiciones actuales; que requiere de luchar por cambios drásticos,

como: un sistema de tarifas y dividendos sobre el carbono; que el 100% de los ingresos se redistribuya entre la población; la prohibición de las plantas de combustibles fósiles; amplio traslado a la energía solar, eólica y otras alternativas sostenibles; una moratoria al crecimiento económico para reducir las emisiones de carbono; un nuevo proceso internacional de negociación climática inspirado en los principios igualitarios y ecocéntricos; entre otras; que no obstante contradicen al sistema vigente de acumulación de capital, pero son concebibles de implementarse en las condiciones actuales, acelerándose a mediano plazo y culminando con un nuevo metabolismo social hacia un desarrollo humano sostenible (Foster, 2015).

En cuanto a la revolución ecológica (segunda etapa), refiere al objetivo a largo plazo de la transformación sistémica. Cuya cuestión principal, señala Foster (2015) que radica en las condiciones históricas bajo las cuales puede producirse este cambio, que establezca procesos más igualitarios, incluyendo la planificación ecológica, social y económica necesaria; por un desarrollo humano equitativo y sostenible en armonía duradera con el medio ambiente.

Es este el marco, bajo el cual se ha mostrado al hombre en su relación con la naturaleza, de la que se ha retomado la visión de Karl Marx, en la que destaca cómo a través del trabajo, dicha relación inmersa en el sistema capitalista vigente, su propia lógica entra en contradicción con la sostenibilidad, al depredar de forma desmedida, a la naturaleza. Es aquí, con Marx que se encuentra la concepción sistémica de la crisis ecológica planetaria; por lo que se considera una visión pionera del desarrollo humano sostenible.

Con esto, en los siguientes apartados, se profundiza sobre la satisfacción laboral, en lo general, para posteriormente aterrizar en la satisfacción laboral del trabajo docente, que dotará de los elementos, que interesa retomar, a fin de realizar el análisis empírico en el objeto de estudios concreto, a saber, el personal docente de la UMSNH.

### 2.4.2 Conceptualización tradicional de la satisfacción laboral

Destacada la relación entre educación (en general y en particular de la educación universitaria), docencia y sustentabilidad; y, al reconocer que uno de los actores clave dentro de la acción educativa, es el docente, interesa ahora indagar sobre el nivel o grado de satisfacción, en la realización de sus tareas de docencia investigación y difusión. Este apartado pretende sentar las bases hacia la conceptualización de la satisfacción laboral. Para lo anterior, orientados en el trabajo realizado por Güell (2014), se parte de las siguientes preguntas: ¿qué se entiende por satisfacción laboral?, ¿de dónde proviene dicho término?, ¿cuáles son los modelos existentes para tratar de explicar la satisfacción laboral?, ¿cuáles son los factores que se han identificado determinan la satisfacción laboral?, ¿por qué es importante valorar la satisfacción laboral?, y ¿cómo influye la satisfacción laboral en el individuo? La respuesta a dichos cuestionamientos permitirá revelar los distintos matices de este concepto.

#### 2.4.2.1 Origen y naturaleza de la satisfacción laboral

La concepción de la satisfacción laboral, menciona Güell (2014) aparece de la extensión al concepto de salud. Por otro lado, señala Griffin (2010), dicho concepto viene de la importancia que tiene el trabajo en la vida de las personas. Para algunos autores la relevancia reside en la influencia del entorno laboral en la salud de las personas y de la propia organización para la que trabajan, mientras que para otros su valor está en las consecuencias de la salud sobre el trabajo, centrándose entonces en la prevención y la eficiencia (Güell, 2014).

En cuanto a la salud integral, este implica que exista en una persona tanto equilibrio físico y psíquico, que permite que el individuo viva de modo autónomo y se integre en el medio social; ello abarca el bienestar físico y por tanto de satisfacción personal, lo que repercute en el ámbito laboral, profesional y social (Güell, 2014); que concuerda con lo que señala la Organización Mundial de la Salud (OMS),

destacando que la salud va más allá de la mera ausencia de enfermedad, implica un estado de bienestar, físico, mental y social completo (Güell, 2014, p. 122).

Este concepto de salud y bienestar menciona Güell (2014), es dinámica, porque no sólo depende de aspectos individuales, sino también es importante considerar aquellas condiciones de entorno que lo determinan. Así entonces, en el objetivo de lograr el bienestar, se hace necesario propiciar un entorno armónico y saludable de convivencia, en el que resulta importante la satisfacción laboral, como propósito fundamental. Lograr dicho estado de bienestar, favorece tanto a la salud física, como también la salud mental. (p. 188).

Tomando en cuenta que el trabajo es la principal actividad que realizan las personas para satisfacer la mayoría de sus necesidades, su dominio abarca la vida completa del sujeto, en todas sus áreas de desarrollo que de acuerdo con Gordillo (1988) y Sáenz y Lorenzo (1993) son los ámbitos personal, social y afectiva (citado por Güell, 2014, p. 123).

Esto de alguna manera muestra las razones por las que existe una creciente inquietud por comprender la satisfacción laboral (Muñoz, 1990). Así, las primeras referencias sobre satisfacción laboral se ubican en los años 30 del siglo XX con Hoppock y Odom (1940). A partir del cual, ha acaparado el interés ya que se ha relacionado con aspectos organizativos e individuales. Por lo que, varios autores al referirse a la satisfacción laboral, manejan de forma indistinta y en sentido equivalente referirse solo como satisfacción o satisfacción laboral o satisfacción profesional. (Güell, 2014, p. 124).

Gordillo (1988) menciona que la satisfacción laboral es “el resultado de una comparación entre las características del trabajo, o de la situación profesional, con las expectativas y necesidades individuales del sujeto. Estos dos tipos de determinantes no son independientes, sino que se interrelacionan e influyen mutuamente”. (p. 261).

Por su parte, Zubieta y Susinos (1992) agregan que la satisfacción es una función del grado en que las necesidades personales del individuo están cubiertas, es decir, "…del grado en que las características del puesto de trabajo se ajustan a las normas y deseos de los grupos que el individuo considera como guía para su evolución del mundo y para su definición de la realidad social" (p. 13).

Estas conceptualizaciones hacen referencia al mecanismo para llegar a sentirse satisfechos o insatisfechos, como resultado de la comparación entre las expectativas y la realidad laboral que experimentan; así como también, del trabajo, en tanto cubre las necesidades y se ajusta a los deseos del trabajador (Güell, 2014, p. 124).

En cuanto a la naturaleza de la satisfacción laboral, para autores como De Pablos et al. (2008), como Anaya y Suárez (2010), la satisfacción profesional/laboral "es una emoción relacionada con la evaluación que un individuo hace de su actividad laboral y que se traduce en una conducta hacia ella" (citado en Güell, 2014, p. 124 - 125). Así entonces, la satisfacción se incluye tres componentes: el cognitivo, el afectivo y el comportamental.

Gordillo (1988) enfatiza en los diversos aportes que presentan la satisfacción laboral poniendo énfasis en cada uno de estos componentes; así, con relación al primero, algunos autores señalan que la satisfacción laboral es el reflejo de los individuos sobre el trabajo, que considera factores tales como el ambiente, el estilo de dirección, la política de la organización, la relación con los grupos de trabajo, las condiciones laborales y el salario (citado en Güell, 2014, p. 125).

En cuanto al segundo componente, varios autores mencionan que la satisfacción laboral es un sentimiento de agrado, de bienestar o un estado emocional positivo que aprecia un sujeto por el hecho de realizar un trabajo, en armonía con su medio, y por el que recibe una serie de compensaciones psico-socioeconómicas acordes con sus expectativas (Muñoz, 1990; Sáenz y Lorenzo, 1993; Anaya y Suárez, 2007; De Frutos et al., 2007).

Finalmente, respecto al componente comportamental, algunos investigadores consideran que la satisfacción laboral es una actitud general de un individuo hacia su trabajo. De manera simple, una persona con un alto grado de satisfacción tiene actitudes positivas hacia el mismo; una persona insatisfecha tiene actitudes negativas. En el mismo sentido, Gordillo (1988) y Padrón (1994) mencionan que "la satisfacción es una actitud de bienestar interior que se pone de manifiesto en las percepciones y en la conducta equilibrada del sujeto, en el momento en el que hay acuerdo y armonía entre el pensamiento y el sentimiento" (citado en Güell, 2014, p. 190).

Algunos autores buscan conjugar todos los aspectos que se han planteado. Al integrar aspectos perceptivos, emocionales y actitudinales, la satisfacción sería la concatenación de todos ellos, puesto que está ligada a las percepciones que tiene el sujeto sobre su trabajo, y esas percepciones determinaran su valoración, su actitud, sus sentimientos, sus vivencias, sus reacciones afectivas y su conducta frente a él (Sáenz y Lorenzo, 1993). Esto conduce a que es una variable multidimensional, cuyos componentes: cognoscitivo, afectivo y comportamental, se manifiestan en creencias, emociones y comportamientos hacia y en el trabajo.

#### 2.4.2.2 Teorías y modelos de satisfacción laboral

La satisfacción laboral, en tanto constructo psicológico, parte de algunos sustratos teóricos que lo sustentan. En la bibliografía destacan distintos autores y modelos que argumentan de donde surge este constructo (Hoppock y Odom, 1940; Gordillo, 1988; Padrón, 1994; De Frutos et al., 2007; Hannoun, 2011; Sánchez y García, 2017). Considerando sus planteamientos a continuación, se estructura cronológicamente la aparición de las distintas propuestas.

El padre de la administración científica moderna, Frederick W. Taylor (1856-1915), en sus *Principios de la Administración Científica* ha propuesto algunas premisas que explican el comportamiento de la organización empresarial (citado por Güell, 2014, p. 127). Considera que la única fuente de motivación del hombre para el trabajo está

determinada por la remuneración económica y las condiciones ambientales en las que labora, lo que a decir de Güell (2014), es una concepción muy simplista del hombre, motivado solo por los factores extrínsecos, sin considerar los aspectos psicológicos como el reconocimiento social y la realización profesional y personal.

En años posteriores, aparece una vertiente más humanizadora, impulsada por Elton Mayo (1880-1949); él consideró que, para elevar la productividad, es más importante la actitud de las personas empleadas por encima de los factores extrínsecos plateadas por F. W. Taylor. E. Mayo, en su análisis demostró cómo la necesidad de ser aceptado y querido por los compañeros, resultaba ser más relevante que las recompensas económicas que podría ofrecer la empresa, integrándose con ello el componente psicosocial (Loitegui, 1990).

En el año de 1935, Hoppock publica sus estudios sobre la satisfacción laboral de forma sistemática que identifica los factores que influyen en ella; revelando que la satisfacción laboral es muy relevante para la estabilidad en el trabajo, aspecto importante tanto para los trabajadores como para las empresas, extendiendo además que la satisfacción laboral es parte de la satisfacción personal, lo que no obstante, hace difícil su valoración ya que hablamos de una emoción humana (Güell, 2014, p. 128).

A partir de la segunda mitad del siglo XX se produce un cambio de orientación en las investigaciones, toman relevancia las valoraciones subjetivas, los sentimientos y las actitudes individuales en la satisfacción laboral; por el que surgen variadas teorías y modelos que buscan explicar la satisfacción de trabajo (Güell, 2014, p. 128). Loitegui (1990) clasifica las teorías y modelos en grupos más o menos similares, encontrando algunos elementos como guía, por ejemplo: teorías de contenido, de proceso y sistémicas. Güell (2014) por su parte distingue los modelos que explican de dónde se origina la satisfacción y, por otro lado, los modelos que explican qué genera satisfacción laboral; la tabla 4 resume esto último (p. 129 - 130).

**Tabla 4: Modelos explicativos de la satisfacción laboral/profesional.**

**Modelos que explican de dónde parte (nace) la satisfacción**

| | |
|---|---|
| De la satisfacción de las necesidades humanas (modelos de contenido según Loitegui,1990) | - Taylor (1856-1915): necesidad económica<br>- Maslow (1934): jerarquía de necesidades<br>- Schaffer (1953): doce necesidades básicas cuya satisfacción produce en el individuo ausencia de tensión y satisfacción<br>- Herzberg (1959): teoría bifactorial, necesidades higiénicas y de motivación<br>- McClelland (1961): necesidad de logro, de poder y de afiliación |
| De los pensamientos, deseos, expectativas, ideas subjetivas, comparaciones, modelos de proceso, según Loitegui (1990) | - Vroom (1964): expectativas<br>- Lawler y Porter (1968): amplían expectativas + recompensas justas<br>- Adams (1963, 1965): equidad<br>- Locke (1976): finalidad o metas<br>- Brügemann (1974) y Brüssing (1991) modelo dinámico de la satisfacción<br>- Karaseck (1979): demanda-control<br>- Johnson (1986): amplía anterior con reconocimiento social |

**Modelos que explican qué factores producen la satisfacción**

| Autor y año | Factores |
|---|---|
| Hoppock (1935) | Nivel de cansancio, variedad de las tareas, condiciones de trabajo y supervisión. |
| Locke (1976) | Salario, promoción, reconocimiento, condiciones de trabajo, supervisión, compañeros, empresa y dirección. |
| Herzberg (1959) | Agrupa los factores que afectaban a la satisfacción/insatisfacción en dos grupos: higiénicos y motivacionales |
| Tezanos (1983)<br>Martínez Sánchez (1984)<br>Zubieta (1992) | Exógenos/endógenos<br>Sociales/personales<br>Intrínsecos/extrínsecos, ambientales/personales |

Fuente: Güell, (2014).

Herzberg, en 1959, propone la primera teoría sobre la satisfacción del trabajo, quien la denominó teoría Bifactorial (por considerar la higiene y el crecimiento). Este autor sugiere su modelo considerando que las personas que están satisfechas con su labor, normalmente lo atribuyen al reconocimiento de su labor y los logros que les permite alcanzar su trabajo (aspectos intrínsecos); por otro lado, atribuyen cierto grado de insatisfacción a factores extrínsecos como las condiciones laborales y organizacionales. Por tanto, identifica dos tipos de factores: motivacionales e higiénicos. Donde a partir del análisis que realiza, el autor afirma que los factores intrínsecos (motivacionales) generan satisfacción; y los aspectos extrínsecos (higiénicos) provocan insatisfacción (Güell, 2014, p. 131).

En torno al concepto de expectativa, Vroom (1964) planteó una teoría sobre este aspecto; así un trabajador mostrará satisfacción en la medida que alcance los objetivos deseados o esperados. Dicha teoría Vroom lo sustenta en tres criterios: la expectativa de que cierta conducta conducirá al resultado deseado, valor subjetivo que se le da a los incentivos, el hecho de que un resultado conduce a otros resultados. A lo anterior, Lawler y Porter (1968 y 1973), ampliaron el aporte de Vroom y establecen la diferencia entre recompensas extrínsecas (salario, seguridad o ascenso); y recompensas intrínsecas (deseos de autorrealización del individuo). Así entonces, dichos autores consideran que la satisfacción laboral se percibe tras comparar la recompensa obtenida, en contraste con la recompensa justa deseada y, por tanto, esperada (citado por Güell, 2014, 132).

Desde otro enfoque entre 1963 y 1965, Adams planteó su teoría de la equidad; según este autor, la satisfacción laboral surge cuando los individuos tienden a confrontar las recompensas que perciben ellos mismos por su trabajo realizado, respecto en cómo lo aprecian los demás (pares, superiores u otros). Por tanto, los conceptos: equidad y justicia, influyen en la percepción de los individuos sobre su satisfacción (Loitegui, 1990, citado por Güell, 2014, p. 132).

Otro elemento que encuentra Guell (2014) sobre la satisfacción laboral, está vinculado a la productividad y el rendimiento de los trabajadores, que evidentemente, interesa más a las firmas, y para ello cita la teoría de la fijación de metas de Locke y cols. en 1976, sugieren que la satisfacción laboral depende de la consecución de las metas preestablecidas. La teoría de Locke y cols., fue ampliada por Davis y Newstrom, quienes proponen “un esquema que destaca la fijación de metas como técnica motivacional” (citado por Güell, 2014, p. 132).

Regresando al factor que se enfoca en las expectativas, Brügemann (1974) y Brüssing (1991) referidos por Guell (2014), plantean un modelo dinámico de la satisfacción laboral; este denota que no solo se centra en la cantidad, sino también en su calidad. La satisfacción laboral, se interpreta como resultado de la interrelación entre el individuo y su situación en el trabajo. La satisfacción laboral se

viene de contrastar entre lo que espera, en términos ideales de su trabajo y lo que realmente afronta en su trabajo. Con esta visión, se observan distintos elementos que regulan la satisfacción, en tanto proceso de interacción entre sus expectativas, sus deseos y las condiciones de entorno y la forma en que las encara cada individuo (p. 133).

Por otra parte, resulta pertinente considerar un par de modelos que, aunque no explican la satisfacción laboral, contribuyen a su comprensión. Karasek (1979) plantea la teoría demanda-control, que busca explicar el estrés laboral. En ese sentido, la satisfacción laboral es producto de combinar factores tales como: “las demandas de la organización, las características del propio trabajo y la autonomía para poder llevarlas a cabo” (De Frutos et al., 2007, citado por Güell, 2014, p.133). Posteriormente, en 1986 Johnson agregó a dicho modelo un nuevo factor: el respaldo social (Güell, 2014, p.134).

#### 2.4.2.3 Factores y medición de la satisfacción laboral

Se puede observar que, en un principio, para valorar la satisfacción laboral ponían énfasis sobre los factores extrínsecos (objetivos), más adelante, tomó relevancia considerar los factores intrínsecos o motivacionales (subjetivos). A la hora de agrupar los factores, se identifican ciertas similitudes, que condujeron a hablar de dos grupos de variables, a) las que refieren al aspecto personal, endógeno, motivacional, simbólico o intrínseco (condiciones subjetivas) y b) las relacionadas con el entorno, exógenas, higiénicas o materiales (condiciones objetivas); en ese sentido es que Güell (2014) agrupa los modelos según los factores que influyen en la satisfacción laboral, ello se muestra en la tabla 5 (p. 135).

**Tabla 5: Factores que determinan la satisfacción laboral según distintos autores**

| Autor | Año | Factores |
|---|---|---|
| Hoppock | 1935 | Equilibrio emocional, religiosidad, sociabilidad, sentimiento de éxito, familia y reconocimiento social, visión del propio trabajo, edad. Se destaca especialmente factores de personalidad y actitud hacia el entorno. |
| Herzberg | 1959, 1976 | Factores higiénicos: Sueldo y beneficios, política de la empresa y su organización, relaciones con los compañeros de trabajo, ambiente físico, supervisión, estatus, seguridad laboral<br>Factores motivacionales: trabajo en sí mismo, responsabilidad, progresión profesional, realización, reconocimiento social |
| Lawer y Porter | 1973 | Variables referidas a la inversión personal y expectativas de recompensas, cantidad real de recompensa recibida, resultado del trabajo percibido por los demás, características del trabajo. Recompensas incluyen: remuneración, ascensos, reconocimiento, comunicación con la dirección. |
| Smith | 1974 | Naturaleza del trabajo en sí mismo o de la tarea, características de la supervisión, salario, oportunidades para la promoción y características de los compañeros. |
| Lucas Marín | 1981 | F. Ambientales: nivel profesional, actividad variada, liderazgo participativo, salario y promoción profesional, aceptación del grupo.<br>F. Personales: Sexo, nivel educativo, edad<br>Considera cuatro dimensiones de la satisfacción laboral: satisfacción por la pertenencia a la organización, por la tarea realizada, por el sueldo y las características profesionales y la satisfacción por el equipo de trabajo. |
| Tellenbeck y cols. | 1983 | Estructura de la carrera, oportunidades de promoción, estatus ocupacional, sueldo |
| Weinert | 1985 | Clima organizativo, actitud de la dirección hacia empleados, actitudes de los colaboradores hacia el trabajo personal.<br>Componente exógeno: realidad del trabajo, organización<br>Componente endógeno: percepción que el sujeto tiene de cómo se valora su trabajo desde la dirección y desde el equipo de compañeros. |
| Meliá y Peiró | 1989 | Cinco factores: 1. La supervisión (relaciones con superiores…), 2. Con ambiente físico (higiene, espacio…), 3. Prestaciones recibidas (convenio, sueldo, formación…), 4. Intrínseca del trabajo (en sí mismo, oportunidades, metas…), 5. La participación (en decisiones grupo…) |
| Muñoz | 1990 | Trabajo interesante, ambiente equipo agradable, visión positiva de la organización, percibir compensaciones personales y salariales acordes a las expectativas. |
| Meliá et al. | 1990 | Seis componentes: Satisfacción con: 1. Supervisión y participación, 2. Prestaciones básicas, 3. Intrínseca del trabajo, 4. Ambiente físico, 5. Cantidad y ritmo de trabajo exigido, 6. Prestaciones recibidas. |
| Loitegui | 1990 | El funcionamiento organizativo, las condiciones físico-ambientales, interés de las tareas, autonomía, tiempo libre, retribución económica, posibilidad de promoción, valoración del trabajo, relaciones con jefes y trabajo en equipo. |
| Sáenz y Lorenzo | 1993 | Nivel de calidad de trabajo, el reconocimiento recibido, la responsabilidad que conlleva, la libertad y autonomía. |
| Robbins | 1996 | Trabajo desafiante mentalmente, recompensas equitativas, buenas condiciones de trabajo, buen equipo de trabajo, ajuste de personalidad (sentirse cómodo y aceptado) |
| Gibson | 1996 | Sueldo, trabajo interesante, oportunidad de ascenso, actitud del jefe, actitud de los compañeros. |
| Leal et ál. | 1999 | Relaciones interpersonales, naturaleza y condiciones físicas del trabajo, promoción y posibilidades de mejorar, retribución y seguridad. |
| Urrutia | 2006 | Tipo de trabajo: atractivo e interesante, salario, entorno físico y puesto de trabajo. |

Fuente: Güell, 2014.

Con esto, se demuestra que la satisfacción laboral, constituye un constructo multidimensional, sobre todo, porque como se ha mostrado en el apartado anterior, son muchas las variables que influyen a la satisfacción laboral. Güell (2014) las agrupa en dos clases de variables: intrínsecas (trabajo en sí mismo, realización personal, posibilidades de promoción, reconocimiento social, participación) y extrínsecas (retribución económica, relaciones con compañeros y superiores, política de la empresa, características del trabajo), y para de cada uno, asocia las dimensiones del trabajo que se consideren pertinentes.

Con relación a la medición de la satisfacción laboral, se puede identificar que, desde la psicología positiva, se da una dimensión básica o general; un consenso en que el bienestar tiene por una parte una dimensión básica o general (subjetiva) integrada de dos vertientes: afectiva-emocional y otra cognitiva-valorativa, en cuanto las evaluaciones de satisfacción que hace el sujeto de su propia vida (Cuadra y Florenzano, 2003).

En la literatura se identifica que se han creado diversos cuestionarios para valorar la satisfacción laboral; donde gran parte de las dimensiones antes consideradas, son base para confeccionar dichos cuestionarios, en su propósito de medir la satisfacción. La siguiente tabla 6, resume en buena medida la serie de instrumentos utilizados, a fin de alcanzar el propósito de medir la satisfacción laboral.

**Tabla 6: Instrumentos de medida estandarizados de satisfacción laboral internacionales**

| Instrumento | Descripción |
|---|---|
| Job Descriptive Index, JDI Smith, Kendal y Hullin (1969) | Instrumento multifactorial que mide cinco dimensiones: el trabajo en sí mismo, la supervisión, el salario, la oportunidad de promoción y los compañeros. 72 ítems en forma de adjetivos o frases cortas que describen y evalúan dichas dimensiones, respuesta dicotómica, si-no. |
| Escala General de Satisfacción (Overall Job Satisfactión) Warr, Cook y Wall (1979) | 15 ítems: Subescalas factores intrínsecos: reconocimiento, responsabilidad, promoción, tipo trabajo; Subescala factores extrínsecos: organización del trabajo: horario, remuneración, condiciones físicas del trabajo. Da un resultado para cada una de las subescalas y una general. |
| (MSQ) Minnesota Satisfaction Questionnaire Weiss, Dawis, England, and Lofquist (1967, 1997). | El cuestionario fue diseñado para medir la satisfacción laboral general, extrínseca e intrínseca, de los empleados con su trabajo, basada en 20 factores de su trabajo. |
| Job satisfaction Questionnaire, Balzer et al. (2000) | Versión modificada del Job Descriptive Index. Da una medida de satisfacción general y medidas de satisfacción con sueldo, supervisión, trabajo en sí mismo, promoción y compañeros de trabajo |
| Cuestionario adaptado del modelo Merz (1979) (Gordillo, 1988) | Multidimensionalidad de la satisfacción, 9 subescalas: Dirección del centro, Actividad, Retribución económica, Relación con padres, Estrés, Instalación escolar, relación con colegas, imagen social, satisfacción general. |
| Cuestionario General de satisfacción en organizaciones laborales (Melia, Peiró y Calatayud, 1984) | El cuestionario permite obtener una medida global del nivel de satisfacción y evaluar los siguientes factores específicos: supervisión y participación, ambiente físico, prestaciones materiales, satisfacción intrínseca al trabajo, remuneración, relaciones interpersonales. |
| Cuestionario de satisfacción laboral, Universidad de Valencia, Meliá et al (1986) | Índice general e índice de satisfacción de distintas facetas. Meliá y J.M. Peiró (1989) S20/23: versión reducida medida de Satisfacción general y medida de 5 factores: satisfacción con: supervisión, ambiente físico, prestaciones, intrínseca al trabajo, participación (se advierte la diferencia entre laboral- centrado en condiciones de trabajo, y profesional). S 21/26 respuesta dicotómica veredero/ falso; S10712, respuesta escala Likert, solo 12 ítems, adaptación del S4/82 y el S/20/23. |
| Cuestionario Font Roja-AP de Satisfacción Laboral. Aranaz y Mira Cuestionario Font Roja (1988) | Un instrumento de medida de la satisfacción en el medio hospitalario, 24 preguntas que se agrupan en 9 factores que permiten explorar todas las dimensiones que intervienen en la satisfacción laboral: a) satisfacción por el trabajo; b) tensión relacionada con el trabajo; c) competencia profesional; d) presión en el trabajo; e) promoción profesional; f) relación interpersonal con los superiores; g) relación interpersonal con los compañeros; h) características extrínsecas de estatus, e i) monotonía laboral. |
| Cuestionario de satisfacción con el rol (SRQ), Matud, Garcia y Matud (1998) | Instrumento de respuesta abierta que plantea 5 cuestiones referentes a la medida en que la persona está satisfecha con su trabajo u ocupación actual, si es el rol que eligió, si desea cambiar y en qué medida le genera sensación de plenitud. El factor medido es insatisfacción con el rol laboral. |
| Escala de satisfacción laboral, Duran, Extremena y Rey (2001) | Mide la satisfacción con distintos aspectos del trabajo: autonomía, salario, relación con colegas, reconocimiento social. Escala de satisfacción vital: medida global de satisfacción con la vida en la medida que las cosas están cerca de mi ideal de vida (compara realidad/ideal) |

Fuente: Güell, 2014.

En la mayoría de los casos, los cuestionarios dan dos medidas: un índice general de satisfacción y un nivel de satisfacción para cada dimensión valorada, lo que aporta doble información, por un lado, permite conocer el sentir general de los trabajadores hacia el propio trabajo y la organización y, por otro, posibilita averiguar qué cuestiones les producen más satisfacción y cuáles más insatisfacción. Dicha información es, sin duda, esencial en la tomar de decisiones de las organizaciones.

Lo anterior muestra que la satisfacción en el trabajo constituye un concepto multidimensional pues son varios los factores que lo determinan, entre los que destacan: a) motivadores (intrínsecos y extrínsecos), b) demográficos y c) condiciones de entorno (Padilla et al., 2008); lo que se ve reflejado en los diversos instrumentos (cuestionarios) estandarizados para medirla; donde gran parte de las dimensiones consideradas en las teorías citadas, son la base para confeccionar dichos cuestionarios.

### 2.4.3 Satisfacción en la profesión docente

En el primer apartado se ha destinado a conocer cómo la educación y el profesorado se han considerado a lo largo del tiempo. Asimismo, se ha hecho una revisión del constructo satisfacción laboral, de dónde surge dicho término, las teorías y modelos que buscan describir dicho fenómeno, así como valorarlo, e identificar los factores influyen en este. Esta sección, trata aborda cómo se concibe a la satisfacción laboral desde el ámbito de la acción educativa, es decir, enfocado a la satisfacción laboral del trabajo docente.

#### 2.4.3.1 Debate en la satisfacción de la labor del docente

En el marco de una serie de intereses y debates que por lo menos en los últimos 30 años se ha visto inmerso el sector educativo, las investigaciones apuntan a que, en dicha mesa, se encuentra entre otros tantos temas, la inquietud social sobre las condiciones en que ejercen los docentes su actividad, y que a la postre conduce a conocer su nivel de satisfacción. Martínez (1995) se ha adentrado en el estudio del malestar o descontento y, por tanto, lo que ha denominado como crisis del

profesorado. Otros como Cerdán et al. (1998) han enfocado sus investigaciones en la eficacia, calidad y equidad del sistema educativo, valorando concretamente a sus docentes, pues lo consideran una viable clave dentro de su funcionamiento.

Resulta claro que, dentro de estos debates, uno de los focos principales de interés en la educación es el docente, en el que sobresale su papel fundamental en el ámbito social que interviene, así también en aspectos referidos a su forma de pensar y la valoración entorno al modelo ideal de docente, etc. (Zubieta y Susinos, 1992). Considerando lo anterior, Güell (2014), plantea que, derivado de los cambios que presenta la sociedad a lo largo de la historia, sin duda provocan que la profesión docente asuma nuevos roles, pero que, no obstante, no va acompañado con más apoyo y más reconocimiento; y que, aunado al caos legislativo entre otras situaciones que han recaído en la profesión docente, explican la crisis en que se encuentra este sector. Es claro entonces que, dichas situaciones han configurado y reconfigurado la profesión docente hasta en nuestros días, lo que determina e influye en el ejercicio de su profesión, en la apreciación de su labor docente y, por tanto, en su nivel de satisfacción.

Güell (2014) seña la que, dentro de los temas más reiterados en cuanto a la satisfacción laboral docente, aparecen: el abandono de la profesión, el estrés y el burnout, la vocación, el profesionalismo, los cambios socioeconómicos, la transferencia de responsabilidades, las nuevas tecnologías, los cambios legislativos, el rol y la personalidad del docente, la inteligencia emocional en la profesión, la eficacia y el reconocimiento social, entre otros (p. 148 y 149).

Uno de los pioneros en este estudio, es José Manuel Esteve (1984 y 1994), quien señala que la crisis del profesorado ha tendido a incrementarse. Diversos estudios indagan sobre esta cuestión, por ejemplo, el de McCarthy et al., (2010), y Grissom, (2011). Este fenómeno también ha sido objeto de estudio en EE. UU., considerándolo como problema social; por lo que se plantean formas para tratar de sostener de manera estable los puestos de trabajo, mediante políticas que promueven mejorar los salarios y sus condiciones laborales, dentro de las

investigaciones destacan el de Marvel et al. (2007), Blackburn y Robinson (2008), Kellermeyer (2009), Dickens (2010), López (2010), Skaalvik y Skaalvik (2010) y Martin et al. (2012).

Por su parte Esteve (1994) menciona que el docente realiza su labor cada vez con mayores responsabilidades que, no obstante, experimenta cada vez, una fuerte contradicción entre dichas responsabilidades y sus derechos; ya que los docentes han expresado en esta investigación que su actividad laboral se ha acelerado y sobrecargado; sin embargo, no se ven compensados ni social ni mucho menos, económicamente; por lo que prevalece un sentimiento de desvalorización de la práctica docente. Freudenberger (1974) agrega que además de la fuerte contradicción entre las fuertes exigencias y la falta de recursos y respaldo social, el profesorado experimenta un elevado nivel de estrés que en muchas veces no puede gestionar (citado en Güell, 2014, p. 149).

Estudios internacionales, por citar algunos: Peiró et al. (1991), Fierro (1993), Ortiz (1993), Martínez (1995), Oshagbemi (1997), Tedesco (2001), Manassero (2003), Guerra y Jiménez (2004), Terpstra y Honoree (2004), Chen et al. (2006), Olivares et al. (2006), Platsidou y Agaliotis (2008), Prieto (2008), Aris (2009), Latorre y Sáez (2009), Skaalvik y Skaalvik (2009), Chirinos y Padrón (2010), Hannoun (2011), Kinman et al. (2011), Marquina y Ferreiro (2011), Güell (2014), Marquina y Gabriel (2014), Cantón y Téllez (2016), Coluccio et al. (2016), Chaparro et al. (2016); y nacionales: Galaz et al. (2008, 2012), Padilla et al. (2008), Chauca (2008), Sánchez y García (2013), Escobedo et al. (2014), Coiffier (2015), López et al. (2016), Jiménez y Camacho (2017); Ramos (2017), Ramos et al. (2017); Casillas (2018), entre otros; profundizan en los factores y efectos que sobre el estrés presentan el profesorado.

Tal crisis de la actividad docente, puede también abordarse bajo un enfoque sociológico, concretamente sobre las transformaciones socioeconómicas y sus efectos, así como, desde la perspectiva psicológica de los docentes. Respecto al primer enfoque, la crisis se imputa a aspectos vinculados con la labor docente (Güell, 2014). Por su parte, investigadores como Moral (1998) y Fernández (2001)

consideran que dicha crisis está muy relacionada a una crisis vocacional, producto de las transformaciones socioeconómicas, que recaen en la profesión docente, así como, de los motivos que conducen a elegirla (citado por Güell, 2014, p. 150).

Asimismo, Martínez (2008) identifica argumentaciones respecto al rigor de la profesión, en el que la docencia es la profesión cuyo centro de trabajo se encuentra en la escuela (citado en Güell, 2014). Por otra parte, González y González (1993), agregan que la docencia significa un servicio único que se ofrece a la sociedad, estrictamente definido y esencial (citado en Güell, 2014, p. 150). En ese sentido, Esteve (2009), muestra que la vocación y profesionalidad del docente, está muy vinculada con un entorno de pluralismo ético: de la justicia social, de la crítica, de la profesionalidad, del cuidado y comunitaria democrática (p. 93).

Evidentemente, dichas transformaciones socioeconómicas, tienen efectos también sobre los factores que impactan en la crisis de la labor del profesorado. Por ejemplo, el hecho de que, como consecuencia del traslado de obligaciones hacia los docentes, así como, el cambio en las formas y medios para realizar dicho proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo, ante el surgimiento de las tecnologías de la información y la comunicación, por lo que el ciclo de mutua influencia continua (Esteve, 1994).

Desde la perspectiva psicológica, las investigaciones se enfocan concretamente en estudiar dichos docentes. En ese sentido, mucha de la literatura describe variedad de esfuerzos, por clasificar a los docentes, más no se puede soslayar que la personalidad de cada uno influye en la forma en que encara su profesión de forma específica; y que, como menciona Nieto (2006), las actitudes positivas son las que permiten que muchos profesores se adapten y continúen con su labor, aún y a pesar las situaciones difíciles que enfrentan, concentrándose en influir positivamente (citado en Güell, 2014, p. 157).

### 2.4.3.2 Factores y modelos de satisfacción docente

En general, varios investigadores coinciden en señalar que la satisfacción laboral docente, se encuentra determinada más por los valores del profesor que por sus necesidades (Güell, 2014, p. 158). Por su parte, González y González (1993) consideran que las necesidades pueden ser diferentes en cuanto a la fuerza con la que la determinan, no obstante que son prácticamente las mismas para todos los individuos; en cambio los valores, sí pueden diferir tanto en intensidad como en contenido.

En ese sentido, varios investigadores tratan de retomar diversas teorías y modelos para clasificar las variables que influyen en la satisfacción laboral docente. Siguiendo ese hilo, Padrón (1994) sugiere abordar dimensiones que tienen que ver con el propio trabajo, los aspectos organizativos del lugar de trabajo, las condiciones físicas y psíquicas del trabajo, los estímulos y retribuciones (citado en Güell, 2014, p.160). Por otro lado, Anaya y Suárez (2007) identifican cinco aspectos: diseño del trabajo, condiciones de vida asociadas a este, realización personal, promoción y relación con superiores y salario (citado en Güell, 2014, p. 160).

González-Riaño y Armesto-Fernández (2012) señalan que la satisfacción laboral docente se ubica en seis apartados, a saber: a) satisfacción general, b) condiciones de la vida en el centro, c) cuestiones académico-curriculares, d) aspectos profesionales, e) planificación y puesta en práctica de las actividades del aula, y f) percepción del rendimiento del alumnado (citado en Güell, 2014, p. 160-161).

De lo anterior, Güell (2014) identifica seis dimensiones que considera básicas para explicar la satisfacción laboral del profesorado; a saber: tipo de trabajo, condiciones de vida asociadas al trabajo, relaciones, cuestiones académicas, reconocimiento y recompensas, y realización personal (p. 161).

A partir de que la satisfacción de la labor docente puede estar más determinada por sus valores que por sus necesidades, de acuerdo con lo planteado por González y González (1993); tomando en cuenta esto Güell (2014) infiere que los factores

intrínsecos, asociadas con el desarrollo personal, influyen más en la satisfacción docente. Considerando la naturaleza multidimensional de este constructo, se menciona que varios estudios han encontrado que, en general, los profesores están satisfechos con su calendario escolar-laboral y su horario; con las posibilidades de disfrute de licencias; con la colaboración entre pares; con su libertad de cátedra (o grado de autonomía); con su práctica en el salón de clases, con su remuneración salarial. Por otro lado, manifiestan estar menos satisfechos o insatisfechos con las casi nulas posibilidades reales de promoción, con los miseros incrementos salariales, con las escasas oportunidades de investigación e innovación, con el funcionamiento, en lo general, del sistema educativo y sus expectativas (Güell, 2014, p. 162).

En cuanto a los modelos aplicados para medir el nivel de satisfacción laboral de los profesores, Güell (2014) muestra a modo de resumen los cuestionarios y escalas que han sido propuestos para valorar este constructo, que buscan de alguna manera estandarizar los instrumentos de medida. Comienza con el *TJSQ- Teacher Job Satisfaction Questionaire* de Lester (1987), el cual se conforma de 66 ítems, respuestas escala Likert; el segundo es el *MISPE*, de Abraham (1975), matriz intra e interpersonal del profesional docente, con el objetivo de discriminar las tensiones que vienen determinadas por la valoración que hace el propio profesor, de las valoraciones que de él y su profesión hacen los demás (citados por Güell, 2014, p. 163).

El tercero corresponde al *National Survey of teacher education* de Frememan y cols, (1991) que incluye la aplicación de subescalas de satisfacción, por ejemplo: la remuneración salarial, las posibilidades de promocionarse, las oportunidades de cambio, la libertad de cátedra, las condiciones laborales, la interrelación con pares y estudiantes; buscando medir el nivel de satisfacción. En cuarto lugar, está el *Rural Teacher Satisfaction Survey* (2008), que incluye 11 ítems que responden a mediadores demográficos.

En el quinto lugar, está el *TMJSS (Teacher Motivation and Job Satisfaction Survey*) de Mertler (2002), cuestionario tipo escala Likert sobre aspectos laborales; y en sexto lugar, está la escala de satisfacción laboral para docentes (ESL-VP) de Anaya y Suarez (2007), que se basa en la relevancia que han dado a elementos que conforman la satisfacción laboral docente (Güell, 2014, p. 164).

Es importante destacar, que varios de los instrumentos de satisfacción laboral en general, han sido aplicados para evaluar la satisfacción laboral del profesorado; moldeando los reactivos en función de la población determinada a estudiar, según los intereses del propio investigador. Así entonces, los estudios aludidos, menciona Güell (2014), han sido enfocados, tanto para conceptualizar dicho constructo, así como, para identificar grupos de profesores satisfechos o no, valorando el nivel de satisfacción o insatisfacción, observando aquellos factores institucionales o personales relacionados a este constructo, estableciendo diferencias con otros grupos de docentes o alguna otra categoría que sea de objeto de interés.

En cuanto a algunas investigaciones que se han elaborado para Latinoamérica, destaca un trabajo realizado por Chaparro et al. (2016), quienes se enfocan en el análisis de la satisfacción laboral del personal docente en universidades latinoamericanas, por medio de un estudio de tipo cuantitativo, descriptivo, transversal y no experimental. Su estudio fue realizado en algunas universidades públicas de México, Brasil, Colombia, Ecuador, Nicaragua y Cuba, a fin de obtener un análisis comparativo.

Otro de los estudios en Latinoamérica, es el de Rodríguez et al. (2010) quienes identificaron los factores que influyen en la satisfacción en el trabajo de los profesores universitarios. Tal análisis se planteó con el propósito de contrastarlo con factores que determinan la satisfacción de profesores de la Universidad de Oriente (UDO) núcleo de Anzoátegui de Venezuela.

En el caso de México, en términos generales fue a partir de la encuesta sobre *La reconfiguración de la profesión académica en México* (RPAM), que se levanta con

una muestra de profesores de educación superior en todo el país, mediante la cual se examinan las respuestas que refieren a la satisfacción laboral; así como, con las relacionadas con la intención de abandonar la profesión académica (Padilla et al., 2008).

En otra investigación realizada por Escobedo et al. (2014), construyeron un modelo sobre la satisfacción laboral en las IES, identificando factores socioculturales y ergo-ambientales, y observó sus variables incidentes. En el mismo sentido Galaz (2002) realizó una investigación a partir de una encuesta enfocada a docentes de una universidad pública estatal mexicana, midiendo la satisfacción general y específica en el trabajo de los profesores de tiempo completo.

Finalmente, en cuanto a las investigaciones sobre el nivel de satisfacción del profesorado en las IES de México, muy poco se ha encontrado, pero destaca un estudio realizado por Padilla et al. (2008), en el que exploran la satisfacción laboral de los docentes; para la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), por medio de la aplicación de un cuestionario a una muestra aleatoria estratificada, considerando dos tipos de satisfacción: global y por facetas; esto tomando como base, parte del modelo propuesto por Hagedorn (2000).

Dicho modelo, mencionan Padilla et al. (2008), consta de dos componentes: los detonantes (aquellas situaciones significativas para la vida, relacionados o no con el aspecto laboral), que no fueron considerados, y los mediadores (variables que interactúan con dicha satisfacción), y que los clasifica en tres tipos: a) motivadores, b) demográficos y c) condiciones de entorno. En cuanto a los primeros, Padilla et al. (2008) los dividen en extrínsecos (salario y la estabilidad laboral) e intrínsecos (vocación para la docencia y el interés para formar nuevas generaciones); y respecto a los factores demográficos, consideran el género.

En cuanto a las condiciones de entorno toma en cuentan la concentración en la vida académica; característica que aprecian a través de un conjunto de variables como: el tipo de dedicación; la proporción del ingreso total percibido del ámbito docente; el

tiempo dedicado a la realización de funciones académicas de docencia e investigación; la productividad tanto de docencia como en investigación, así como sus actividades de extensión y vinculación; y el máximo grado de estudios logrado. Otras cuestiones que consideran relativas a las condiciones de entorno son, la calidad de las instalaciones, la administración de la institución, la endogamia académica y el sentido de pertenencia a la institución. (Padilla et al., 2008).

Es precisamente esta metodología, que contempla la mayor parte de los aspectos que se toman en cuenta en los distintos modelos y teorías sobre satisfacción laboral docente, es la que guiará el análisis de la satisfacción del trabajo docente para el caso de los profesores de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; claro con algunos ajustes que se adapten a los objetivos del presente estudio.

## 2.5 Conclusiones del capítulo

Este capítulo II, se logró caracterizar a la UMSNH como un sistema complejo, que no obstante, forma parte de otros sistemas más amplios, con los que interacciona y determina; pero que a su vez este sistema complejo UMSNH, está compuesto por subsistemas o comunidades (estudiantes, profesores y, trabajadores administrativos y manuales); que también se encuentran relacionados y vinculados, históricamente, entre sí y con los sistemas más amplios; que han dado forma a su configuración dinámica actual.

Para esto, se partió de considerar de forma breve, la historia que marca su trayectoria, desde su origen hasta los años más recientes, que de alguna forma permiten comprender cómo se configura y reconfigura dicho sistema UMSNH, en cuanto a su estructura normativa, sus funciones sustantivas, y de manera particular, su inserción en las actividades y estrategias comprometidas con la sustentabilidad.

Se observó entonces que estas transformaciones en el sistema educativo universitario recaen sustancialmente en el cuerpo de docentes-investigadores; así como, en su comunidad estudiantil y de trabajadores administrativos y manuales; por lo que se abordó sobre cada uno de estos subsistemas que, aunque se realizó

de forma segmentada, realmente se encuentran muy relacionadas unas y otras, para que la Universidad Michoacana cumpla con sus funciones sustantivas; por lo que opera como un todo.

Cabe mencionar que dicha función sustantiva de la Casa de Hidalgo, como se mostró en los últimos años, ha padecido de crisis por la reducción en el financiamiento a las Universidades Públicas, en lo general, y a la UMSNH en lo particular, ha menguado los derechos y prestaciones de sus trabajadores, y ha puesto en serios aprietos su funcionamiento.

Respecto a su compromiso con la sustentabilidad, se hace notar, primero que tanto el PAI, como la RSU, en sus acciones y estrategias, han sido aún hoy día insuficientes para realmente incorporar a todos los miembros de su comunidad total: docentes, administrativos y de intendencia, y estudiantes; pero, sobre todo, hacia toda la planta docente, que como se destaca en el Modelo Educativo Nicolaita, es el principal agente de cambio.

Desde la arquitectura institucional, la universidad, menciona Chauca (2010), debe tomarse muy en serio la responsabilidad de servir como orientación a los integrantes de su localidad ante los problemas estructurales; asumir su papel de contribuir sustancialmente en la construcción de un mundo más justo y una sociedad sostenible; donde uno de los primeros interlocutores de dicho proceso formativo lo constituyen su comunidad docente y que es la que debe estar participando en los procesos de formación, gestión y aplicación de las prácticas que responden a la sustentabilidad.

Son de reconocer los avances que se han logrado la UMSNH, desde la Coordinación de Proyectos Transversales y Responsabilidad Social Institucional, como parte de la difusión y extensión universitaria, pues en apariencia, han logrado posicionar a la UMSNH dentro de la red URSULA y de la OMERSU, por lo que es reconocida a nivel nacional e internacional, en cuanto a RS se refiere. Sin embargo, dentro del total que conforma la comunidad universitaria (alumnos, profesores y

administrativos), poco se ha visibilizado, poco se ha asumido y poco se han promovido las actividades que forman parte de este programa, por lo que su impacto es todavía marginal al interior del campus universitario y, por tanto, en el perfil de sus egresados.

Tomando en cuenta lo anterior, es que dentro del sistema complejo UMSNH nos enfocamos en su comunidad de docentes; considerándolo actor clave, en tanto orientador de las principales preocupaciones sociales, económicas, políticas, culturales y ambientales que se enmarcan de manera directa al entorno territorial específico (local, regional, nacional); pero también, de manera indirecta, con los problemas globales (planetario) que, en el marco de la mundialización, no se pueden soslayar.

En tanto objeto de estudio de esta investigación, la comunidad docente del nivel superior, particularmente, lo que interesa, es valorar su satisfacción laboral, como una condición que se considera clave para que realmente puedan realizar su labor cumpliendo con los fines de la Universidad y de la educación en general, donde uno de los aspectos en lo que se va a limitar este análisis, es el de sustentabilidad, específicamente de la gestión universitaria de la sustentabilidad.

Finalmente, se hace un breve recuento sobre el análisis de la satisfacción laboral, en lo general y de la satisfacción laboral docente, en lo particular; en cuanto a su marco teórico-metodológico, para conocer los factores que lo determinan, y que permite definir el modelo de análisis correspondiente, sobre la investigación empírica, cuya metodología se detalla en el capítulo III.

# CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

La metodología para el desarrollo de esta tesis es el análisis síntesis descriptiva. El objetivo es investigar los posibles factores que influyen en la satisfacción laboral de los profesores de la UMSNH; en tanto condición clave, para contribuir a la gestión universitaria de la sustentabilidad; para lo cual, en capítulos anteriores se llevó a cabo una revisión de literatura referente al tratamiento del Desarrollo y la Sustentabilidad, esto en el marco de modelo de sistemas complejos, para llegar hasta hablar de la Educación, y de manera particular de la Educación Superior, y cómo ésta contribuye a la dimensión social del desarrollo, donde se puede contribuir al cambio de paradigma en favor de un desarrollo sustentable.

Aquí es donde entran el papel responsable que deben asumir las IES, en lo general, y de la UMSNH, en particular, comprendiendo dicho territorio, como sistema, conformado por subsistemas, entre los que se ubica el de la comunidad de docentes; siendo esta la comunidad clave para lograr acercarnos a dicho cambio de paradigma, desde su intervención al interior de este, el cual ha pasado por varios intentos.

Posteriormente, se revisó el marco que responde a la satisfacción laboral y concretamente, sobre los diferentes modelos que tratan de explicarla. A continuación, se describe ahora el proceso metodológico de análisis.

## 3.1 Herramientas y técnicas para la instrumentación de la investigación

### 3.1.1 Hipótesis

Considerando el problema y el marco teórico - contextual desarrollado en los dos capítulos que preceden y, en congruencia con los objetivos y preguntas de investigación, la hipótesis general a probar es: "Las mejoras en los factores extrínsecos, intrínsecos y las condiciones de entorno, influyen positivamente en la satisfacción laboral de los profesores de la UMSNH, lo que a su vez optimiza los resultados de la gestión universitaria de la sustentabilidad".

Dicha hipótesis se desagrega en tres hipótesis específicas:

**H.1:** Las mejoras en los factores extrínsecos e intrínsecos influyen positivamente en la satisfacción laboral en los profesores de la UMSNH.

**H2:** Las mejoras en las condiciones de entorno, influyen positivamente en la satisfacción laboral en los profesores de la UMSNH.

**H3:** Una mayor satisfacción de la labor de los profesores de la UMSNH, optimiza los resultados de la gestión universitaria de la sustentabilidad.

### 3.1.2 Justificación de la elección de herramientas cuantitativas y cualitativas para la investigación de campo

Esta investigación pretende contribuir en la generación de un modelo de investigación sistemática que pueda aplicarse continuamente para monitorear el comportamiento del nivel de satisfacción de la labor docente en el nivel superior; que nos permita ir detectando los intereses y necesidades específicas de los profesores u otros factores que los motivan o desincentivan en su desempeño como docentes.

Lo anterior, como una condición clave en la gestión y ejecución de estrategias de sustentabilidad en dicha institución, que contribuya a la gran cantidad de investigaciones que se han hecho respecto a la relación entre Educación Superior y Sustentabilidad (Ramalho y Llavador, 2012; Martínez y González, 2015; González, Meira y Martínez, 2015; Crispín, 2013; ANUIES, 2000; Calixto, 2012; Martínez, 2013; Gutiérrez y Martínez, 2009; Lozano y Watson, 2013; Batllori, 2008; Castaños, 2003), solo por mencionar algunos; lo que denota la relevancia teórica del tema.

El contexto institucional del estudio, tal como ya se ha mencionado, se enfoca en la UMSNH, institución de educación media superior y superior pública estatal. Debido a su tamaño y antigüedad en el estado, diversidad de programas de Licenciatura y Técnico Superior Universitario (47 programas) y posgrado (90 programas), así como al desarrollo de las funciones de investigación, docencia y extensión cultural, es la IES pública más importante del estado de Michoacán (UMSNH, 2025).

La UMSNH tiene una población aproximada de 43,048 estudiantes en el nivel superior (datos correspondientes al ciclo escolar 2025-2026); y de 1,111 profesores de tiempo completo, 64 profesores de medio tiempo, 449 técnicos académicos de tiempo completo y de medio tiempo, 122 son ayudantes, y 1,376 son profesores de asignatura (UMSNH, 2025).

En ese marco, y considerando la relevancia de los sujetos que estamos considerando como clave dentro de la institución, como lo son la comunidad de docentes; y la necesidad de involucrarlos a una participación activa en el diseño y gestión de las distintas estrategias que conduzcan a que se transversalice la sustentabilidad en todas las áreas que lo constituyen y, asimismo, a las áreas de influencia en la sociedad, y que evidentemente, dado que hablamos de un sistema complejo universitario, no es una tarea fácil.

En ese sentido, de acuerdo con Munda (2004), cualquier problema de decisión social se caracteriza por conflictos entre valores e intereses que compiten y diferentes grupos y comunidades que los representan; y de acuerdo a lo revisado en los capítulos precedentes, la gestión universitaria de la sustentabilidad, presenta estas características, ya que la universidad en tanto sistema complejo, para lograr estructurar, proponer, planear, implementar, controlar y evaluar alguna estrategia o acción ambiental, metas de biodiversidad, objetivos del paisaje, servicios directos de diferentes entornos como fuentes de recursos y como sumideros de desechos, los significados históricos y culturales que los lugares tienen para las comunidades, las opciones recreativas que proporcionan los entornos, etcétera, comúnmente son una fuente de conflicto (p. 31).

Esto es así, de acuerdo con Munda (2004), por las diferentes dimensiones de valor que pueden estar en conflicto entre sí y al interior de las mismas, por lo que, cualquier toma de decisión derivará diferentes consideraciones que pueden ser positivas o negativas para los diferentes sujetos, tanto en forma espacial como temporal.

Evidentemente, el problema radica en cómo resolver dichos conflictos. Históricamente se han desarrollado y aplicado una variedad de métodos multicriterio como base para los procesos de toma de decisiones en materia ambiental. Estos métodos no asumen que estas dimensiones del problema puedan ser cuantificables, ya que no arrojan un único criterio de elección, por lo que no existe la necesidad de reducir todos los valores a la escala monetaria o energética, empero, facilitan el proceso decisor y la obtención de acuerdos políticos (Munda, 1995).

Estamos entonces, frente a un proceso de aprendizaje iterativo entre los investigadores y los sujetos involucrados, en el que se combinan aspectos formales con aspectos informales, representados por las percepciones, intereses y deseos de los diferentes participantes pertenecientes al sistema.

Así, por tanto, Munda (2004) señala que en la actualidad los científicos se enfrentan a problemas, introducidos a través de políticas, en los “que los hechos son inciertos, los valores están en conflicto, los intereses son altos y las decisiones urgentes” (p. 32).

Bajo esta situación, Funtowicz y Ravetz (1994) formularon un nuevo marco epistemológico llamado "ciencia post-normal", mediante el cual se pueden utilizar dos aspectos cruciales de la ciencia en el ámbito de la política, a saber: incertidumbre y conflicto de valores. "Post-normal" denominan estos autores, en el sentido de que la “ciencia normal” o “ciencia pura”, que han sido útiles en la conquista del medio ambiente a través de la ciencia aplicada; no es la más adecuada para resolver los problemas sociales. Los problemas sociales vistas como sistemas complejos, para su atención, comprensión, mediación y solución, exigen un diálogo profundo entre los sujetos sociales, situación de la cual carece la “ciencia pura”. De este modo la apropiada gestión de la calidad se enriquece al incluir y poner en diálogo a la multiplicidad de participantes y perspectivas, siempre bajo principios éticos, que serán explícitos y formarán parte del diálogo (Munda, 2004).

De esta manera, en los problemas socioambientales, los criterios de evaluación de las posibles actuaciones han de ser investigados en la apreciación social de la realidad, por medio de la vinculación cercana entre el investigador y los sujetos (objetos de estudio) en grupos de debate y en entrevistas. Evidentemente, al valorar mediante esta metodología algún proyecto, es muy importante considerar las dimensiones económicas, sociales y ambientales, desde la percepción de los distintos sujetos que conforman el sistema complejo, que surgen precisamente del estudio de las tendencias históricas y de su participación y diálogo permanente; además de considerar el aspecto jurídico-político (Munda, 2004).

Considerando lo anterior, la propuesta particular que se desarrolla en esta investigación retoma de manera sustancial la propuesta de Munda, en tanto en el proceso de investigación considera aplicar el método cuantitativo, cuya relevancia se sustenta en los supuestos de: a) centrar su atención en la representatividad del dato; b) asumen la regularidad de los eventos; c) relativizan la importancia de los contextos naturales; d) se interesan por lo repetitivo/frecuente; e) ponen el acento en la predicción y la explicación; f) identifica las formas de distribución de la población; g) hacen uso de la clasificación, el conteo y la medición a fin de comparar poblaciones o fragmentos de estas; h) se orientan a los resultados; i) define las cuestiones metodológicas a priori; j) buscan validar las hipótesis; y, k) abogan por un observador externo (Bar, 2010: 9); empero, también es muy importante hacer un análisis cualitativo.

Por tanto, el tipo de investigación que se realiza corresponde al tipo mixto, pues se consideraron las estrategias de investigación cuantitativa, así como las cualitativas. Con relación al primero, ésta se ocupó de establecer los criterios de selección y plan de muestreo en función del universo en estudio, adoptando las técnicas más adecuadas según los casos; considerando que, dada la característica del universo, su estudio se realizó a través del muestreo del cual se infieren los resultados.

En el enfoque cuantitativo, otro de los procesos importantes a destacar, tienen que ver con la recolección y el análisis de los datos. La recolección refiere al acopio de

información, tarea que se lleva a cabo en dos contextos diferentes, el de campo y el experimental. Los instrumentos que permiten la recolección de los datos en el marco de las alternativas cuantitativas son variados, las guías de observación, los cuestionarios (entrevistas y encuestas), y escalas. Otra característica de los instrumentos mencionados es su capacidad de centrarse sobre aspectos manifiestos y sin requerimiento de interpretaciones inmediatas (Bar, 2010).

Comúnmente, las encuestas consisten en cuestionarios cerrados, de opciones múltiples; a veces con preguntas abiertas. Por su parte, las escalas de actitudes presentan al informante una serie de proposiciones que afirman algo acerca del objeto de investigación, sobre la cual se expresará el acuerdo, el desacuerdo, o la neutralidad de la posición. Tanto en las entrevistas, como en el caso de las preguntas abiertas de las encuestas, la codificación se hace a posteriori, lo que incrementa el nivel de sesgo del instrumento por las dificultades a veces manifiestas al categorizar las alternativas de respuesta. En las estrategias cuantitativas, el análisis de la información se realiza siempre luego de concluida la recolección de datos (Hernández Sampieri, 2014).

Esto es la base bajo el cual se propone el diseño de la encuesta, que se describe a continuación.

### 3.2 Diseño de la encuesta

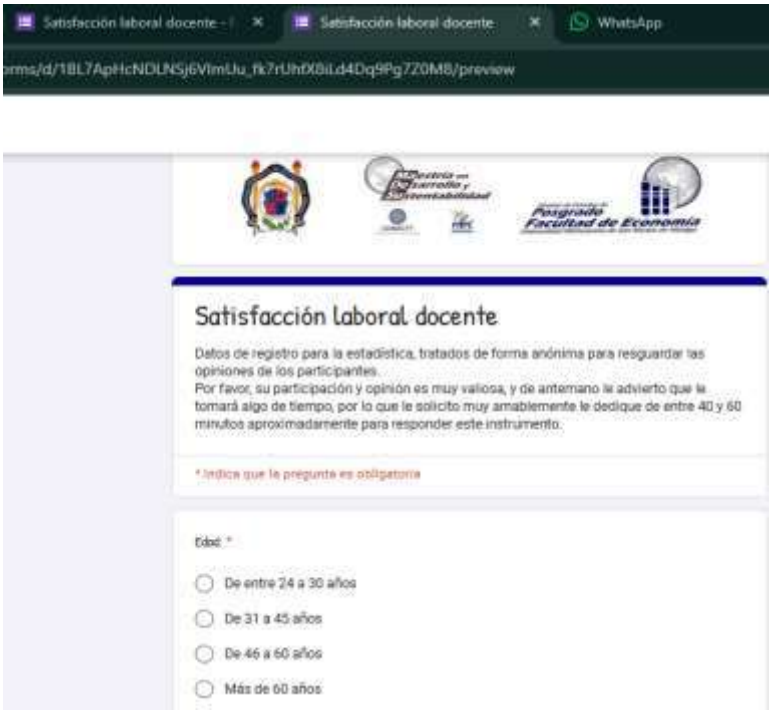
Las bases para generar la encuesta, están sustentadas en los diferentes modelos expuestos en el capítulo 2, apartado 2.4.3.2. Factores y modelos de satisfacción docente; a partir del cual se elaboraron 71 ítems, seccionado en dos apartados, el primero, que obedece a recabar la información de carácter demográfico (grupo de edad, género, estado civil, último grado académico, endogamia académica, dependencia de adscripción, antigüedad en la institución, categoría, tipo de nombramiento, entre otros), mediante 15 ítems de carácter dicotómicas.

En la segunda sección se recoge la información que responde a los factores extrínsecos (económicos y de expectativas), intrínsecos (de reconocimiento y de

relaciones interpersonales) y las condiciones de entorno (infraestructura, institucionales y administrativos); a través de 49 ítems, construidos bajo la lógica de una escala tipo Likert más no bajo su rigurosidad. Los valores de la escala van del 1 al 4, donde el uno representa estar “Completamente en desacuerdo” con la afirmación o enunciado, el dos indica “Medianamente en desacuerdo”, el tres por su parte nos indica estar “Medianamente de acuerdo”, y el cuatro “Completamente de acuerdo”. Asimismo, para cada grupo por factor, se incluyó una pregunta abierta, con el propósito de que los encuestados puedan expresar sus inquietudes, respecto a cada factor en lo general, por lo que se suman 7 ítems, que brindarán información de carácter cualitativo. Dicho cuestionario en mención se encuentra en el anexo 1 del presente.

De acuerdo con las variables a investigar, se generó la encuesta que ayudó a detectar los factores que influyen en la satisfacción laboral docente. En la figura 1, se muestra la captura de pantalla de la encuesta realizada en línea (encuesta, 2021); el cuestionario completo se encuentra en el anexo 1 del presente.

**Figura 1. Diseño de la encuesta de satisfacción laboral docente UMSNH**




Fuente: Elaboración propia.

Una de las cuestiones que complicaron la aplicación del cuestionario, y por tanto del levantamiento de la encuesta, fue el marco de la contingencia sanitaria, por lo que no fue imposible realizar este levantamiento de manera física, razón por lo cual se optó por aplicar la encuesta de manera virtual; a través del correo electrónico institucional, a partir de una base de datos de correos de profesores de la UMSNH, concretamente de los que están adscritos en alguna dependencia de nivel superior en la ciudad de Morelia.

Para garantizar, lo que exige la metodología de muestreo aleatorio simple, se optó por enviar dicho cuestionario a 950 correos (prácticamente el 100% de la población objeto de estudio, N = 1032, como se describe más adelante); y que, como dicho cuestionario fue realizado en la plataforma de *Google forms*, esto facilitó su envió.

En ese marco, la finalidad que espera lograr esta investigación se propone sea en dos dimensiones; exploratorio, en tanto facilite identificar un conjunto de variables, dentro de la situación de estudio; y, descriptiva, en la medida que permita indagar la incidencia de los factores identificados.

La naturaleza de la investigación, evidentemente, es de carácter no experimental, dado que las variables que se consideran no pueden ser manipuladas, y tenemos que hacer la observación tal y como sucede en el contexto social-natural.

En cuanto a la temporalidad del trabajo de campo, esta es una investigación de tipo transeccional, lo que facilita tanto la recolección de información, para identificar y describir las variables, analizando su incidencia e interrelación en un momento dado.

### 3.3 Muestreo

El objetivo del diseño de encuestas por muestreo es maximizar la cantidad de información para un costo dado. En la investigación cuantitativa, la encuesta realizada por muestreo es una herramienta con características importantes, que se distingue por utilizar información de una muestra representativa para explorar,

describir o explicar las propiedades de la población origen de la muestra (Vivanco, 2005).

Para que una investigación tenga validez y confiabilidad se exige que tenga algunas características específicas. Entre estas está el error de muestreo, llamado así debido al hecho de que se obtienen conclusiones sobre cierta realidad a partir de la observación de una parte de ella, el tamaño de la muestra y la manera de obtenerla, son otras de las características que se deben tomar en cuenta.

### 3.3.1 Muestreo aleatorio simple

Este tipo de muestreo se encuentra dentro de los métodos de muestreo probabilísticos, su principio se basa en la equiprobabilidad, es decir, todos los individuos de la población tienen la misma probabilidad de ser elegidos para formar parte de una muestra.

Asimismo, suele suministrar buenas estimaciones de cantidades poblacionales. El muestreo aleatorio simple es uno de los más sencillos de realizar y existen dos formas de extraer una muestra aleatoria simple. La primera es con remplazo, donde todos los elementos de la población tienen la misma probabilidad de ser extraída y pueden ser extraídos e incluidos más de una vez en la muestra y el muestreo sin remplazo, donde todos los elementos de la población son distintos. El muestreo de un elemento de la población que se repite dos veces no proporciona más información, por lo tanto, es preferible realizar un muestreo sin remplazo, el cual no contendrá elementos duplicados (Sharon, 2000).

En este análisis se eligió el muestreo aleatorio simple que permitió obtener la mayor representatividad de la población, debido a que todos los individuos de la población tienen la misma probabilidad de ser elegidos.

### 3.3.2 Población

La población en estudio está centrada en los profesores de tiempo completo que conforman la comunidad docente de la UMSNH en el nivel superior, ubicados en las

dependencias universitarias de la ciudad de Morelia; éste, de acuerdo con los datos presentados en la propuesta inicial de actualización del sistema de jubilaciones y pensiones, en el marco de las acciones y esfuerzos para buscar la viabilidad financiera de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, es de 1,032 docentes (UMSNH, 2019).

### 3.3.3 Estimación de tamaño de la muestra

El tamaño de la muestra es una de las características fundamentales para que los estudios tengan validez y confiabilidad; para ello es muy importante considerar los siguientes puntos: 1) el porcentaje de confianza; comúnmente en las investigaciones sociales se busca un 95% de seguridad para generalizar los resultados obtenidos; 2) el porcentaje de error, comúnmente se acepta entre el 4% y el 6% (no son complementarios la confianza y el error), ello significa la probabilidad de elegir aceptar una hipótesis falsa como si fuera verdadera; y, 3) el nivel de variabilidad se toman en cuenta la variabilidad positiva y negativa, p y q respectivamente, complementarios, es decir, la suma de ambos es igual a la unidad (Gómez Narciso, 2011).

Al realizar el muestreo aleatorio simple para la investigación, donde se miden distintas variables y tienen diferentes objetivos en el estudio, se debe decidir la cantidad de error de muestreo en las estimaciones que sea tolerable y se debe equilibrar la precisión de las estimaciones con el costo del estudio. Dependiendo del costo de muestreo, con el presupuesto que se tiene disponible se fijará un error de muestreo que en todo caso debe de ser lo más pequeño posible.

El error especificado, puede decidir cuál es la precisión deseada y ésta es expresada en términos absolutos, se debe de decidir cuál es el valor razonable para $\alpha$ y $\boldsymbol{e}$ (donde: $\boldsymbol{e}$ es el margen de error y $\boldsymbol{\alpha}$ es el nivel de significancia), en muchas encuestas a $\boldsymbol{e}$ se le llama “margen de error”, en encuestas realizadas con personas, donde se mide en una proporción, $\boldsymbol{e} = 0.03$ y $\boldsymbol{\alpha} = 0.05$.

### 3.3.4 Intervalos de confianza

Valiente y Tejedor (2010) mencionan que los niveles de confianza para un intervalo se pueden elegir uno u otro, aunque lo más habitual es calcularlos con un nivel de confianza del 95% o del 99%, pero el investigador fijará la confianza que debe tener su encuesta.

Ecuación 1: Intervalo de confianza

$$IC(\pi) = p \pm Z.\sqrt{\frac{p(1-p)}{N}}$$

Donde $Z$ es el valor estándar de una distribución normal, para un intervalo de confianza al 95%, $Z = 1.96$, porque por encima de $Z = 1.96$ está el 2.5% de los valores de la distribución normal, por debajo de $Z = -1.96$ hay otro 2.5% ya que es simétrica entre $Z = -1.96$ y $Z = 1.96$ están el 95% de los valores.

La ecuación más sencilla y precisa para determinar el tamaño de la muestra proviene de los intervalos de confianza, para determinar una precisión absoluta, establecemos un valor de $n$ que satisfaga (ecuación 2).

Ecuación 1: Tamaño de la muestra

$$e = {}^{Z_\alpha}/_{2}\ \sqrt{\left(1-\frac{n}{N}\right)}\ \frac{S}{\sqrt{n}}$$

Despejando $n$ se tiene: $n = \dfrac{\frac{{z_\alpha}^2}{2}\ S^2}{e^2 + \frac{\frac{{z_\alpha}^2}{2}\ S^2}{N}}$ $\quad n = \dfrac{n_0}{1+\frac{n_0}{N}}$

Donde $\mathrm{n_0} = \dfrac{\frac{{\mathrm{z_\alpha}}^2}{2}\ \mathrm{S}^2}{\mathrm{e}^2}$ Es el tamaño de la muestra aleatoria sin remplazo

En estudios donde una de las principales respuestas de interés es una proporción con frecuencia, es más fácil utilizar esa respuesta para establecer el tamaño de la muestra. Para poblaciones grandes $S^2 \approx p(1-p)$, por lo cual alcanza su valor

máximo cuando $p = \frac{1}{2}$. Así, al utilizar $n_0 = 1.96^2\ (4e^2)$ obtendremos un intervalo de confianza al 95% con un ancho de al menos $2e$ (Sharon, 2000).

Ahora bien, para calcular el tamaño de la muestra para la población finita conocida y estimando por proporciones usaremos la ecuación 3.

Ecuación 2: Tamaño de la muestra por proporciones

$$e = \sigma\left(\hat{\bar{P}}\right) = \sqrt{\frac{N}{N-1}\,(1-f)\frac{pq}{n}} \quad = \quad e^2 = \frac{N}{N-1}\left(1-\frac{n}{N}\right)\frac{pq}{n}$$

$$= \frac{Npq}{(N-1)n} \quad = \quad e^2 + \frac{pq}{N-1} \quad n = \frac{\frac{Npq}{(N-1)}}{e2+\frac{pq}{N-1}} = \quad n = \frac{Npq}{(N-1)\,e^2+pq}$$

$$n = \frac{{Z_\propto}^2.N.p.q}{e^2(N-1) + {Z_\propto}^2.p.q}$$

Dónde: $n$ es el tamaño de la muestra, $Z$ es el nivel de confianza, $p$ es la variabilidad positiva, $q$ es la variabilidad negativa, $N$ es el tamaño de la población y, $e$ es la precisión o el error.

Para la estimación de la proporción, es muy interesante tener en cuenta que para poblaciones grandes o fracciones de muestreo pequeñas $(N \to \infty)$, para el valor máximo de $n$ se obtiene $p = q = \frac{1}{2}$, para constatar este resultado que si $(N \to \infty)$ el tamaño muestral de $n$ tiende al valor $n_0 = \frac{pq}{e^2} = f(p)$, expresión que tenemos que maximizar en $p$, el valor máximo de $n$ para poblaciones grandes o fracciones de muestreo pequeñas se obtiene para $p = q = \frac{1}{2}$, por lo tanto, para un error prefijado se necesitarán tamaños de muestra más pequeños cuando más próximo este $P$ a cero, cuando se estiman proporciones y no se conoce el valor de la proporción poblacional $P$, ni se tiene una aproximación proporcionada por una encuesta similar, o por una encuesta piloto, por la misma encuesta realizada, entonces $p = \frac{1}{2}$. La

dificultad que se puede obtener es un tamaño muestra $n$ demasiado grande para el presupuesto para la investigación (Soto y Charter, 2010).

### 3.3.5 Tamaño de la muestra

Se desea tomar una muestra representativa de la población de profesores de tiempo completo para conocer los factores que influyen en la satisfacción laboral docente y con ello tener una información precisa y adecuada, para la toma de decisiones.

Los resultados obtenidos de la población finita a estudiar, como se ha dado a conocer en este estudio, se desconocen algunos parámetros para la determinación de la muestra, como es la varianza y media poblacional. Así, para esta investigación se determinará el tamaño de la muestra tomando en cuenta una población finita y conocida, con diferentes márgenes de error y confiabilidad del 95%, con la finalidad de determinar cuál sería una muestra adecuada.

Con los datos obtenidos de población, un margen de error de 7% y una confiabilidad del 95%, solamente se estiman valores de la muestra necesaria para este estudio.

Datos: $N = 1032$, $P = 0.5$, $q = 0.5$, $e = 0.05$, nivel de confianza 95%; y, $Z = 1.96$

$$\mathrm{n} = \frac{\mathrm{Z_{\propto}}^2 . \mathrm{N.p.q}}{\mathrm{e}^2(\mathrm{N}-1) + \mathrm{Z_{\propto}}^2 . \mathrm{p.q}} = \frac{(1.96^2)(1032)(0.5)(0.5)}{(1032-1)(0.07^2) + (1.96^2)(0.5)(0.5)}$$

$$\mathrm{n} = \frac{991.1328}{5.0519 + 0.9604} = \frac{991.1328}{6.0123} = \mathbf{164.8508}$$

$$IC(\pi) = p \pm Z.\sqrt{\frac{p(1-p)}{N}} = 0.5 \pm 1.96\sqrt{\frac{0.5 * (1-0.5)}{1032}} = 0.5 \pm 1.96\sqrt{\frac{0.25}{1032}}$$

$$= 0.5 \pm 1.96 * (0.01556432) = 0.5 \pm 0.030506$$

$$IC_{95\%} = 0.5 \pm 0.030506 = \quad \mathbf{0.469494} \quad y \quad \mathbf{0.530506}$$

**Tabla 7. Márgenes de error para la determinación de la muestra.**

| Margen de error | Muestras(n) | n |
|---|---|---|
| 1% | 931.9537 | 932 |
| 2% | 721.9790 | 722 |
| 3% | 524.8810 | 525 |
| 4% | 379.7443 | 380 |
| 5% | 280.1472 | 281 |
| 6% | 212.1431 | 213 |
| 7% | 164.8508 | 165 |
| 8% | 131.1230 | 132 |
| 9% | 106.4417 | 107 |
| 10% | 87.9412 | 88 |

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 7, se aprecian los resultados de la muestra para diferentes márgenes de error, con una confiabilidad del 95%, se elegirá la muestra más adecuada para la representación de la población.

Para esta investigación se tomará el rango de error del 7% y un nivel de confianza del 95%, el resultado con estos parámetros nos refleja que debemos de encuestar a 165 docentes, lo cual sería una muestra representativa de nuestra población.

Se tiene una confianza del 95% en que la proporción de la población de los docentes de la UMSNH está entre 0.469494 y 0.530506 al 95% de confianza quiere decir que, de cada 1032 intervalos calculados, 95 contienen realmente el valor, y los otros 5, el valor del parámetro esta fuera del intervalo.

### 3.3.6 Variables

En cuanto al manejo de variables, es importante precisa que la variable dependiente, corresponde al nivel de satisfacción laboral de los profesores del nivel superior de la UMSNH.

Las variables independientes, propuestas en las hipótesis son: los factores extrínsecos, los factores intrínsecos, los mediadores demográficos, y las condiciones de entorno institucional.

Es pertinente señalar, que la satisfacción de la labor docente, se puede definir también como una variable intermedia, en el sentido de que representa una condición clave en la gestión de estrategias de sustentabilidad en la UMSNH, identificando a ésta última, como la verdadera variable dependiente.

# CAPÍTULO IV ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

## 4.1 Fiabilidad del instrumento

Una de las principales características que debe cumplir un test es su fiabilidad, que es el grado o la precisión con que el test mide un determinado rasgo, independientemente del hecho de si es capaz o no de medirlo (validez). En ese sentido, un test es fiable cuando "mide bien aquello que está midiendo". Alude a la constancia de la medida, al grado en que dicho instrumento no deformará el resultado de una medición debido a cambios, fluctuaciones o variaciones del instrumento mismo. La fiabilidad se compone de la consistencia interna la cual se refiere al grado en que los distintos ítems, partes o piezas de un test miden la misma cosa. Es decir, significa la constancia de los ítems para operar sobre un mismo constructo de un modo análogo (Chiner, 2011).

Las dos fórmulas más usadas para medir la fiabilidad de los datos son la de Kuder-Richardson 20 y el coeficiente Alpha de Cronbach. En realidad, se trata de la misma fórmula, ya que la de Kuder-Richardson se usa para ítems dicotómicos (p. ej. unos y ceros) y la fórmula de Cronbach para ítems continuos. Los nombres distintos se deben a que los autores difieren en sus modelos teóricos, aunque estén relacionados, además de que las fórmulas fueron desarrolladas en tiempos distintos (Cronbach, 1951; Kuder y Richardson, 1937).

Dada la estructura del cuestionario aplicado, que en su mayor parte refiere a un cuestionario de tipo Likert, es que se opta por aplicar el coeficiente Alpha de Cronbach, el cual se detalla aún más, a continuación.

### Alpha de Cronbach

Este se usa en la etapa de limpieza y de pre-procesamiento de los datos. Es el método más usado para determinar si el instrumento evaluado (como en este caso, la encuesta) es estable y consistente o por el contrario recopila información

defectuosa y, por tanto, no podría usarse porque conduciría a conclusiones equivocadas.

La fiabilidad de los datos estriba en un índice de consistencia interna a fin de estimar la confiabilidad de una prueba, o cualquier compuesto obtenido a partir de la suma de varias mediciones (Cervantes, 2005). El índice de consistencia interna es el camino más habitual para estimar la fiabilidad de pruebas, escalas o test, cuando se utilizan conjuntos de ítems o reactivos que se espera midan el mismo atributo o campo de contenido.

La medida de la fiabilidad mediante el Alfa de Cronbach asume que los ítems (medidos en escala tipo Likert) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados (Welch y Comer, 1988). El Alfa de Cronbach es de los más utilizados por los investigadores; pues estima el límite inferior del coeficiente de fiabilidad y se expresa como se muestra en la ecuación 3 (Ledesma *et al.*, 2002):

Ecuación 3: Medida de la fiabilidad

$$\alpha = \left(\frac{k}{k-1}\right)\left(1 - \frac{\sum S_i^2}{S_{sum}^2}\right)$$

Donde $k$ es el número de ítems de la prueba, $S_i^2$ es la varianza de los ítems (desde 1... $i$) y $S_{sum}^2$ es la varianza de la prueba total.

Este coeficiente mide la fiabilidad del test en función de dos términos: el número de ítems (o longitud de la prueba) y la proporción de varianza total de la prueba debida a la covarianza entre sus partes (ítems). Ello significa que la fiabilidad depende de la longitud de la prueba y de la covarianza entre sus ítems.

De acuerdo con Osorio (2009), para poder calcular la fiabilidad de una prueba ésta debe cumplir con dos requisitos previos:

1. Estar formada por un conjunto de ítems que se combinan aditivamente para hallar una puntuación global (esto es, las puntuaciones se suman y dan un total que es el que se interpreta).

2. Todos los ítems miden la característica deseada en la misma dirección. Es decir, los ítems de cada una de las escalas tienen el mismo sentido de respuesta.

Para los más liberales, la consistencia interna de una escala se considera aceptable cuando se encuentra entre 0.70 y 0.90. Otros más conservadores sugieren que la consistencia interna de un instrumento es adecuada si el coeficiente alcanza valores entre 0.80 y 0.90 (Osorio, 2009).

Algunos conciben la fiabilidad como tipo de consistencia interna, como la proporción de la variabilidad que es debida a la variabilidad real de las puntuaciones observadas y no el resultado de algún tipo de error. No obstante, algún grado de error siempre es posible en cualquier medición. P. ej. si se observa un coeficiente alfa de 0.85 se puede asumir que el 85% de la variabilidad es cierta y el 15% probablemente producto del error inherente al tipo de medición, el error no sistemático.

Los valores de consistencia interna inferiores a 0.70 indican una pobre correlación entre los ítems y aquellos por encima de 0.90 indican redundancia o duplicación de ítems, es decir, que por lo menos un par de ítems miden exactamente el mismo aspecto de un constructo, por lo que uno debería eliminarse. De la misma forma, coeficientes por encima de 0.90 se pueden observar con regularidad cuando se explora la consistencia interna de instrumentos con más de veinte ítems dado que el coeficiente, si se recuerdan las fórmulas como se calcula, se afecta en forma directa por el número de ítems que hacen parte de la escala, se sobreestima el coeficiente. Para instrumentos formados por veinte ítems se recomienda que se calcule la consistencia interna de diferentes sub-escalas, subgrupo de ítems, que generalmente hacen parte de una escala (Campo-Arias y Oviedo, 2008).

Considerando lo anterior, a fin de evaluar la fiabilidad del instrumento aplicado en la recolección de la información a analizar, es decir la evaluación del cuestionario aplicado, concretamente en la segunda sección, que corresponde a la escala tipo Likert, es que se aplicó la prueba Alfa de Cronbach, analizando los datos con el programa Minitab; esto de manera seccionada por factor, pues dicha sección contempla un total de 49 ítems, y como lo señalan Campo-Arias y Oviedo (2008), con más de veinte ítems es muy probable que este coeficiente sea mayor a 0.90, lo cual indicaría inconsistencia; por lo que recomiendan que se calcule la consistencia interna de diferentes sub-escalas o subgrupo de ítems. Esto es lo que se muestra a continuación en las tablas 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14.

**Tabla 8. Prueba Alfa de Cronbach, al factor: Económico.**

| Alfa |
|---|
| 0.7757 |

Estadísticas de elementos omitidas

| Variable omitida | Media total ajustada | Desv.Est. total ajustada | Correlación total ajustada por elemento | Correlación múltiple cuadrada | Alfa de Cronbach |
|---|---|---|---|---|---|
| C1 | 26.833 | 5.652 | 0.5736 | 0.5332 | 0.7441 |
| C2 | 26.452 | 5.801 | 0.4355 | 0.3474 | 0.7595 |
| C3 | 26.905 | 6.036 | 0.0438 | 0.1682 | 0.8073 |
| C4 | 26.905 | 5.718 | 0.4283 | 0.4377 | 0.7587 |
| C5 | 26.929 | 5.458 | 0.6478 | 0.5930 | 0.7298 |
| C6 | 26.786 | 5.460 | 0.6775 | 0.6143 | 0.7271 |
| C7 | 27.155 | 5.442 | 0.6094 | 0.5756 | 0.7334 |
| C8 | 27.595 | 5.788 | 0.1992 | 0.2026 | 0.7955 |
| C9 | 27.179 | 5.540 | 0.4119 | 0.3489 | 0.7629 |
| C10 | 26.940 | 5.469 | 0.6139 | 0.4276 | 0.7337 |

**Tabla 9. Prueba Alfa de Cronbach, al factor: Expectativas.**

| Alfa |
|---|
| 0.8946 |

Estadísticas de elementos omitidas

| Variable omitida | Media total ajustada | Desv.Est. total ajustada | Correlación total ajustada por elemento | Correlación múltiple cuadrada | Alfa de Cronbach |
|---|---|---|---|---|---|
| C1 | 23.446 | 4.790 | 0.6833 | 0.4844 | 0.8809 |
| C2 | 23.881 | 4.613 | 0.6749 | 0.4860 | 0.8824 |
| C3 | 23.298 | 4.875 | 0.6567 | 0.5458 | 0.8842 |
| C4 | 23.411 | 4.730 | 0.7104 | 0.5502 | 0.8780 |
| C5 | 23.792 | 4.567 | 0.7093 | 0.5568 | 0.8789 |
| C6 | 23.196 | 4.937 | 0.6074 | 0.4475 | 0.8883 |
| C7 | 23.625 | 4.677 | 0.7768 | 0.6207 | 0.8718 |
| C8 | 23.810 | 4.639 | 0.6505 | 0.4302 | 0.8850 |

**Tabla 10. Prueba Alfa de Cronbach, al factor: Reconocimiento.**

| Alfa |
|---|
| 0.7894 |

Estadísticas de elementos omitidas

| Variable omitida | Media total ajustada | Desv.Est. total ajustada | Correlación total ajustada por elemento | Correlación múltiple cuadrada | Alfa de Cronbach |
|---|---|---|---|---|---|
| C1 | 13.690 | 2.667 | 0.5886 | 0.3808 | 0.7433 |
| C2 | 12.952 | 2.889 | 0.5762 | 0.3906 | 0.7537 |
| C3 | 13.274 | 2.733 | 0.6193 | 0.3924 | 0.7333 |
| C4 | 13.268 | 2.757 | 0.6477 | 0.4789 | 0.7270 |
| C5 | 13.363 | 2.693 | 0.4707 | 0.2357 | 0.7929 |

**Tabla 11. Prueba Alfa de Cronbach, al factor: Relaciones Interpersonales.**

| Alfa |
|---|
| 0.8581 |

Estadísticas de elementos omitidas

| Variable omitida | Media total ajustada | Desv.Est. total ajustada | Correlación total ajustada por elemento | Correlación múltiple cuadrada | Alfa de Cronbach |
|---|---|---|---|---|---|
| C1 | 11.798 | 3.258 | 0.6416 | 0.4596 | 0.8388 |
| C2 | 12.298 | 3.044 | 0.6828 | 0.4847 | 0.8269 |
| C3 | 12.750 | 3.024 | 0.6138 | 0.4180 | 0.8511 |
| C4 | 12.006 | 3.125 | 0.7480 | 0.6195 | 0.8121 |
| C5 | 11.958 | 3.092 | 0.7298 | 0.6095 | 0.8147 |

**Tabla 12. Prueba Alfa de Cronbach, al factor: Infraestructura.**

| Alfa |
|---|
| 0.8616 |

Estadísticas de elementos omitidas

| Variable omitida | Media total ajustada | Desv.Est. total ajustada | Correlación total ajustada por elemento | Correlación múltiple cuadrada | Alfa de Cronbach |
|---|---|---|---|---|---|
| C1 | 11.357 | 3.531 | 0.6048 | 0.4040 | 0.8518 |
| C2 | 11.911 | 3.253 | 0.7661 | 0.5962 | 0.8102 |
| C3 | 12.155 | 3.290 | 0.6517 | 0.4457 | 0.8412 |
| C4 | 12.071 | 3.293 | 0.7100 | 0.5508 | 0.8248 |
| C5 | 11.720 | 3.279 | 0.6828 | 0.4943 | 0.8323 |

**Tabla 13. Prueba Alfa de Cronbach, al factor: Institucional.**

| Alfa |
|---|
| 0.8460 |

Estadísticas de elementos omitidas

| Variable omitida | Media total ajustada | Desv.Est. total ajustada | Correlación total ajustada por elemento | Correlación múltiple cuadrada | Alfa de Cronbach |
|---|---|---|---|---|---|
| C1 | 16.077 | 3.664 | 0.4395 | 0.2436 | 0.8522 |
| C2 | 15.333 | 3.624 | 0.6086 | 0.4872 | 0.8282 |
| C3 | 15.506 | 3.541 | 0.6087 | 0.4751 | 0.8249 |
| C4 | 15.970 | 3.351 | 0.6970 | 0.5208 | 0.8063 |
| C5 | 16.238 | 3.178 | 0.7196 | 0.6297 | 0.8040 |
| C6 | 15.994 | 3.273 | 0.7351 | 0.6034 | 0.7978 |

**Tabla 14. Prueba Alfa de Cronbach, al factor: Administrativo.**

| Alfa |
|---|
| 0.9413 |

Estadísticas de elementos omitidas

| Variable omitida | Media total ajustada | Desv.Est. total ajustada | Correlación total ajustada por elemento | Correlación múltiple cuadrada | Alfa de Cronbach |
|---|---|---|---|---|---|
| C1 | 25.381 | 7.881 | 0.7773 | 0.6853 | 0.9344 |
| C2 | 25.435 | 7.885 | 0.8001 | 0.7349 | 0.9333 |
| C3 | 25.452 | 7.931 | 0.8111 | 0.7002 | 0.9331 |
| C4 | 25.321 | 7.828 | 0.8116 | 0.7149 | 0.9327 |
| C5 | 24.905 | 7.977 | 0.7438 | 0.6283 | 0.9360 |
| C6 | 25.143 | 7.936 | 0.7245 | 0.5983 | 0.9369 |
| C7 | 25.375 | 8.117 | 0.5877 | 0.3652 | 0.9428 |
| C8 | 25.429 | 7.853 | 0.7655 | 0.6258 | 0.9350 |
| C9 | 25.607 | 7.879 | 0.7445 | 0.5761 | 0.9360 |
| C10 | 25.345 | 7.820 | 0.8330 | 0.7252 | 0.9317 |

Tal como se muestran en las tablas, los resultados obtenidos, muestran consistencia y fiabilidad del instrumento, ya que el coeficiente Alfa Cronbach obtenido va de 0.7757 al 0.8946, en seis de los siete factores en los que están agrupados los ítems; y que se encuentran dentro del rango de fiabilidad, de acuerdo con la bibliografía antes citada; solo en el caso del factor administrativo, el resultado fue superior a 0.90, concretamente fue de 0.9413; ello indica que, en dicho grupo de ítems, existe redundancia o duplicación, o que por lo menos un par de ítems miden exactamente el mismo aspecto de un constructo.

Fuera de eso, en términos generales se puede concluir que el cuestionario aplicado para la encuesta, es consistente y, por tanto, cumple con la fiabilidad, así entonces, en el siguiente apartado se describen e interpretan los principales hallazgos.

### 4.2 Principales hallazgos sobre la satisfacción laboral docente en la UMSNH

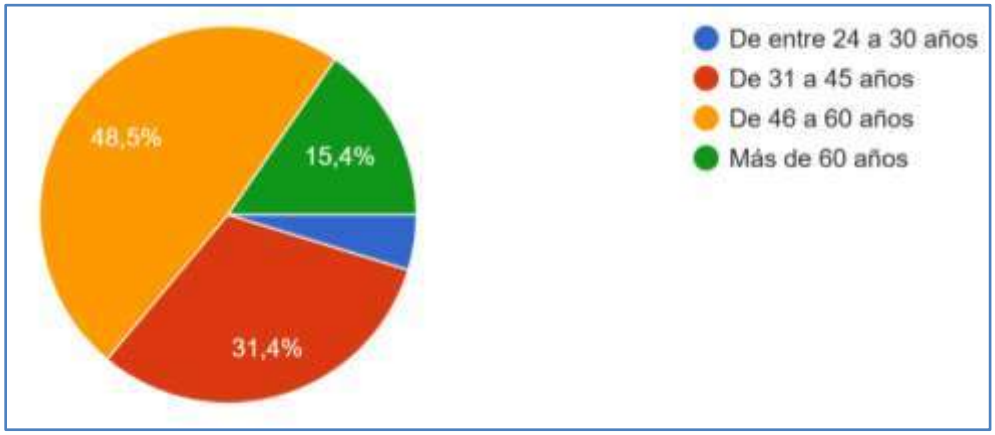
En este apartado, se pretende mostrar los resultados obtenidos de aplicar el cuestionario correspondiente; para ello comenzamos con las características generales de los encuestados y que dan respuesta a los aspectos demográficos que se consideran también como mediadores en la valoración de la satisfacción laboral de los docentes de la UMSNH; datos que se obtuvieron de la primera sección del cuestionario.

En ese sentido, uno de los aspectos considerados en esta primera sección del cuestionario, es el grupo de edad de los docentes, en el que, dentro de los cuatro grupos de edad considerados, casi la mitad de los encuestados (48.5%), se ubica dentro del grupo de edad que va de 46 a 60 años de edad, en tanto que un 31.4%, corresponde al grupo de edad que va de 31 a 45 años de edad; asimismo, un 15.4%, tiene más de 60 años de edad, y el restante, se encuentra en el grupo de edad de entre 24 y 30 años de edad. Esto se puede observar en el gráfico 1.

Por otro lado, otro elemento que se retoma de este apartado, es el género; aquí los datos que se obtuvieron fueron los siguientes: el 58% de los encuestados son

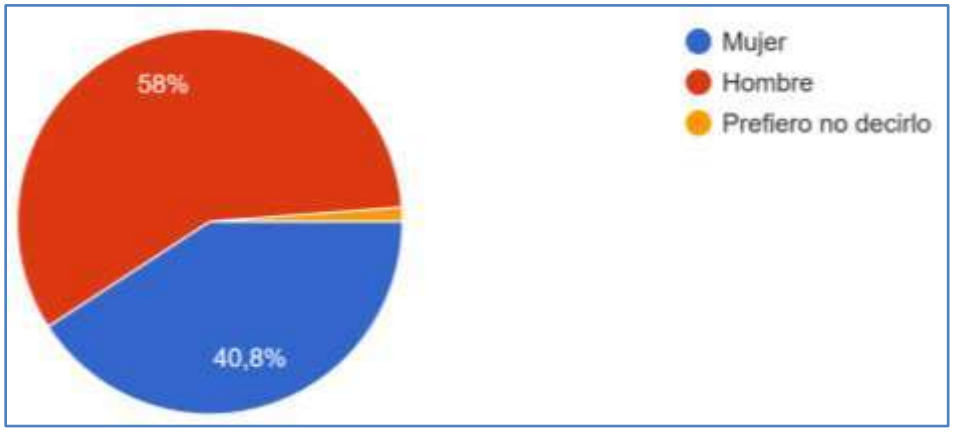
hombres, en tanto que el 40.8% son mujeres, y el restante, prefirió no contestar; esto se muestra en el grafico 2.

**Gráfico 1. Distribución de docentes por grupos de edad.**




Fuente: Elaboración a partir de los datos recabados en la encuesta levantada.

**Gráfico 2. Distribución de docentes por género.**

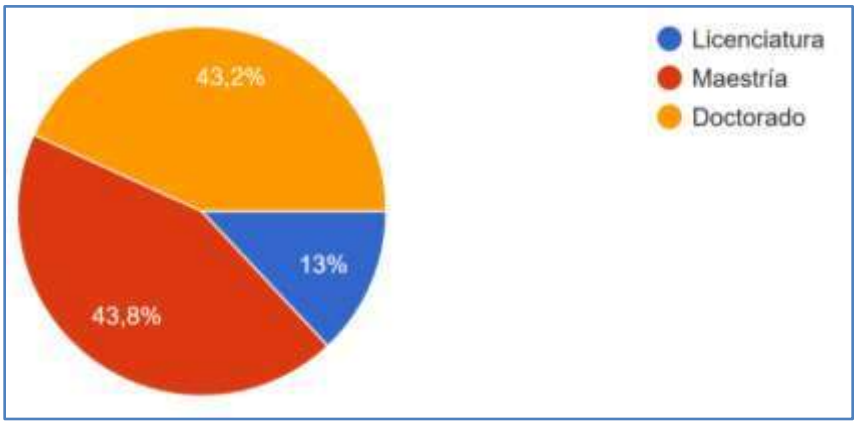



Fuente: Elaboración a partir de los datos recabados en la encuesta levantada.

En cuanto al último grado de estudios de los docentes encuestados, se encontró lo siguiente: el 43.2% cuenta con estudios de Doctorado, en tanto que el 43.8%, tiene Maestría, y el restante 13%, manifestó tener estudios de Licenciatura. Lo que se muestra en el gráfico 3.

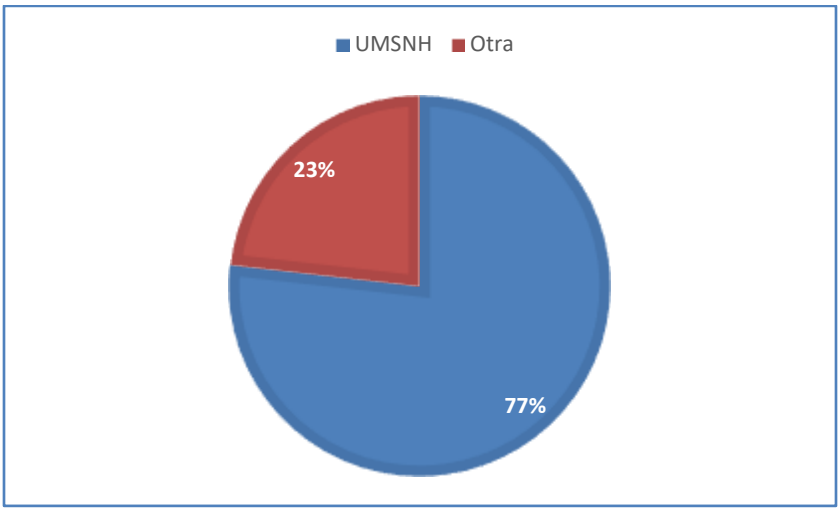
A propósito de valorar la endogamia académica, en el levantamiento se encontró que el 77% de los encuestados, corresponde a docentes formados en la UMSNH, en tanto que solo el 23%, fue formado en otra IES, ello se ve en el gráfico 4.

**Gráfico 3. Distribución de docentes según último grado de estudios.**




Fuente: Elaboración a partir de los datos recabados en la encuesta levantada.

**Gráfico 4. Distribución de docentes según formación.**

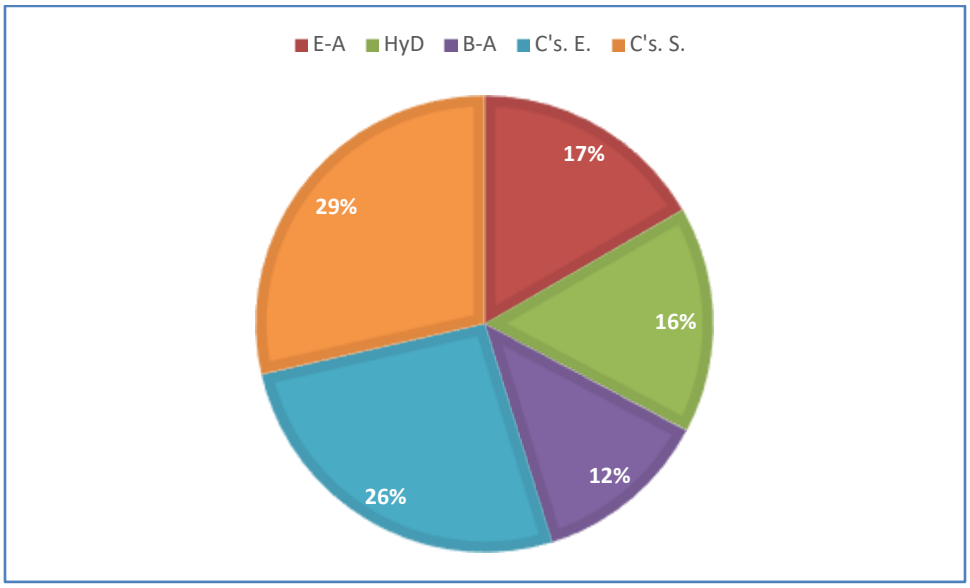



Fuente: Elaboración a partir de los datos recabados en la encuesta levantada.

Otro aspecto a destacar, es la dependencia de adscripción de los docentes, en este sentido se realizó una agrupación por DES, encontrándose los siguientes resultados: el 29% de los encuestados corresponde a docentes adscritos a la DES de Ciencias de la Salud (C's. S.); por su parte, un 26% se encuentran adscritos en

la DES de la Ciencias Exactas (C's. E.); el 17% son de la DES Económico-Administrativos (E-A), un 16% se ubica a la DES de Humanidades y Derecho (HyD); y el 12% restante está adscrito a la DES Biológico-Agropecuarias (B-A); todo esto se puede notar en el gráfico 5, que se muestra a continuación:

**Gráfico 5. Distribución de docentes según DES de adscripción.**

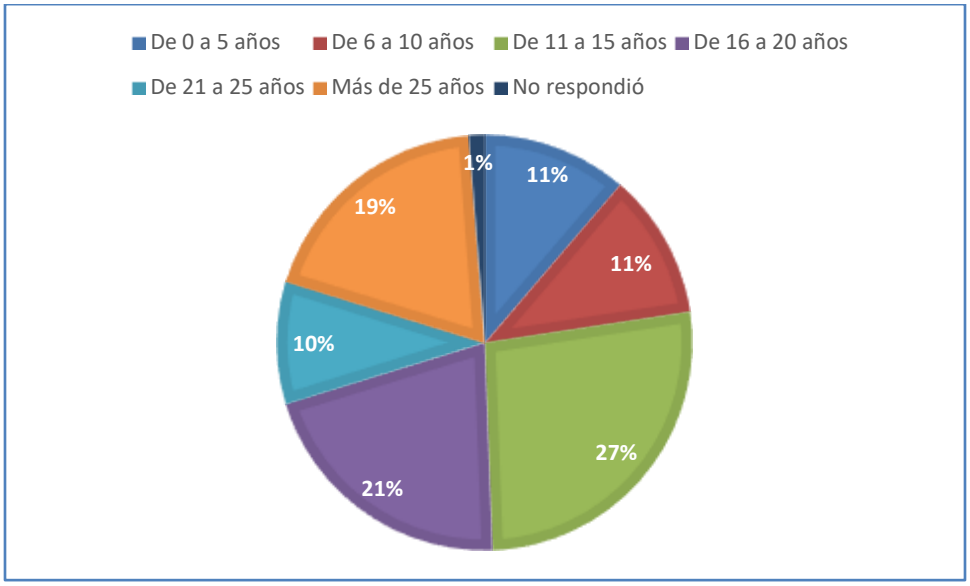



Fuente: Elaboración a partir de los datos recabados en la encuesta levantada.

Asimismo, se consideró pertinente indagar sobre la antigüedad laboral en la UMSNH, obteniendo los siguientes: de los docentes encuestados, el 27% tiene una antigüedad laboral en la UMSNH, de 11 a 15 años, le sigue, los que tienen una antigüedad de 16 a 20 años (21%); por otro lado, un 19% de los encuestados dijo que está entre los 16 a 20 años de antigüedad; los que tienen una antigüedad de 0 a 5 años y de 6 a 10 años, ambos tienen la misma proporción, el cual fue del 11%; un 10% corresponde a los profesores con una antigüedad de 21 a 25 años, finalmente, el restante 1%, no respondió; esto se muestra en el gráfico 6.

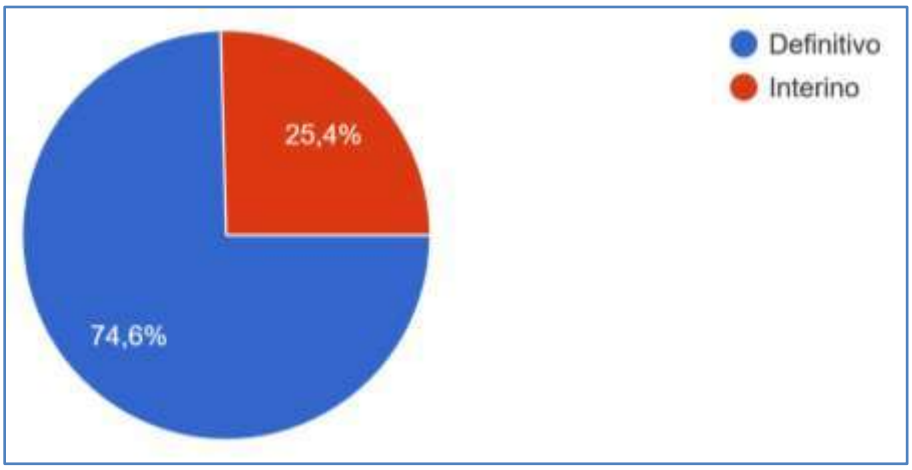
Así también, otro elemento importante a destacar de la información recabada, refiere a si los profesores encuestados tienen una contratación de carácter definitivo o interino, obteniendo que el 74.6%, tienen contratación definitiva, y el restante 25.4%, son interinos; tal como se observa en el gráfico 7.

**Gráfico 6. Distribución de docentes según su antigüedad en la UMSNH.**




Fuente: Elaboración a partir de los datos recabados en la encuesta levantada.

**Gráfico 7. Distribución de docentes según su tipo de contratación.**




Fuente: Elaboración a partir de los datos recabados en la encuesta levantada.

Otros datos, que se consideraron tener presentes son, si los docentes cuentan con el perfil deseable PRODEP, y si pertenecen al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), donde un solo el 29% respondió afirmativamente contar con el perfil PRODEP, y solo el 16.6% pertenece al SNII; esto se puede apreciar en los gráficos 8 y 9.

**Gráfico 8. Distribución de docentes con o sin perfil PRODEP**

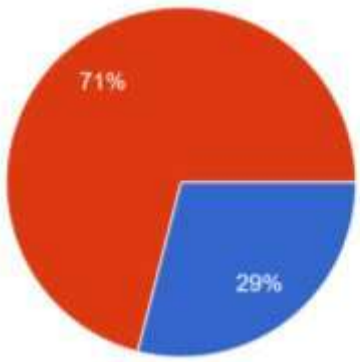
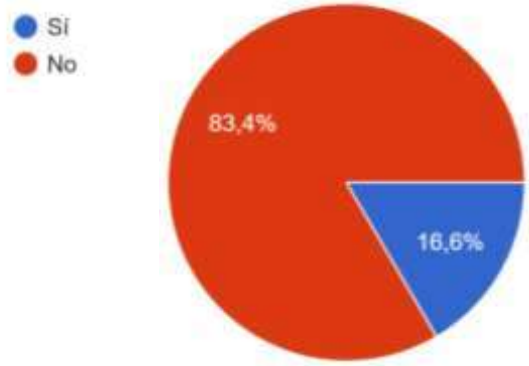


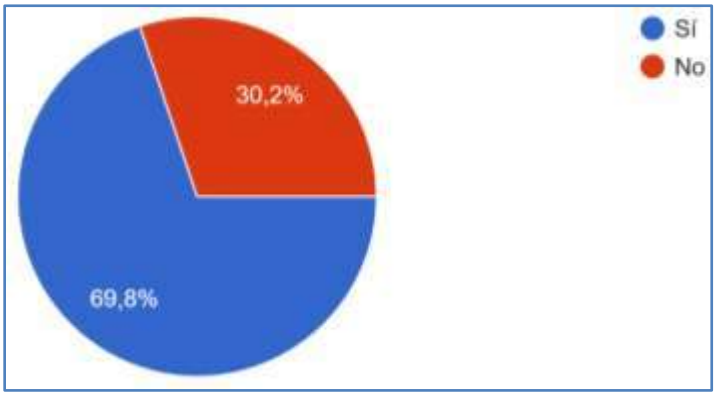

**Gráfico 8. Distribución de docentes con o sin SNII**




Fuente: Elaboración a partir de los datos recabados en la encuesta levantada.

Finalmente, en cuanto a los mediadores demográficos, se muestra la proporción de encuestados, respecto si están o no afiliados al Sindicato de Profesores de la Universidad Michoacana (SPUM), encontrando que el 69.8%, si está sindicalizado, en tanto que el resto, no. Vea gráfica 10.

**Gráfico 10. Distribución de docentes según si pertenecen o no al SPUM.**




Fuente: Elaboración a partir de los datos recabados en la encuesta levantada.

En cuanto a la segunda sección que corresponde al cuestionario con reactivo, tipo Likert, pretenden brindar información referente a los factores extrínsecos (medidos con los ítems correspondiente a los factores económicos y de expectativas), los factores intrínsecos (en el que se consideraron los factores de reconocimiento y de relaciones interpersonales); y las condiciones de entorno (en los que se tomaron en

cuenta los factores de infraestructura, institucionales y administrativos); todos ellos a fin de dar cuenta sobre los niveles de satisfacción laboral docente de los profesores de la UMSNH.

**Factores extrínsecos**

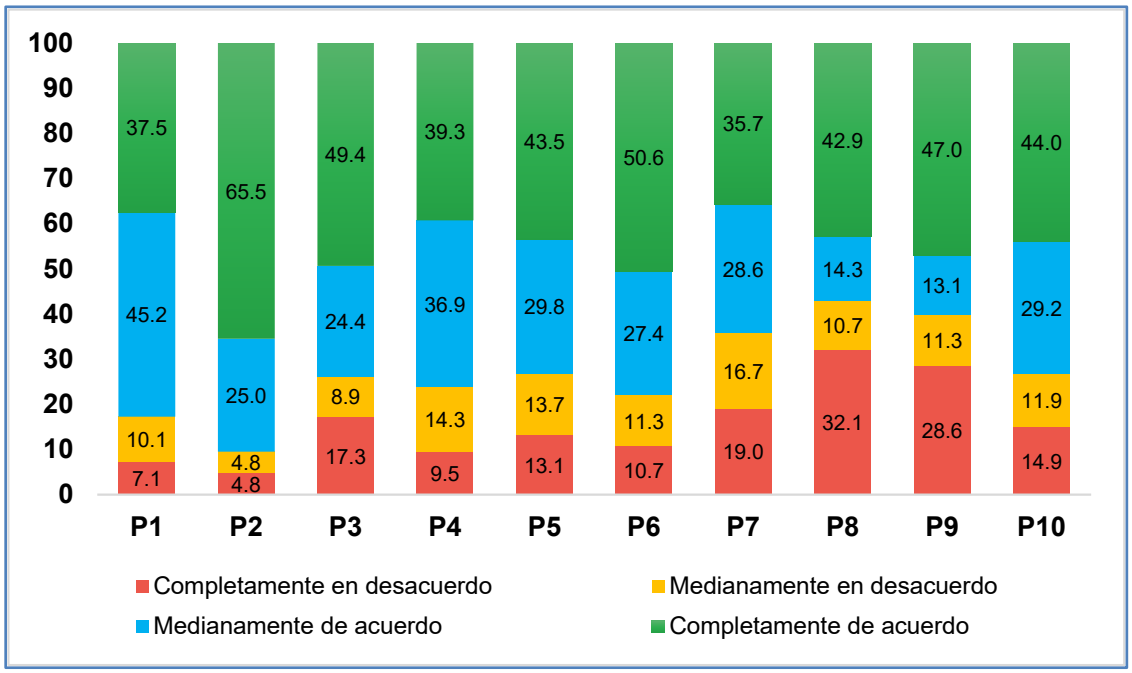
Para valorar los factores extrínsecos que influyen en la satisfacción laboral docente, se consideraron los ítems que se encuentran ubicados en los factores económicos y de expectativas; dichos enunciados o afirmaciones que fueron respondidos mediante la escala tipo Likert del 1 al 4, donde 1 corresponde a estar "Completamente en desacuerdo" con el enunciado en mención, y hasta el 4, que es estar "Completamente de acuerdo" con dicha afirmación. En cuanto a los reactivos del factor económico se describen en la tabla 15, que se muestra a continuación.

**Tabla 15. Reactivos correspondientes al factor económico.**

| |
|---|
| 1. Estoy satisfecho con relación entre los ingresos que percibo y el tiempo que destino para cumplir con mis actividades de trabajo en la UMSNH (docencia, investigación, comisiones, etc.) |
| 2. Distribuyo mi tiempo (en horas a la semana según mi nombramiento), para cumplir con mis actividades de trabajo en la UMSNH (docencia, investigación, comisiones, etc.). |
| 3. Requiero de más tiempo del especificado en mi nombramiento con la UMSNH, para cumplir con mis actividades de docencia, investigación, comisiones, etc. |
| 4. Estoy satisfecho con relación entre el tiempo que destino para cumplir con mis actividades de trabajo en la UMSNH y el tiempo libre que dispongo para realizar otras actividades (familia, esparcimiento, ocio, etc.). |
| 5. Estoy satisfecho con el tipo de relación laboral (nombramiento) que tengo con la UMSNH. |
| 6. Estoy satisfecho con las oportunidades de formación profesional que me ofrece la UMSNH y mi dependencia. |
| 7. Estoy satisfecho con las oportunidades de crecimiento profesional (promoción, definitividad, etc.) que me ofrece la UMSNH y mi dependencia. |
| 8. Los ingresos totales que percibo, provienen únicamente de mi relación laboral con la UMSNH. |
| 9. Los ingresos totales que percibo, provienen en mayor proporción de mi relación laboral con la UMSNH. |
| 10. Estoy satisfecho con las prestaciones de seguridad social que me ofrece la UMSNH. |

Con relación a los resultados obtenidos, por cada ítem del factor económico, de forma general, se muestran en el siguiente gráfico 11.

**Gráfico 11. Factor económico.**




Fuente: Elaboración a partir de los datos recabados en la encuesta levantada.

El gráfico 11, cuyo eje vertical muestra los porcentajes, y en el eje horizontal, se observan el número de ítem, en el que cada barra especifica la distribución porcentual de las respuestas dadas por los docentes. Se puede notar que, de los diez ítems, el mayor porcentaje de los profesores señalaron estar “Completamente de acuerdo” con el enunciado o afirmación, excepto en el primer reactivo, donde el mayor porcentaje respondió estar “Medianamente de acuerdo”, lo que realmente no afecta el resultado global de este factor, ya que es en el mismo sentido.

En cuanto a la media general de frecuencias, este se ubicó en 3.03 que, en términos porcentuales, respecto a este factor, indica que el nivel de satisfacción laboral es del 75.68%.

No obstante, habría que hacer notar, respecto a los ítems de este factor, el número 3 “Requiero de más tiempo del especificado en mi nombramiento con la UMSNH, para cumplir con mis actividades de docencia, investigación, comisiones, etc.”, en el que un 65.5% manifestó, estar “Completamente de acuerdo”, significa que la

mayoría de los docentes, requieren o laboran más del tiempo del especificado en su nombramiento para poder cumplir con sus actividades sustantivas.

Otro aspecto a destacar, es que en los reactivos 8 (Los ingresos totales que percibo, provienen únicamente de mi relación laboral con la UMSNH.) y 9 (Los ingresos totales que percibo, provienen en mayor proporción de mi relación laboral con la UMSNH.), que están muy relacionadas, si bien, la mayoría de los participantes manifestó estar “Completamente de acuerdo”; un porcentaje importante (32.1% y 28.6% respectivamente) expresó estar “Completamente en desacuerdo”; ello significa, que un número importante de docentes, además de laborar en la UMSNH, obtiene otros ingresos de otras fuentes de trabajo. Precisamente, dichos reactivos (8 y 9), son los que mostraron menor nivel de satisfacción 51.1% y 60.1%, respectivamente.

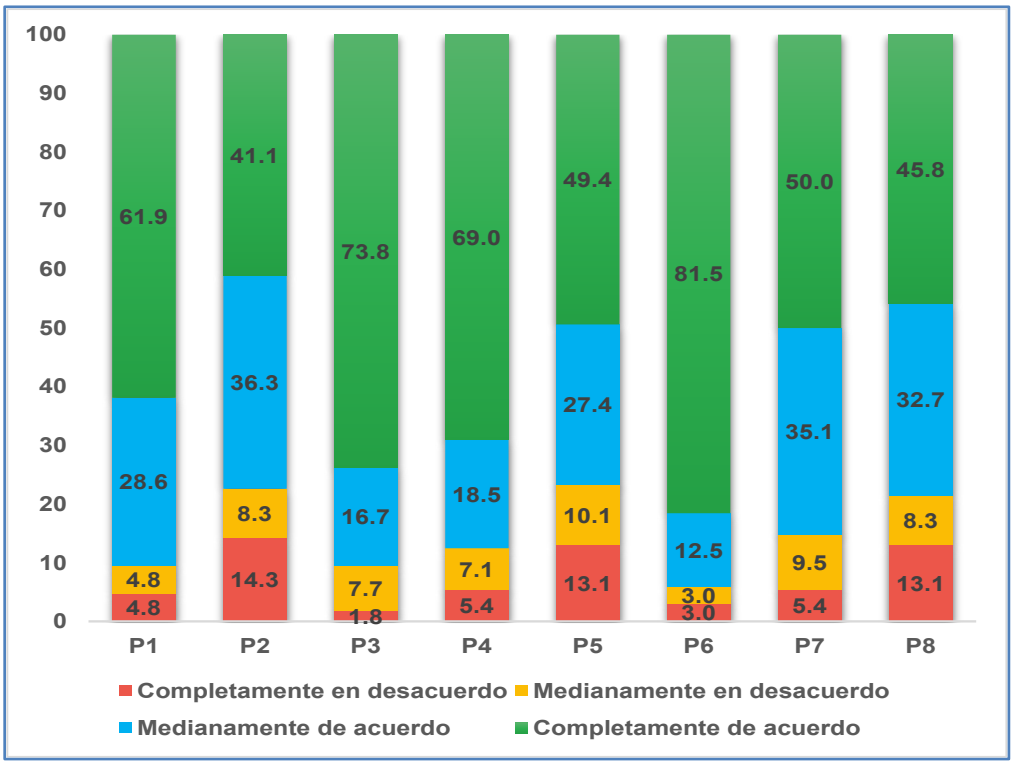
En cuanto a los ítems del factor expectativas, se describen en la tabla 16, que se muestra a continuación.

**Tabla 16. Reactivos correspondientes al factor expectativas.**

| |
|---|
| 1. Estoy satisfecho con la realización personal y profesional conseguida por mi labor de docencia e investigación. |
| 2. Estoy satisfecho con la oportunidad que tengo de participar en la toma de decisiones de las actividades académicas y administrativas. |
| 3. Estoy satisfecho con las tareas y actividades que realizo en mi jornada de trabajo docente. |
| 4. Estoy satisfecho con las asignaturas, programas de investigación, comisiones u otras actividades que están a mi cargo. |
| 5. Estoy satisfecho con las oportunidades de participar en diversos programas, concursos, becas, estímulos, exámenes de titulación, talleres, cursos, etc., que se ofrecen en la UMSNH. |
| 6. Estoy satisfecho con la autonomía que tengo para planificar mi trabajo docente. |
| 7. Estoy satisfecho con el trabajo colaborativo de docencia, investigación y/o comisión que se da entre compañeros de mi dependencia y/o con otras dependencias. |
| 8. Estoy satisfecho con las acciones que realizo en favor de una gestión universitaria de la sustentabilidad. |

Los resultados recabados, se pueden ver en el gráfico 12; en el que se sintetiza la información, tal cual como se estructuró en el gráfico anterior.

**Gráfico 12. Factor expectativas.**




Fuente: Elaboración a partir de los datos recabados en la encuesta levantada.

El gráfico 12 observa que, de los ocho ítems, el mayor porcentaje de los profesores respondió estar “Completamente de acuerdo” con el enunciado o afirmación; la media general de frecuencias se ubicó en 3.37, que en términos porcentuales equivale al 84.13%; lo que representaría el nivel de satisfacción laboral respecto a este factor. El ítem que tuvo el mayor porcentaje de satisfacción es el número 6 “Estoy satisfecho con la autonomía que tengo para planificar mi trabajo docente.”, suya aprobación fue de 94.05%; ello refiere que la mayor parte de los profesores valora mucho su libertad de cátedra.

Por otro lado, en sentido contrario, el que obtuvo menor nivel de satisfacción fue el número 2 “Estoy satisfecho con la oportunidad que tengo de participar en la toma de decisiones de las actividades académicas y administrativas”, cuyo porcentaje de satisfacción fue de 77.38%.

Un punto a destacar, en cuanto a los ítems de este factor, corresponde al número 8 “Estoy satisfecho con las acciones que realizo en favor de una gestión universitaria de la sustentabilidad.”, respecto al que un 45.8% manifestó, estar “Completamente de acuerdo”, y un 32.7 mencionó estar “Medianamente de acuerdo”; ello significa que prácticamente un 78.57% de los docentes, está satisfecho con las acciones que realiza en favor de la gestión universitaria de la Universidad Michoacana.

Finalmente, realizando la conjunción de estos dos factores, podríamos tener un nivel de satisfacción promedio de 79.905%; que refiere al factor extrínseco.

Estos resultados pueden variar un poco, si se cruza con algún mediador demográfico que interese valorar, por ejemplo; observar los resultados distinguiendo grupos de edad, género, DES de adscripción, entre otros. Esto podría aplicarse para cada uno de los factores.

**Factores intrínsecos**

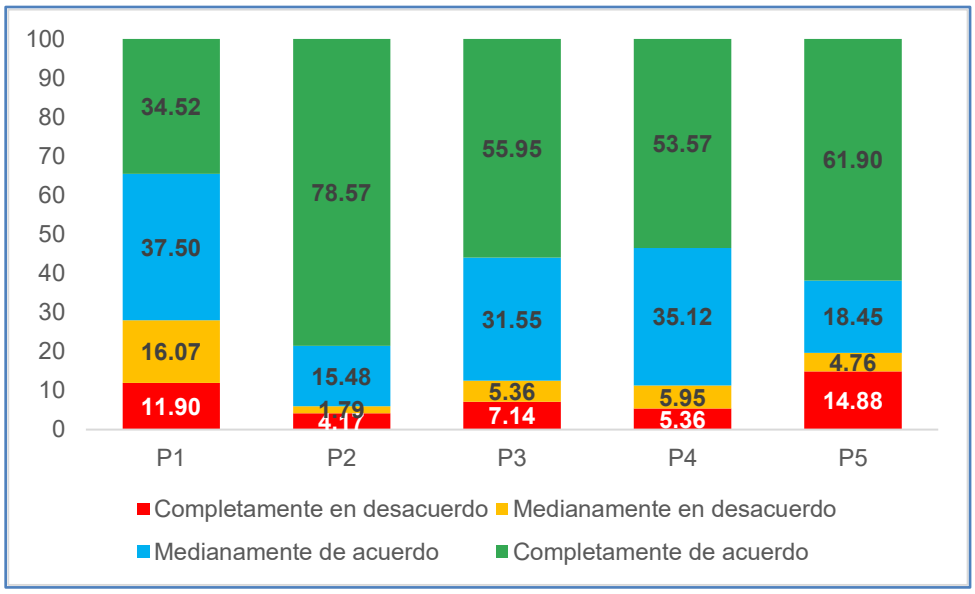
A fin de estimar los factores intrínsecos que influyen en la satisfacción laboral docente, se consideraron los ítems que se encuentran ubicados en los factores de reconocimiento y de relaciones interpersonales; dichos enunciados o afirmaciones que fueron respondidos mediante la escala tipo Likert de 1 al 4, donde 1 corresponde a estar “Completamente en desacuerdo” con la afirmación en mención, y hasta el 4, que es estar “Completamente de acuerdo” con dicho enunciado. Respecto a los reactivos correspondientes al factor reconocimiento, se muestran en la tabla 17.

**Tabla 17. Reactivos correspondientes al factor reconocimiento.**

| |
|---|
| 1. Estoy satisfecho con el reconocimiento de mi trabajo docente por parte de las autoridades de mi dependencia. |
| 2. Estoy satisfecho con el reconocimiento de mi trabajo docente que percibo de mis alumnos. |
| 3. Estoy satisfecho con el reconocimiento de mi trabajo docente que percibo de la sociedad en general. |
| 4. Estoy satisfecho con el reconocimiento de mi trabajo docente que percibo de mis pares. |
| 5. Estoy de acuerdo que en las contrataciones, mi dependencia, promueva la inclusión social e igualdad (contratación de personas con capacidades diferentes, etc.) |

Los resultados obtenidos, en cuanto este factor, se observan en el gráfico 13.

**Gráfico 13. Factor reconocimiento.**




Fuente: Elaboración a partir de los datos recabados en la encuesta levantada.

En este gráfico 13, se puede observar que, de los cinco ítems, los docentes encuestados, en su mayor porcentaje, señalaron estar “Completamente de acuerdo” con la afirmación, excepto en el primer reactivo, donde el mayor porcentaje respondió “Medianamente de acuerdo”, lo que realmente no afecta el resultado global de este factor, ya que es en el mismo sentido. De hecho, en cuanto a la media general de frecuencias se ubicó en 3.33, que en términos porcentuales equivale al 83.18% del nivel de satisfacción laboral.

Es importante hacer notar que, el reactivo 2 “Estoy satisfecho con el reconocimiento de mi trabajo docente que percibo de mis alumnos.”, un 78.57% manifestó, estar “Completamente de acuerdo”, y si a este le sumamos el 15.48% de los que expresaron estar “Medianamente de acuerdo”, ello significa que el 94.05% de los profesores, se encuentran muy satisfechos con el reconocimiento que perciben de sus alumnos.

En tanto que la afirmación, que tuvo un menor grado de satisfacción (72.02%, si sumamos los que respondieron “Completamente de acuerdo” y “Medianamente de

acuerdo"), corresponde al número 1 "Estoy satisfecho con el reconocimiento de mi trabajo docente por parte de las autoridades de mi dependencia."; el cual no es muy bajo, solo puede ser considerado como una importante área de oportunidad, para mejorar este indicador, y que recae en las autoridades universitarias.

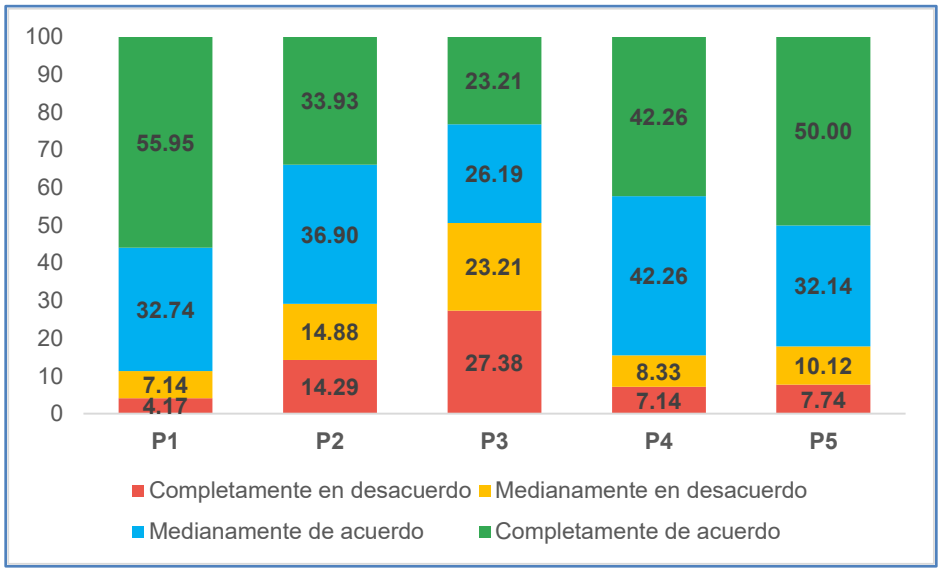
Respecto a los reactivos del factor relaciones interpersonales, se describen a continuación en la tabla 18.

**Tabla 18. Reactivos correspondientes al factor relaciones interpersonales.**

| |
|---|
| 1. Estoy satisfecho con las relaciones que tenemos los docentes y la comunidad estudiantil. |
| 2. Estoy satisfecho con las relaciones que tenemos los docentes y las autoridades de la UMSNH. |
| 3. Estoy satisfecho con las relaciones que tenemos los docentes y el sindicato de profesores. |
| 4. Estoy satisfecho con respecto a las relaciones que tenemos entre pares de la misma dependencia, así como, con otras dependencias. |
| 5. Estoy satisfecho con respecto a las relaciones que tenemos los docentes y los trabajadores administrativos e intendentes. |

En cuanto a este factor, se registraron los siguientes resultados, que se muestran en el gráfico 14; en el que, de los cinco ítems, el mayor porcentaje de los profesores respondió estar "Completamente de acuerdo" la afirmación; la media general de frecuencias se ubicó en 3.04, lo que en términos porcentuales equivale al 76.01%; que representaría el nivel de satisfacción laboral respecto a este factor.

**Gráfico 14. Factor relaciones interpersonales.**




Fuente: Elaboración a partir de los datos recabados en la encuesta levantada.

Es importante señalar que, de los ítems de este factor, el que tuvo mayor nivel de satisfacción, fue el número 1 “Estoy satisfecho con las relaciones que tenemos los docentes y la comunidad estudiantil.”, ya que si se consideran los que expresaron estar “Completamente de acuerdo” y “Medianamente de acuerdo” da un total 88.69% está satisfecho; lo cual es congruente con el factor de reconocimiento, donde estuvieron más satisfechos con relación al reconocimiento que perciben de los alumnos.

En cuanto al reactivo que tuvo menor nivel de satisfacción corresponde al número 3 “Estoy satisfecho con las relaciones que tenemos los docentes y el sindicato de profesores.”, ya que si se consideran los que expresaron estar “Completamente en desacuerdo” y “Medianamente en desacuerdo” un total 50.60%, ello significa que existe muy bajo nivel de satisfacción respecto a la relación con el SPUM.

Finalmente, realizando la conjunción de estos dos factores, podríamos tener un nivel de satisfacción promedio de 79.595%, del factor intrínseco.

**Condiciones de entorno**

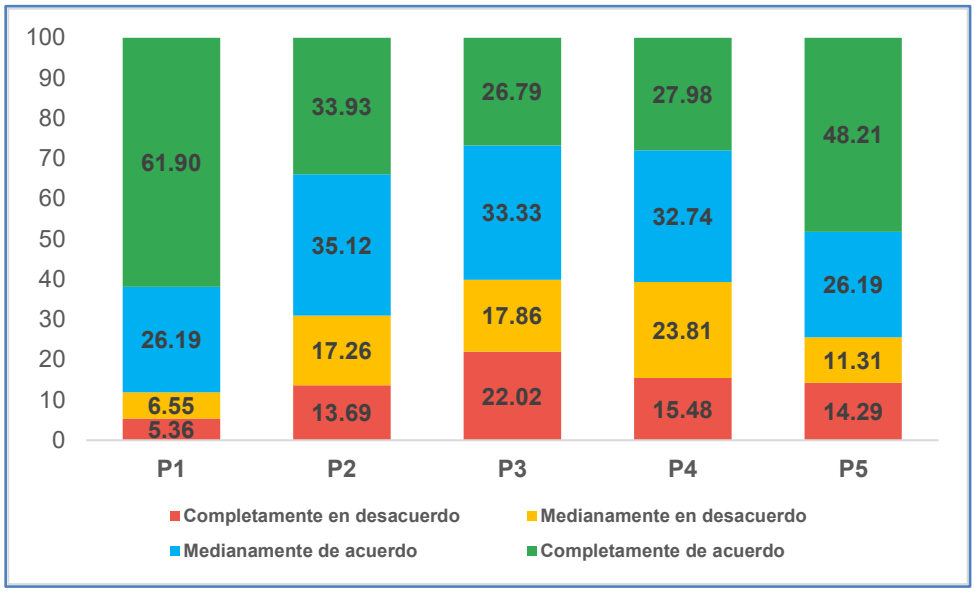
Con el propósito de valorar las condiciones de entorno que influyen en la satisfacción laboral docente, se consideraron los ítems que se encuentran ubicados en los factores de infraestructura, institucional y administrativo. Dichas afirmaciones que fueron respondidos mediante la escala tipo Likert de 1 al 4, donde 1 corresponde a estar “Completamente en desacuerdo” con la afirmación, y hasta el 4, que es estar “Completamente de acuerdo” con dicho enunciado; se detallan en las tablas 19, 20 y 21, respectivamente.

**Tabla 19. Reactivos correspondientes al factor infraestructura.**

| |
|---|
| 1. Estoy satisfecho con la facilidad para acceder a mi dependencia y movilizarme dentro de ella. |
| 2. Estoy satisfecho con las condiciones de infraestructura, dotación de mobiliario del aula y espacios que utilizo para realizar mis actividades de docencia, investigación, comisiones, etc. |
| 3. Estoy satisfecho con la limpieza y mantenimiento de las instalaciones (incluida mi área de trabajo) de mi dependencia. |
| 4. Estoy satisfecho con los recursos didácticos (proyector, computador, pizarra, acceso a internet, acceso a bases de datos bibliográficas, etc.) que me brinda mi dependencia. |
| 5. Estoy satisfecho con las áreas verdes y de esparcimiento disponibles en la UMSNH y en mi dependencia. |

Los datos recabados, respecto al factor infraestructura, se muestran en el siguiente gráfico 14.

**Gráfico 15. Factor infraestructura.**




Fuente: Elaboración a partir de los datos recabados en la encuesta levantada.

En la gráfica 15, se puede observar que, de los cinco ítems, el mayor porcentaje de los docentes encuestados, señalaron estar “Medianamente de acuerdo” y “Completamente de acuerdo” con dichas afirmaciones. En cuanto a la media general de frecuencias, este se ubicó en 2.96, que en términos porcentuales equivale al 74.02%; lo que significa el nivel de satisfacción laboral global de este factor.

Es importante hacer notar que, el reactivo 1 “Estoy satisfecho con la facilidad para acceder a mi dependencia y movilizarme dentro de ella.”, muestra el nivel más alto de satisfacción, ya que en un 88.10% expresó estar “Completamente de acuerdo” y “Medianamente de acuerdo”, esto indica que los profesores, se encuentran muy satisfechos con las condiciones de acceso y movilización dentro de su dependencia.

Asimismo, es importante señalar que, los reactivos 3 “Estoy satisfecho con la limpieza y mantenimiento de las instalaciones (incluida mi área de trabajo) de mi dependencia.” y 4 “Estoy satisfecho con los recursos didácticos (proyector, computador, pizarra, acceso a internet, acceso a bases de datos bibliográficas, etc.)

que me brinda mi dependencia.”; son los que mostraron menores niveles de satisfacción, ya que al considerar los que respondieron estar “Completamente de acuerdo” y “Medianamente de acuerdo”, sumaron un porcentaje de 60.12% y 60.71% de satisfacción, respectivamente. Ello representa una oportunidad de mejora, si se quiere favorecer la satisfacción del profesorado, en este apartado correspondiente a la infraestructura.

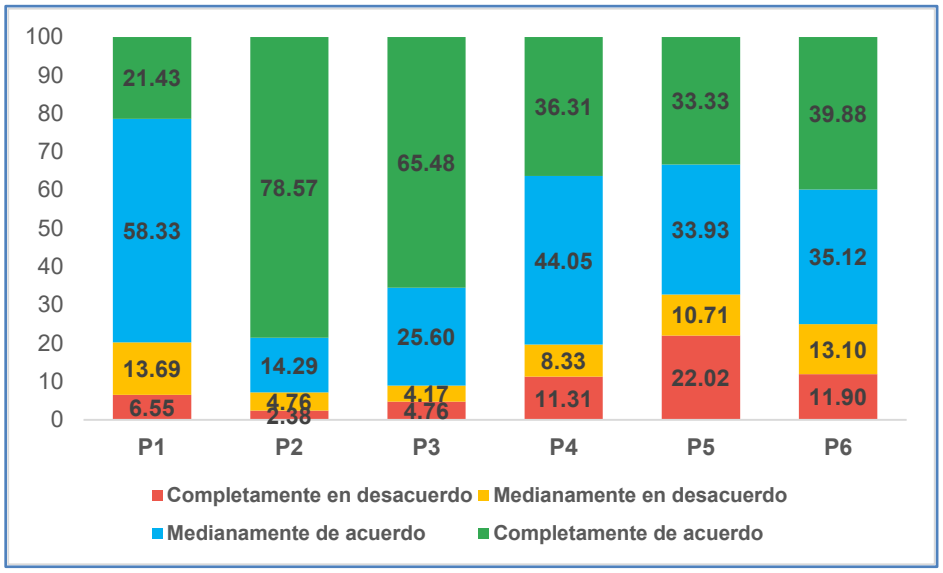
Ahora bien, con relación a las afirmaciones y/o enunciados que refieren al factor institucional, se describen en la siguiente tabla 20.

**Tabla 20. Reactivos correspondientes al factor institucional.**

| |
|---|
| 1. Estoy satisfecho con la disposición, hábitos y actitudes de mis estudiantes. |
| 2. Estoy comprometido, identificado con los principios y valores que rigen y se practican en la UMSNH y/o en mi dependencia. |
| 3. Conozco el plan de desarrollo institucional, el modelo educativo y reglamentos de la UMSNH. |
| 4. Estoy satisfecho con la vinculación que se tiene entre la UMSNH y la sociedad en general. |
| 5. Estoy satisfecho con la vida democrática que se practica y promueve en la universidad y/o dependencia. |
| 6. Estoy satisfecho con el respeto y cumplimiento a la normatividad de la UMSNH por parte de sus integrantes (docentes, autoridades, administrativos, etc.) de mi dependencia. |

La información recabada en este rubro, se muestra en el gráfico 16.

**Gráfico 16. Factor institucional.**




Fuente: Elaboración a partir de los datos recabados en la encuesta levantada.

En el gráfico 16, se muestra que, de los seis ítems, el mayor porcentaje de los docentes encuestados, señalaron estar “Completamente de acuerdo” y “Medianamente de acuerdo” con dichas afirmaciones. En cuanto a la media general de frecuencias, este se ubicó en 3.17, que en términos porcentuales corresponde al 79.27%; ello significa el nivel de satisfacción laboral de dicho factor.

Es importante destacar el reactivo 2 “Estoy comprometido, identificado con los principios y valores que rigen y se practican en la UMSNH y/o en mi dependencia.”, ya que fue el que mayor porcentaje respondió (92.86%) estar “Medianamente de acuerdo” y “Completamente de acuerdo”.

Por otro lado, la afirmación que tuvo un menor grado de satisfacción (67.26%, si sumamos los que respondieron “Completamente de acuerdo” y “Medianamente de acuerdo”), corresponde al número 5 “Estoy satisfecho con la vida democrática que se practica y promueve en la universidad y/o dependencia.”; el cual no es malo, solo por mencionar que los profesores se sienten menos satisfechos por la vida democrática que se practica en la UMSNH; lo que representa una importante área de oportunidad, para mejorar este indicador.

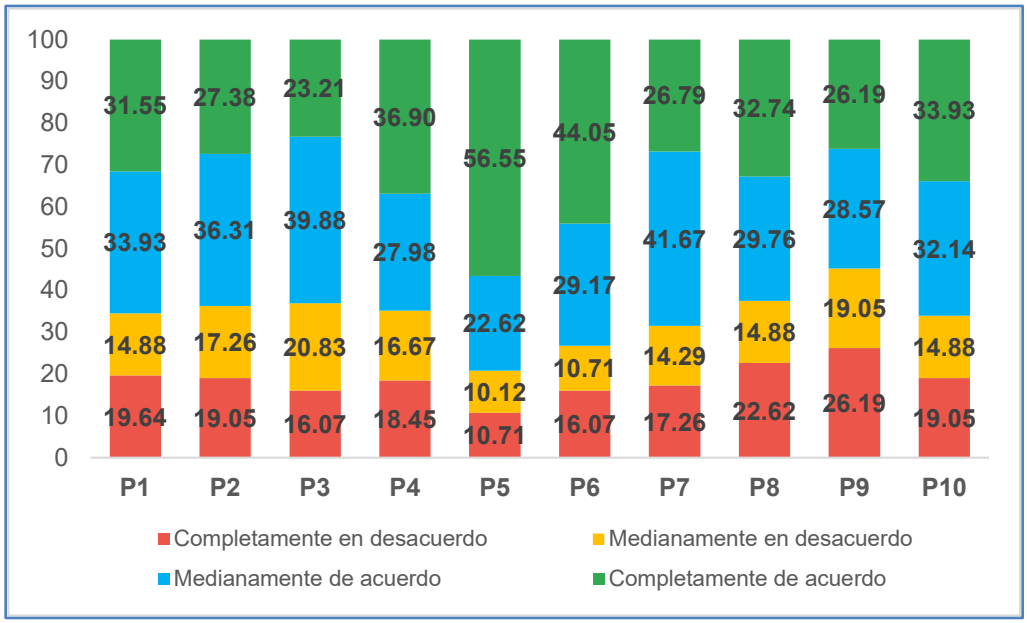
Los reactivos que responden al factor administrativo, se muestran en la tabla 21.

**Tabla 21. Reactivos correspondientes al factor administrativo.**

| |
|---|
| 1. Estoy satisfecho con la gestión de las autoridades de la UMSNH y de mi dependencia ante las adversidades (de manera general). |
| 2. Estoy satisfecho con el seguimiento que realizan las autoridades de mi dependencia, de todos las omisiones y/o desaciertos que se producen. |
| 3. Todos los responsables de personas ejercen adecuadamente su liderazgo en el equipo. |
| 4. La comunicación en mi dependencia fluye de manera ágil y con total transparencia. |
| 5. Estoy satisfecho con el trato digno, de respeto, justo y de colaboración que recibo por parte de las autoridades de mi dependencia. |
| 6. Puedo realizar una retroalimentación a las autoridades de mi dependencia y/o universitarias, para mejorar mi trabajo docente. |
| 7. En la UMSNH y/o en mi dependencia se lucha contra la incertidumbre y no nos adaptamos bien a ella. |
| 8. Estoy satisfecho con el acceso a la información y transparencia en el manejo de los recursos de la UMSNH y de mi dependencia. |
| 9. Considero que en la UMSNH y en mi dependencia, los cargos y ascensos se hacen por méritos. |
| 10. Estoy satisfecho con las acciones que promueven las autoridades universitarias y/o de mi dependencia, en favor de una gestión universitaria de la sustentabilidad. |

Los resultados de este factor, se observan en la gráfica 17. En dicho gráfico se puede observar que, de los diez ítems, el mayor porcentaje de los profesores respondió estar “Medianamente de acuerdo” y “Completamente de acuerdo”; la media general de frecuencias se ubicó en 2.82; siendo este el más bajo de todos los factores. Ello significó que, en términos porcentuales, el 70.39% de nivel de satisfacción laboral respecto a este factor.

**Gráfico 17. Factor administrativo.**




Fuente: Elaboración a partir de los datos recabados en la encuesta levantada.

Es importante señalar que, de los ítems de este factor el que tuvo mayor nivel de satisfacción, fue el número 5 “Estoy satisfecho con el trato digno, de respeto, justo y de colaboración que recibo por parte de las autoridades de mi dependencia.”, pues al considerar los que expresaron estar “Completamente de acuerdo” y “Medianamente de acuerdo” representó el 79.17% de los docentes que manifestaron estar satisfechos.

En cuanto al reactivo que tuvo menor porcentaje de aprobación corresponde a la afirmación número 9 “Considero que en la UMSNH y en mi dependencia, los cargos y ascensos se hacen por méritos.”, ya que si se consideran los que expresaron estar “Completamente en desacuerdo” y “Medianamente en desacuerdo”, suma un total

50.60%, ello significa que desde la percepción de casi la mitad de los profesores de la UMSNH, los cargos y ascensos no se realiza por méritos, si no que existen otros medios para asumir cargos y/u obtener algún ascenso dentro de la Universidad Nicolaita.

Asimismo, en este conjunto de ítems, también se refirió al aspecto de la gestión universitaria de la sustentabilidad, el cual corresponde al reactivo número 10 “Estoy satisfecho con las acciones que promueven las autoridades universitarias y/o de mi dependencia, en favor de una gestión universitaria de la sustentabilidad.”; que, de acuerdo con las opiniones vertidas, un 66.04% de los encuestados respondió estar completamente de acuerdo (33.93%) y medianamente de acuerdo (32.14%), en estar satisfechos, con relación a las acciones que emprende la Universidad Nicolaita, en favor de la sustentabilidad. No obstante, el restante 33.93% de los participantes, mostraron bajo nivel de satisfacción, respecto a esta afirmación.

Finalmente, a fin de valorar la percepción general en cuanto las condiciones de entorno, realizando la conjunción de estos tres últimos factores, tenemos un nivel de satisfacción promedio de 74.56%.

Ahora bien; respecto a la sección de las preguntas abiertas, la cual se habilitó una por cada factor con el propósito de encontrar una forma de comunicación más abierta y no solo cerrada a la escala; a pesar de que dichas preguntas no eran obligatorias, un 89.8% de los encuestados respondieron dichos reactivos, en el que ampliaron la razón de sus elecciones en la escala Likert, ya sea en el sentido de estar satisfechos y sobre todo de aquellos que manifestaron menor nivel de satisfacción. Este procesamiento y análisis de dicha información, se realiza enseguida.

**Factores extrínsecos**

En primer lugar, se destacan las palabras y conceptos que aparecieron en mayor número de frecuencias en los testimonios docentes, iniciando, con lo manifestado en el factor económico:

- Del análisis de los 151 testimonios, se revela una polaridad marcada entre la satisfacción institucional y la precariedad administrativa. Destacando los siguientes puntos clave:

a) Inestabilidad y Definitividad: Existe una preocupación generalizada por la condición de interinato prolongado. Varios profesores reportan llevar entre 10 y 19 años esperando una base o plaza definitiva. Esto genera incertidumbre económica y limita el acceso a prestaciones de ley.

b) Carga Laboral y Tiempo: Muchos docentes coinciden en que el trabajo real excede las 40 horas contratadas. Se señala que el tiempo se "diluye" entre la docencia, la investigación y, especialmente, una creciente carga administrativa y de llenado de plataformas percibida como excesiva.

c) Prestaciones y Seguridad Social: Es un punto crítico. Se menciona que los profesores de asignatura o interinos carecen de seguridad social (IMSS). Además, hay quejas recurrentes sobre la falta de puntualidad en el pago de aguinaldos y otras prestaciones.

d) Transparencia y Crecimiento Profesional: Aunque algunos están satisfechos con las oportunidades, una parte significativa denuncia falta de transparencia, favoritismo ("palancas") y procesos burocráticos lentos para obtener promociones o participar en cuerpos académicos.

e) Sentido de Pertenencia: A pesar de las carencias económicas o administrativas, persiste un fuerte vínculo emocional con la institución. Varios docentes describen a la Universidad como "noble", expresando que "aman" su trabajo y valoran el ambiente laboral.

A partir de los testimonios analizados, se estructuró la siguiente tabla comparativa (ver tabla 22). Es importante notar que, según las respuestas, existe una brecha significativa en la percepción de estabilidad y acceso a derechos básicos entre ambas categorías.

**Tabla 22. Comparativa: Profesores de Tiempo Completo vs. Interinos**

| Aspecto | Profesores de Tiempo Completo (Base/PTC) | Profesores Interinos/ asignatura |
|---|---|---|
| **Estabilidad Laboral** | Cuentan con contratos definitivos y nombramientos que brindan certeza económica. | Viven en incertidumbre constante, concursando año tras año por sus clases. Algunos suman hasta 19 años en esta condición. |
| **Seguridad Social** | Generalmente gozan de prestaciones de ley, aunque algunos mencionan que estas son insuficientes ante la jubilación. | Muchos denuncian no tener acceso al IMSS ni a prestaciones de salud básicas. |
| **Carga de Trabajo** | Reportan que sus múltiples funciones (docencia, investigación y comisiones) diluyen su tiempo. | A menudo absorben gran parte del trabajo de los de tiempo completo, pero bajo esquemas que comparan con el "outsourcing". |
| **Crecimiento y Promoción** | Tienen acceso a estímulos (SNI, PRODEP) y promociones de categoría, aunque el proceso es lento. | El crecimiento está limitado o bloqueado por la falta de plazas definitivas para concursar. |
| **Percepción Económica** | Consideran que el salario es bueno o adecuado, complementado a veces con bonos por antigüedad o estímulos. | Su estabilidad financiera se ve afectada por la falta de renovación oportuna de contratos y la falta de pago de prestaciones. |
| **Trato Institucional** | Reportan una relación laboral mayormente cordial o satisfactoria. | Algunos describen el trato como "indigno" y sienten que su desempeño académico es desvalorizado. |

Fuente: Elaboración propia.

Entre las consideraciones clave que se identifican son:

a) La "trampa" del interinato: Existe una frustración recurrente de docentes con alta preparación (doctorados y años de experiencia) que no pueden acceder a la titularidad por falta de apertura de plazas.

b) Punto de acuerdo: Ambos grupos coinciden en que la carga administrativa es excesiva y resta tiempo valioso a la enseñanza y la investigación.

c) Riesgo de deserción: La falta de definición laboral obliga a los interinos a buscar otras fuentes de ingresos, lo que puede derivar en el descuido de las actividades académicas.

Hasta aquí, solo se ha referido lo correspondiente al aspecto económico. Continuamos con el análisis del factor expectativas; estructurando los testimonios docentes, en cuatro ejes, con apoyo de la IA Gemini, siendo las siguientes:

1. Gestión de la Sustentabilidad y Responsabilidad Social: Es el punto con mayor crítica. Existe una percepción general de que la sustentabilidad es nula o inexistente, falta divulgación de programas y no hay planes concretos de acción. Muchos docentes admiten desconocer qué es la gestión sustentable en la universidad o desean ser integrados en planes reales.

2. Satisfacción Laboral y Autonomía: Existe un alto nivel de satisfacción personal respecto al trabajo propio, la labor docente y la investigación. Se valora positivamente la libertad de cátedra y la autonomía para planear el trabajo semestral. Sin embargo, esta satisfacción se ve empañada por la percepción de que no todos los compañeros comparten el mismo nivel de compromiso.

3. Toma de Decisiones y Procesos Administrativos: Hay una queja recurrente sobre la falta de participación en decisiones importantes, las cuales suelen ser calificadas como unilaterales por parte de las autoridades. Los docentes Interinos, se sienten relegados y piden ser tomados más en cuenta. Asimismo, manifiestan una excesiva burocracia, ya que las tareas administrativas y los procesos para obtener becas o estímulos son desproporcionados, complejos y a veces "absurdos", restando tiempo a la investigación.

4. Vinculación y Desarrollo Profesional: Los docentes señalan dificultades para promoverse debido a requisitos cada vez más difíciles de cumplir. También se menciona la necesidad de una mayor vinculación con sectores públicos y privados, mejorar la colaboración interinstitucional y el trabajo en equipo, transparencia en la asignación de estímulos, y solicitan explicaciones claras cuando no se obtienen.

Basado en las respuestas de los docentes encuestados, en la tabla 23 se muestra una comparación de las percepciones de los docentes en torno a su experiencia en la UMSNH.

**Tabla 23. Comparativa de factores: expectativas y realidad docente**

| Categoría | Aspectos Positivos (Fortalezas) | Aspectos Negativos (Debilidades/Quejas) |
|---|---|---|
| **Labor Académica** | Libertad para realizar investigación de manera autónoma e interactuar con otros pares. Satisfacción con el desempeño docente propio y la evaluación de los alumnos. | Sobrecarga de actividades que distrae de las tareas sustantivas (docencia e investigación). Falta de tiempo para publicar. |
| **Gestión y Clima** | Autonomía para planear y ejercer el plan de trabajo semestral. Respeto a las propuestas individuales de trabajo. | Percepción de "simulación" en los procesos y falta de ética o valores democráticos por parte de la autoridad. Toma de decisiones unilaterales. |
| **Sustentabilidad** | Algunos docentes logran gestionar de manera sustentable por cuenta propia. | Es el punto más crítico: se describe como nula, inexistente o meramente discursiva. Falta de vinculación con las áreas encargadas. |
| **Desarrollo y Estímulos** | Acceso a cursos, congresos, talleres y publicaciones de forma gratuita. | Procesos de promoción y becas muy difíciles, "elitescos" o frustrantes por falta de claridad en los resultados. Los interinos se sienten ignorados. |
| **Colaboración** | Existencia de buenos grupos de trabajo y apoyo entre algunos colegas. | Falta de espíritu colaborativo, envidias o desigualdad en la carga de trabajo de las comisiones. |
| **Recursos y Vinculación** | Oportunidades de diversificación académica. | Desaparición de actividades por falta de recursos. Falta de vinculación real con el entorno social y productivo. |

Fuente: Elaboración propia.

Con el análisis de las opiniones vertidas por los docentes encuestados, en cuanto a estos dos factores, que responden en términos generales al factor extrínseco; muestran las situaciones y áreas de oportunidad que se pueden atender a fin de mejorar la satisfacción laboral del profesorado de la Universidad Nicolaita. Estas recomendaciones, se presentan en el siguiente capítulo.

Corresponde ahora seguir con el análisis de los factores intrínsecos, donde se analizan los dos ítems que responden al reconocimiento y las relaciones interpersonales que como docentes perciben respecto a su satisfacción laboral; con el apoyo de IA Gemini, se realiza un procesamiento de sus opiniones, el cual revela una percepción dividida y compleja sobre la vida institucional en la UMSNH, que se pueden agrupar en cuatro ejes principales:

**1. El reconocimiento: de lo simbólico a lo institucional**

Satisfacción con el alumnado: La mayoría de los docentes coinciden en que el mayor reconocimiento proviene de sus alumnos y de la sociedad.

Queja hacia las autoridades: Existe un sentimiento generalizado de que las autoridades universitarias no valoran el trabajo académico. Se menciona la falta de entrega de constancias y estímulos como una forma de "nulo reconocimiento".

Falta de ascenso y estímulos: Los docentes expresan frustración por promociones "lentísimas" y la dificultad para subir de categoría a pesar del buen desempeño.

**2. Clima laboral y relaciones interpersonales**

Ambiente dividido: Mientras algunos perciben un ambiente cordial y respetuoso, otros denuncian un entorno viciado por el individualismo, el favoritismo y la existencia de grupos políticos que bloquean el desarrollo académico.

Brecha generacional y jerárquica: Se reportan dificultades de aceptación hacia los profesores más jóvenes y actitudes de superioridad ("mirar sobre el hombro") por parte de quienes tienen categorías más altas o niveles en el SNI.

**4. Crisis sindical y administrativa**

Descontento con el Sindicato (SPUM): Hay una crítica severa y recurrente hacia la dirigencia sindical actual, calificándola de "ineficiente", "ausente" y "entreguista". Muchos sienten que el sindicato no representa a las bases y solo busca intereses particulares.

Problemas de pagos y estabilidad: La falta de pago en "tiempo y forma", junto con la ausencia de basificaciones (algunas con 6 años de retraso), genera una profunda sensación de inseguridad laboral.

**4. Inclusión y género**

Inclusión como "letra muerta": Aunque se valora la intención, los docentes señalan que la infraestructura de la universidad no está adaptada para personas con discapacidades o capacidades diferentes.

Persistencia del machismo: Se mencionan dificultades adicionales para las mujeres en el desarrollo profesional y la prevalencia de tendencias machistas en ciertas dependencias.

Tal como se señaló en el análisis de los factores extrínsecos, en el siguiente capítulo, se mencionan algunas sugerencias y recomendaciones a fin de atender las quejas señaladas, y mejorar así la satisfacción laboral docente.

Ahora se realiza el estudio correspondiente a las condiciones de entorno, que fueron valoradas a partir de las respuestas en las secciones correspondientes a los aspectos de infraestructura, institucional y administrativo; la que se resume a continuación:

- La percepción general de los académicos refleja una profunda división: mientras algunos se sienten satisfechos con el prestigio y las instalaciones, un gran número señala deficiencias críticas en infraestructura, transparencia y procesos democráticos. Existe un sentimiento de abandono durante la pandemia, donde los docentes asumieron los costos de conectividad y equipo. Enseguida, se desglosan dichos aspectos:

**1. Infraestructura y Servicios:**

- Higiene y Mantenimiento: Es la queja más constante. Se reportan baños en estado "deplorable" o "asqueroso", falta de aseo en aulas y descuido en áreas verdes.
- Conectividad: El servicio de Wi-Fi se describe frecuentemente como "pésimo", "nulo" o "insuficiente", obligando al uso de datos personales.
- Equipo Didáctico: Se menciona la falta de proyectores, computadoras obsoletas y laboratorios insuficientes para la demanda académica.

**2. Gestión y Administración:**

- Transparencia: Existe una percepción de opacidad en el manejo de recursos y una falta de rendición de cuentas por parte de las autoridades.

- Promociones y Ascensos: Se denuncia reiteradamente que los cargos y ascensos no se basan en el mérito, sino en el "amiguismo", "tráfico de influencias" o compromisos políticos y sindicales.
- Burocracia: Los trámites para obtener recursos o mobiliario básico se describen como lentos y complicados.

**3. Vida Institucional:**

- Democracia: Muchos docentes consideran que la democracia institucional es "nula" o una "utopía", señalando procesos de designación de autoridades centralizados y autoritarios.
- Seguridad: Particularmente en la Facultad de Psicología, se reporta que la ubicación fuera del campus principal es peligrosa debido a la delincuencia.
- Relación laboral: Se percibe una tensión con el personal administrativo y manual, a quienes se acusa en ocasiones de no cumplir con sus labores de limpieza o de resistirse al trabajo.

- Cabe señalar que también se hizo referencia a la sustentabilidad y su gestión dentro de la universidad, los comentarios de los docentes reflejan una mezcla de desconocimiento, falta de seguimiento y una crítica hacia el descuido de las áreas verdes. A continuación, se sintetizan los puntos principales:

**1. Percepción de la gestión y programas**

- Desconocimiento general: Varios docentes manifiestan ignorar la existencia de programas de sustentabilidad o de las gestiones realizadas en esta materia.
- Falta de seguimiento: Se señala que es necesario verificar si realmente se cumplen los programas de sustentabilidad existentes.
- Simulación: Existe la percepción de que la gestión universitaria en general, incluyendo estos rubros, raya en la simulación.

**2. Estado de las áreas verdes y espacios físicos**

- Descuido y abandono: Las áreas verdes se describen como espacios sin cuidado, control ni programas de conservación.

- Invasión por edificaciones: Se critica que el campus de Ciudad Universitaria se ha saturado de edificios, en ocasiones utilizados ineficientemente, en lugar de preservar las áreas verdes.
- Maltrato intencionado: Se menciona que algunos trabajadores manuales maltratan los espacios o intentan "secar" los árboles para evitar la tarea de barrer las hojas.
- Inexistencia en dependencias: En algunas facultades fuera de Ciudad Universitaria o ubicadas en el centro, simplemente no existen áreas verdes.

**3. Áreas de oportunidad y críticas específicas**

- Ausencia de prácticas ecológicas: Se reporta la falta de programas de recuperación de agua, reciclaje de basura y una política integral de educación ambiental.
- Necesidad de inversión: Se sugiere que la sustentabilidad requiere una política universitaria de enseñanza y práctica, además de recursos dedicados para que la institución sea un modelo a seguir.
- Impacto positivo potencial: Algunos docentes consideran que un apoyo real a la sustentabilidad contribuiría al ahorro y al mejor aprovechamiento de los recursos económicos y humanos.
- Opiniones favorables aisladas: Una minoría considera que se realizan acciones que promueven la sustentabilidad o que la universidad es "hermosa" y está rodeada de jardines.

Con el propósito de contribuir a atender lo manifestado por los docentes, se propone una serie de recomendaciones, para abordar las deficiencias críticas identificadas en los testimonios, con el objetivo de mejorar la estabilidad laboral, la transparencia, el entorno institucional, fortalecer el sentido de pertenencia y el bienestar del personal académico de la UMSNH; lo que desarrolla precisamente en el capítulo IV.

Finalmente, para cerrar este capítulo, respecto a la valoración de la hipótesis nula (general), se pudo demostrar que, se acepta, pues al realizar el análisis de fiabilidad del instrumento, mediante el Alpha Cronbach cuyos coeficientes mostraron consistencia, como al analizar los resultados de su aplicación; se encuentra la

relación existente entre los factores extrínsecos, intrínsecos y las condiciones de entorno, en tanto determinantes del nivel de satisfacción laboral docente. Ahora bien, cabe precisar que existen otros modelos y formas para medir la satisfacción laboral, tal como se presentó en la segunda parte del capítulo II; más es preciso aclarar que, si bien el modelo utilizado no es el perfecto, es perfectible, y esto solo sucederá en la medida que se pueda ir aplicando, ya que los mismos docentes encuestados, puedan dar luz sobre los aspectos a mejorar; ya sea en su estructura general, como en la formulación de cada afirmación o enunciado.

Con relación a la segunda parte de la hipótesis, que tiene que ver en cómo la satisfacción laboral puede ser condición clave para favorecer la gestión universitaria de la sustentabilidad; al respecto, si bien se planteó al inició de esta investigación que se iba a realizar una entrevista a profundidad con especialistas del tema para hacer dicha valoración; pero que por cuestiones de pandemia por covid-19, este ya no se llevó a cabo; no obstante, sí se incluyeron dos reactivos en el cuestionario aplicado que refieren a ese tema; cuyos resultados ya fueron expuestos en los párrafos que anteceden; naturalmente, no en el sentido de la formulación de la hipótesis, sino más bien, si se está satisfecho con las acciones realizadas con este objetivo; más se encontró, sobre todo en la respuestas abiertas, observaciones críticas en cuanto a la una percepción general de que la sustentabilidad es inexistente, no hay divulgación de programas y/o de planes concretos de acción; sin embargo, sí desean ser integrados para participar en dicho tema, además de que una minoría considera que se realizan acciones que promueven la sustentabilidad.

Para cerrar este capítulo, solo resta mencionar que, en el siguiente y último apartado del presente documento, se señalan a manera de conclusiones; una serie de recomendaciones en cuanto al tratamiento del tema de la satisfacción laboral docente y, sobre todo, de la gestión universitaria de la sustentabilidad en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Como se ha observado, el recorrido realizado en el presente trabajo ha permitido, primero, ubicar las diferentes concepciones que se tienen sobre el desarrollo, transitando desde su conceptualización tradicional, centrado únicamente en la dimensión económica en función del patrón de acumulación capitalista hegemónico; para llegar a una concepción sistémica que la supere, desde el momento que considera tanto las dimensiones social, histórico, político, cultural y ambiental, que son interdependientes y que sus interrelaciones configuran las estructuras sociales (heterogéneas) con un entramado institucional y político particulares que, en su totalidad, explican su funcionamiento como sistema complejo.

Ello sin soslayar el papel que tiene la naturaleza para satisfacer las necesidades humanas; a través de la relación de ésta con el hombre por medio del trabajo, por lo que se les reconoce, como verdaderos creadores de valor que, dentro del sistema capitalista, hay que distinguir entre valor de uso y valor de cambio, siendo este último, la base para medir el crecimiento y/o desarrollo de una nación, en su forma tradicional.

Es evidente que, para el análisis del sistema total planetario complejo, se fue delimitando el análisis, a fin de ir desentrañando la serie de dinámicas necesarias para comprender y atender la problemática de crisis planetaria de sustentabilidad que pone en riesgo la reproducción de la vida, cuestión en la que estamos inmersos todos y, por tanto, somos corresponsables derivado de las condiciones que se imponen para reproducir un sistema que depreda la naturaleza.

Reconociendo la prioridad urgente de vincular armoniosamente a la especie humana con la naturaleza; para abordar esta crisis total planetaria, se requiere de considerar todas las dimensiones económica, social y ambiental, que se ha dicho, debe contemplar la concepción más integral de desarrollo. Para ello, se recurre a la metodología de sistemas complejos, pues de esa naturaleza son la serie de interacciones que se dan entre las distintas dimensiones de la realidad analizada,

como un “todo” pero que a su vez también forma parte –como elemento– de otro sistema más amplio, y que claro, no es posible definir.

Al trascender el concepto de desarrollo económico a una concepción crítica de éste, se constituye la base para el análisis del sistema complejo, que para los propósitos de esta tesis, delimitado a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, y es, en ese contexto, que se analiza, de manera particular, a la comunidad de académicos e investigadores en cuanto a su percepción de satisfacción laboral; a fin de contar con un marco propicio, para de transitar y promover procesos de desarrollo que garanticen la reproducción de la vida. Considerando que los docentes son parte clave en el proceso de formación profesional, académica, de investigación, extensión y vinculación con el sector social; que priorice la vida, muy por encima de las ganancias.

En ese marco, fue pertinente mostrar cómo se conforma el sistema total planetario, determinado fuertemente por el sistema hegemónico económico, y que, por tanto, también influye en todas las instituciones, incluidas las IES; por lo que somos corresponsables del grado de entropía alcanzado que ha conducido a la crisis planetaria que actualmente presenciamos; pero, reconociendo también que desde las IES, se puede aportar un granito de arena, hacia una racionalidad alternativa, diferente a la dominante, que ponga por encima de todo a la vida.

Fue ese el propósito, por el que se profundizó en la construcción de una concepción crítica del desarrollo, el cual, no puede aplicarse de manera homogénea, en todos los territorios, sino que debe dar oportunidad a sus sujetos que lo integran, a decidir la vía por la cual se incorporan al proceso de desarrollo, bajo el principio básico de salvaguardar la reproducción de la vida.

En cuanto a los modelos de crecimiento citados, tuvieron como fin mostrar su relación con respecto a la tierra (naturaleza), el trabajo, el conocimiento, la educación, la investigación, las innovaciones, el capital humano, el progreso técnico

y tecnológico, etc., que determinan el desarrollo económico, limitado en el sistema económico hegemónico, a la reproducción del patrón de acumulación capitalista.

Lo anterior, fue complementado con otras aportaciones que consideran a la educación como inversión, que satisface la demanda de los cuadros profesionales en el mercado de trabajo, como mecanismo de transformación social y como instrumento de progreso técnico (Medina, 1967). Señalando, además que, la educación en lo general, responde como reflejo de la sociedad, debatiéndose entre ideas y enfoques encontrados, adaptándose permanentemente. Es decir, cómo el sistema económico hegemónico domina y determina el sistema de formación de la masa trabajadora, funcional al propio sistema.

Teniendo claridad respecto a cómo el conjunto de relaciones y en cómo el sistema económico hegemónico influye y se retroalimenta con el sistema educativo, es que se fue delimitando el análisis a éste, particularmente, de las IES, que ha ido configurando el rol en cada momento o etapa histórica, hasta la actualidad.

Así se explica que, las transformaciones de la Universidad corresponden a procesos históricos orientados por ciertas ideologías que ejercen cierto dominio; en contraste de realmente atender las necesidades sociales; es decir, las universidades a pesar de ser concebidas para generar en los individuos libertad, acceso a mejores empleos, mayor bienestar y productividad; no obstante, cuestionada críticamente debido a que están sujetas al sistema económico dominante (Olvera et al., 2009).

Asimismo, dichas transformaciones se dan según cada cultura, vistas éstas como espacios en los que se une y regula a las personas al interior de la estructura social, o como un organismo en el que, mediante procesos de intercambio con el entorno, conforma un sistema de elementos que comparten los estudiantes, docentes y demás trabajadores administrativos y manuales, que constituyen una comunidad universitaria; en la que el ser humano satisface necesidades psicológicas y biológicas para el cumplir con sus tareas (Bojórquez, 2006).

Dicho proceso de transformación de la Universidad, para nada ha sido armonioso, ya que, debido a su propia naturaleza, en ella convergen posturas ideológicas, políticas, económicas y culturales diversas, con diferentes concepciones respecto a su función.

Así, en los últimos años, el modelo de universidad que más se ha adoptado ha sido el norteamericano; que ha promovido la mercantilización de la educación, que acentúa la elitización de la educación superior, y que la margina de su relación con la sociedad en general, poniendo por encima el individualismo económico. Como lo menciona Santos (2021) aumentó la presión por transformar a la Universidad en una empresa privada, con una fuerte tendencia a precarizar las condiciones en las que al cuerpo docente realiza su labor; y sus estudiantes, convertirlos en consumidores como cualquier otro bien o servicio, limitando la creatividad, el pensamiento crítico y la innovación sin fines de lucro.

Lo anterior, aunado a una cientifización que propició la separación entre los seres humanos y la naturaleza; donde el objetivo fue conocer la naturaleza para dominarla. Como dijo Francis Bacon (citado por Santos, 2021, p. 33), la ciencia hará de los seres humanos "*dueños y poseedores de la naturaleza*". Ello permitió justificar que la naturaleza sea vista solo como medio para extraer de ella los recursos infinitos para satisfacer las necesidades humanas, pero, sobre todo, para elevar la acumulación del capital. Lo que, sin duda, llevó a la sobreexplotación de "los recursos naturales, a la catástrofe ecológica, a la amenaza nuclear, a la destrucción de la capa de ozono y al surgimiento de la biotecnología, la ingeniería genética y la consiguiente conversión del cuerpo humano en mercancía" (Santos, 2021, p. 24).

Así entonces, a partir de reconocer las consecuencias del sistema económico dominante, y todas las estructuras que lo conforman, que como se ha descrito, son desastrosas e insostenibles; existe una oportunidad de poder, desde el interior de las IES, incidir y transformar dichas instituciones, hacia una nueva racionalidad

reproductiva de la vida (en términos de Hinkelammert) o racionalidad ambiental (en términos de Leff).

En ese sentido es que González Casanova (2001) en su obra "*La universidad necesaria en el Siglo XXI*", convoca a luchar y defender la educación superior de mejor calidad ante un gobierno mundial corporativo que continúa transformando en mercancía la energía, el petróleo, el agua, las comunicaciones hasta la educación; y todo bien y/o servicio que se considere escaso.

Por ello se hace necesario considerar aquellos factores que se puedan movilizar para tratar de encaminar a las universidades hacia la internalización de la sustentabilidad, a través de la gestión universitaria, donde se describen ciertos ejes y líneas de acción estratégica, para lograr ese objetivo a través de los distintos planes y/o programas ambientales, sistemas de gestión ambiental, ambientalización curricular, responsabilidad social universitaria, entre otros).

Sea cual sea la estrategia, es importante el involucramiento y participación directa de todo el complejo universitario, sobre todo, del subsistema comunidad de profesores - investigadores, a fin de poder contribuir de manera más amplia al diálogo y debate necesario en la construcción de un programa o plan integral, holístico y transversal en la Universidad, no como algo adicional, sino como parte de las propias funciones sustantivas que está obligada a cumplir la Universidad pública.

En ese sentido, resultó ser muy importante caracterizar concretamente a la UMSNH como un sistema complejo, que a su vez está compuesto por subsistemas o comunidades (estudiantes, profesores y, trabajadores administrativos y manuales); que también se encuentran relacionados y vinculados, históricamente, entre sí y con los sistemas más amplios; que han dado forma a su configuración dinámica actual; partiendo desde considerar su historia, que de alguna forma permiten comprender cómo se configura y reconfigura dicho sistema UMSNH, en cuanto a su estructura

normativa, sus funciones sustantivas, y de manera particular, su inserción a las actividades y estrategias comprometidas con la sustentabilidad.

Sin duda, todo cambio en el sistema educativo universitario recae sustancialmente en el cuerpo de docentes - investigadores; así como, en su comunidad estudiantil y de trabajadores administrativos y manuales; muy relacionadas entre sí. No obstante, dicha función sustantiva, en los últimos años, ha padecido de crisis, por la reducción en el financiamiento a las Universidades Públicas, en lo general, y a la UMSNH en lo particular. Razón por la que en varias partes del mundo la Universidad se transformó más que en la solución para los problemas sociales, en un problema adicional; sobre todo en cuanto a la gestión de su presupuesto, el cual se ha ido estancando en términos reales; lo que las ha puesto en jaque, siquiera para poder sufragar sus gastos de operación y cumplir con las prestaciones tanto al personal docente como al personal manual y administrativo, lo que se ha reflejado en la pérdida de sus derechos y prestaciones, y ha puesto en serios aprietos su funcionamiento.

En cuanto a su compromiso con la sustentabilidad, se hace notar, primero que tanto el PAI como la RSU en sus acciones y estrategias, han sido aún hoy día insuficientes para realmente incorporar a todos los miembros de su comunidad: docentes, estudiantes y personal administrativo y de intendencia. Por lo que, desde la arquitectura institucional, la universidad debe tomarse muy en serio la responsabilidad de brindar una perspectiva a la sociedad, servir de guía ante sus problemas cotidianos y estructurales; asumir su papel de contribuir sustancialmente en la construcción de un mundo más justo y una sociedad sustentable (Chauca, 2010); donde uno de los primeros interlocutores de dicho proceso formativo, lo constituyen su comunidad docente, quienes deben estar participando en los procesos de internalización de las prácticas que responden a la sustentabilidad.

Son de reconocer los avances que ha logrado la UMSNH al formar parte de COMPLEXUS; así como, desde la Coordinación de Proyectos Transversales y Responsabilidad Social Institucional que ha logrado posicionar a la UMSNH dentro

de la red URSULA y de la OMERSU, por lo que es reconocida a nivel nacional e internacional. Sin embargo, dentro del total que conforma la comunidad universitaria (alumnos, profesores y administrativos), poco se ha visibilizado, poco se ha asumido y poco se han promovido las actividades que forman parte de este programa, por lo que su impacto, es todavía mísero al interior del campus universitario.

Por ello, es que dentro del sistema complejo UMSNH, nos enfocamos en su comunidad de docentes; considerándolo actor clave, en tanto orientador de las principales preocupaciones sociales, económicos, políticos, culturales y ambientales que se enmarcan de manera directa al entorno territorial específico (local, regional, nacional); pero también, de manera indirecta, con los problemas globales (planetario) que, en el marco de la mundialización, no se puede soslayar.

Así, respecto a la comunidad docente del nivel superior lo que interesa es valorar su satisfacción laboral, en tanto condición clave para que realmente puedan realizar su labor, cumpliendo con los fines de la Universidad, donde uno de los aspectos centrales es la gestión universitaria de la sustentabilidad.

Considerando esto, es que se realizó el análisis sobre la satisfacción laboral docente; en cuanto a su marco teórico - metodológico, a fin de identificar los diversos modelos y enfoque para su estudio, que permita conocer los factores que lo determinan; cuyos resultados en lo general, de acuerdo al modelo aplicado, mostraron un nivel alto de satisfacción, en los tres factores, a saber: extrínsecos, intrínsecos, así como de las condiciones de entorno.

Dicho análisis, también proporcionó información sobre las áreas de oportunidad, que, si son atendidas por las autoridades correspondientes; se puede propiciar condiciones para mejorar el nivel de satisfacción laboral del profesorado; lo que, sin duda, constituiría ciertas bases para contribuir a un mayor involucramiento de la comunidad docente hacia la gestión universitaria de la sustentabilidad. Esto es lo que se describe a continuación a modo de sugerencias.

Recomendaciones dirigidas a fortalecer el entorno institucional, la motivación docente, el clima laboral, el reconocimiento, la infraestructura, mitigar la sensación de exclusión y decisiones unilaterales, combatir el aislamiento y la "simulación" de trabajo, la inclusión, fortalecer el sentido de pertenencia, mejora el impacto social y la percepción de la labor de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo:

**1. Regularización y estabilidad laboral**

- Plan o programa de definitividad: Establecer un plan o programa de acción para otorgar plazas definitivas a docentes con más de 10 años de interinato, reduciendo el rezago de años sin plazas de tiempo completo; evitando que la incertidumbre afecte su estabilidad económica.
- Transparencia en concursos: Garantizar que las contrataciones se basen en el desempeño y perfil académico, más no en favoritismos, amistades o acuerdos sindicales.
- Procesos de promoción blindados: Asegurar que los procesos de promoción, plazas y ascensos se realicen estrictamente bajo criterios de mérito y capacidad, con comités evaluadores externos para evitar el "amiguismo".
- Garantía y puntualidad de pagos: Asegurar el cumplimiento del Contrato Colectivo de Trabajo respecto a la puntualidad de salarios y prestaciones para dignificar la labor docente.

**2. Fortalecimiento de prestaciones y seguridad social**

- Acceso universal a seguridad social: Garantizar que los profesores interinos y de asignatura cuenten con registro en el IMSS y acceso a servicios de salud, independientemente de su carga horaria.
- Seguros complementarios: Evaluar la implementación de seguros de gastos médicos mayores y fondos de jubilación adicionales para compensar la inflación y la pérdida de poder adquisitivo.

**3. Optimización de la carga administrativa**

- Descarga administrativa y simplificación burocrática: Contratar, capacitar y delegar a personal de apoyo que asuma tareas burocráticas, permitiendo que

el docente se enfoque en la enseñanza y la investigación; así como, digitalizar y agilizar los procesos de validación curricular.

- Simplificación de plataformas: Unificar los requerimientos de información en una sola plataforma que permanezca abierta todo el año, evitando la saturación de trabajo durante los periodos de evaluación (PRODEP, ESDEPED, SNII, y otros).
- Reconocimiento de gastos operativos: Establecer apoyos económicos para cubrir los costos de internet, luz y software derivados del trabajo en línea o híbrido.

**4. Desarrollo profesional y ambiente laboral**

- Equidad en estímulos: Revisar los criterios de evaluación de proyectos y estímulos para que sean equitativos y no excluyan a docentes.
- Protocolos contra el acoso y la violencia de género: Implementar mecanismos estrictos para identificar y sancionar el "congelamiento académico" y la violencia laboral y de género, promoviendo una ética profesional real.
- Fomento a la investigación: Abrir convocatorias de investigación y becas específicamente diseñadas para todos los profesores, independientemente de su categoría o tipo de nombramiento.

**5. Democratización y transparencia administrativa**

- Inclusión de figuras académicas diversas: Crear espacios de participación en la toma de decisiones para profesores, eliminando las barreras basadas en el tipo de nombramiento.
- Claridad en estímulos y becas: Establecer mecanismos de retroalimentación obligatorios que expliquen detalladamente por qué un docente no alcanzó una promoción o beca, reduciendo la frustración y la sensación de injusticia.
- Espacios de diálogo directo: Establecer reuniones periódicas obligatorias entre autoridades y la comunidad académica para discutir problemáticas específicas y soluciones conjuntas.

**6. Fortalecimiento del capital humano y colaboración**

- Programas de mentoría y relevo generacional: Diseñar un plan formal para la contratación de profesores de tiempo completo que asegure la continuidad de todos los programas académicos ante el elevado número de jubilaciones.
- Fomento al trabajo interdisciplinario: Crear plataformas o encuentros que permitan a docentes de distintas dependencias compartir recursos, equipos e ideas, eliminando el "egoísmo" académico.
- Equidad en cargas de trabajo: Revisar la asignación de comisiones para asegurar que las responsabilidades se distribuyan de manera equilibrada y no recaigan siempre en los mismos perfiles.

**7. Vinculación y comunicación externa**

- Difusión social del conocimiento: Incentivar que las publicaciones científicas se adapten a formatos accesibles para la comunidad no académica.
- Reducción de la burocracia interinstitucional: Facilitar convenios de colaboración con otras universidades y dependencias internas sin procesos administrativos excesivos.

**8. Programa de reconocimiento y estímulo al desempeño**

- Automatización de constancias: Implementar un sistema digital que genere automáticamente constancias por comisiones y actividades desempeñadas para evitar retrasos administrativos.
- Premios a la excelencia por pares y alumnos: Crear galardones anuales basados en la evaluación de los estudiantes y el reconocimiento entre colegas para visibilizar el impacto social del docente.

**9. Infraestructura**

- Plan de accesibilidad universitaria: Adaptar edificios, estacionamientos y accesos para personas con movilidad limitada o capacidades diferentes.
- Comunicación inclusiva: Implementar programas de atención para comunidades con discapacidades sensoriales.
- Espacios de convivencia multidisciplinaria: Fomentar el trabajo en equipo y la interacción entre docentes de distintas áreas para romper los "cotos de poder" y el aislamiento.

- Auditoría y supervisión de servicios generales: Establecer protocolos de inspección diaria para baños, aulas y áreas verdes, asegurando que el personal de intendencia cumpla con sus funciones de manera efectiva.
- Modernización de la red digital: Invertir en una infraestructura de Wi-Fi de banda ancha que cubra la totalidad de las dependencias, eliminando la dependencia de los datos personales de los docentes.
- Renovación tecnológica de aulas: Implementar un programa de sustitución de proyectores y equipo de cómputo obsoleto.

**10. Fortalecimiento de la identidad y relaciones interpersonales**

- Foros de identidad nicolaita: Realizar eventos que rescaten el valor histórico de la universidad y fomenten el sentido de pertenencia en todos los niveles.
- Puertas abiertas de la autoridad: Establecer canales de comunicación directa entre los altos mandos y el personal académico de base e interino.
- Recuperación de la vida sindical: Que exista una verdadera defensa de los trabajadores, sin favoritismos.

**11. Transparencia**

- Plataforma de transparencia presupuestaria: Crear un portal de acceso público donde se detallen los ingresos propios de cada dependencia y el destino exacto de los recursos, reduciendo la discrecionalidad.

**12. Seguridad de la comunidad**

- Plan de seguridad para dependencias externas: En casos críticos como la Facultad de Psicología, coordinar con autoridades municipales patrullajes y mejoras en iluminación para mitigar la delincuencia en la zona.

Estas recomendaciones pueden ayudar a mejorar el nivel de satisfacción laboral docente, por lo que ahora resta, proponer otra serie de sugerencias, políticas o ejes que permitan coadyuvar en la institucionalización de la gestión universitaria de la sustentabilidad, lo que se describe en seguida.

**1. Institucionalización de la Sustentabilidad**

- Crear un plan rector de sustentabilidad transversal: Involucrar a los docentes en el diseño de políticas obligatorias de manejo de residuos y consumo energético.

- Difusión y capacitación: Implementar campañas de comunicación efectivas sobre las actividades de gestión sustentable existentes y ofrecer cursos para incluir esta temática en los diferentes planes de estudio.
- Vínculo con la realidad: Fomentar programas de estancias en organizaciones para aplicar conocimientos teóricos en problemas ambientales y sociales reales.

Aunado a lo anterior, para revertir la percepción de abandono y falta de compromiso ecológico en la UMSNH, es fundamental transitar de la "simulación" a una gestión basada en datos verificables. A continuación, presento una propuesta de indicadores clave de desempeño ambiental, diseñado para responder a las quejas específicas de los docentes:

**a. Gestión de espacios verdes y biodiversidad**

- Porcentaje de metros cuadrados de jardines que reciben poda, riego y fertilización programada mensualmente.
- Tasa de supervivencia forestal: Porcentaje de árboles en el campus que se mantienen saludables anualmente, monitoreando específicamente que no se realicen prácticas para "secarlos".
- Densidad de capa vegetal por edificación**:** Relación entre metros cuadrados de áreas verdes versus metros cuadrados construidos, para evitar la saturación de edificios.

**b. Gestión de residuos y economía circular**

- Índice de separación en fuente: Número de estaciones de reciclaje operativas y con recolección diferenciada por cada edificio de la facultad.
- Tasa de desvío de residuos: Porcentaje de residuos institucionales que se envían a reciclaje o compostaje en lugar de al vertedero municipal.
- Reducción de contaminantes por material didáctico: Porcentaje de sustitución de materiales contaminantes por alternativas ecológicas.

**c. Eficiencia hídrica y energética**

- Volumen de agua pluvial recuperada: Litros de agua de lluvia captados y reutilizados para el riego de jardines y limpieza de baños (atendiendo la queja de baños antihigiénicos por falta de agua).

- Eficiencia de la planta de tratamiento: Porcentaje de aguas grises tratadas y reutilizadas en la facultad.
- Consumo energético por metro cuadrado: Monitoreo del uso de electricidad para incentivar la transición a luminarias LED o paneles solares.

**d. Educación y transparencia ambiental**

- Nivel de conocimiento del plan de sustentabilidad: Porcentaje de la comunidad académica que conoce y ha sido capacitada en el Plan de Desarrollo Institucional y programas ambientales.
- Publicación de reportes de sustentabilidad: Frecuencia anual de publicación de resultados ambientales en el portal de transparencia de la universidad.

En fin, se espera que, a raíz del presente esfuerzo por valorar la satisfacción laboral docente y la GUS en la Universidad Nicolaita, permita sentar las bases de un modelo institucional hacia una gestión universitaria sustentable posible.

## BIBLIOGRAFÍA


Aboites, H. (2018). “La universidad perseguida: México” Boletín del Congreso, B.A. Argentina. Disponible en: https://digitales.bcn.gob.ar/files/textos/BoletinBCN131.pdf#page=87

----------. (2019). El Cotidiano, bitácora de la educación nacional desde 1984. En *El Cotidiano. Revista de la realidad mexicana actual No. 218 Una mirada a la educación.* Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco. Páginas: 7 – 20. Disponible en: http://elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/218.pdf

Abraham, A. (1975). El mundo interior del docente. Barcelona: Promoción Cultural

Adomssent, M., Godemann, J., y Michelsen, G. (2007). Transferability of approaches to sustainable development at universities as a challenge. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *8*(4), 385-402. Disponible en: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/14676370710823564/full

Aghion, P. y Howitt, P. (1992). “A model of growth through creative destruction”, Econometrica, 60(2), 323-351.

Alba, D. y Benayas, J. (2006). La universidad como referente social del cambio hacia un futuro sostenible. En Escolano, A., [Ed.] *Educación superior y desarrollo sostenible. Discursos y prácticas*. Madrid. Editorial Biblioteca nueva.

Alshuwaikhat, H. y Abubakar, I. (2008). “An integrated approach to achieving campus sustainability: assessment of the current campus environmental management practices”, Revista Journal of Cleaner Production 16 (2008) 1777-1785. Disponible en: http://www.wildcenter.org/adkyouthsummit-org/wp-content/uploads/2011/10/Achieving-Campus-Sustainability-Alshuwaikhat-and-Abubakar.pdf

Altbach, P. G. y Johnstone, D. B. (1993). The Funding of higher education: international perspectives. Garland Studies in Higher Education, Vol. 1. Garland Reference Library of Social Science, Vol. 919. Garland Publishing, Inc., 717 Fifth Avenue, Suite 2500, New York, NY 10022. Disponible en: https://eric.ed.gov/?id=ED367234

Alburquerque, F. y Pérez R., S. (2013) El desarrollo territorial: enfoque, contenido y políticas. Mesa de programas. Disponible en: http://www.conectadel.org/wpcontent/uploads/downloads/2013/09/EL-ENFOQUE-SOBRE-EL-DESARROLLOTERRITORIAL-doc-Mesa-de-Programas.pdf

Altarejos, F., y Naval, C. (2000). Filosofía de la educación. Pamplona: Eunsa.

Álvarez, G. y González, M. (1998). Las políticas de educación superior y el cambio institucional. Sociológica. Núm. 13 (36) Pp. 55-87. México. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/3050/305026472003.pdf

Anaya, D., y Suárez, J. M. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de educación infantil, primaria y secundaria: Un estudio de ámbito nacional. Revista De Educación, (344), 217-218. Disponible en: http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re344/re344_09.pdf

---------. (2010). Evaluación de la satisfacción laboral de profesorado y aportaciones a su mejora en orden a la calidad de la educación. Revista Española De Orientación y Psicopedagogía, 21(2), 283-294. Disponible en: http://e-spacio.uned.es/revistasuned/index.php/reop/article/view/11532

Ángel, L. D. y Ríos, M. (2014). Percepciones sobre educación ambiental de estudiantes de primer semestre de ingeniería de la Universidad. Los Libertadores de Bogotá. Universidad de Manizales.

ANUIIES (2009). Rinde segundo Informe la Rectora de la UMSNH, Silvia Figueroa Zamudio (Noticias). Disponible en: http://www.anuies.mx/noticias/rinde-segundo-informe-la-rectora-de-la-umsnh-silvia-figueroa-zamudio

ANUIES-SEMARNAP, C. C. (2000). Plan de acción para el desarrollo sustentable en las instituciones de educación superior. Versión preparada para la XIV Sesión Ordinaria del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones afines, Universidad Autónoma de Baja California, Tijuana, Baja California, documento de trabajo. Disponible en: http://www2.uadec.mx/pub/pdf/plan_acc_sintesis.pdf

Arias, M. A. (2010). Educación ambiental y sociedad civil en México: análisis de sus propuestas pedagógicas (tesis de doctorado). Madrid: Departamento de Ecología, Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/6705/39610_Arias_Ortega_Miguel_Angel.pdf?seq

Arís R., N. (2009). El síndrome de burnout en los docentes. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7 (2), 829-848. Disponible en: http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1324

Arredondo V., D. M. (2011). Los modelos clásicos de universidad pública. *Odiseo - Revista electrónica de pedagogía*. Universidad Autónoma de Querétaro. Año 8, Núm. 16, enero-junio de 2011. Querétaro, México. ISSN: 1870-1477. Dispinible en: http://www.odiseo.com.mx/articulos/modelos-clasicos-universidad-publica

Arrow, K. (1962). “The economic implications of learning by doing”, The Review of Economic Studies, 29(3),155-173.

Aznar M., P. y Ull S., M. A. (2009). La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad. Revista de Educación, número extraordinario, pp. 219-237, esp. 221. Disponible en: https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/74543

Bar, A. (2010). La Metodología Cuantitativa y su Uso en América Latina Cinta Moebio 37: 1-14. Disponible en: www.moebio.uchile.cl/37/bar.html

Barbon, N. (1690). A Discourse of Trade. Disponible en: https://www.marxists.org/reference/subject/economics/barbon/trade.htm

Barona C., E. (1987). La Modernización de la Educación Superior y la Ideología de la Calidad y la Excelencia. Revista: Cuadernos del programa ciencia y sociedad No 7. Facultad de Ciencias, Universidad Nacional Autónoma de México.

Batllori, A. (2008). La educación ambiental para la sustentabilidad: un reto para las universidades. Cuernavaca, México: Editorial, UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdl/collect/mx/mx-020/index/assoc/D605.dir/Educambiental.pdf

Belligni, S. (1982). “Hegemonía”. En Bobbio, N. y Metteuci, N. *Diccionario de política*. Madrid, Siglo XXI.

Benayas, J., Alba, D., y Sánchez, S. (2003). La ambientalización de los campus universitarios: El caso de la Universidad Autónoma de Madrid: *Ecosistemas*, *11*(3). Disponible en: https://www.revistaecosistemas.net/index.php/ecosistemas/article/view/601

Biasutti, M., De Baz, T. y Alshawa, H. (2016). Assessing the Infusion of Sustainability Principles into University Curricula. Journal of Teacher Education for Sustainability, 18(2), 21-40. Disponible en: https://eric.ed.gov/?id=EJ1131203

Blackburn, J. J. y Robinson, J. S. (2008). Assessing teacher self-efficacy and job satisfaction of early career agriculture teachers in Kentucky. Journal of Agricultural Education, 49(3), 1-11. Disponible en: http://www.jae-online.org/

Boisier, S. (2005). ¿Hay espacio para el desarrollo local en la globalización? Revista de la CEPAL, Núm. 86, Pp. 47-62, agosto. Santiago de Chile. Disponible en: http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/1/22211/G2282eBoisier.pdf

Bojórquez, O. (2006). El modelo político en organizaciones educativas: Un estudio de caso. Editorial Universidad Autónoma de Sinaloa. Culiacán, Sinaloa, ISBN: 970-660-152-X.

Bosshard, A. (2000). "A methodology and terminology of sustainability assessment and its perspectives for rural planning", en Agriculture, Ecosystems and Environment 77 page 29-41. Disponible en: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0167880999000900

Bourdieu, P. y Johnson, R. (1993). The Field of Cultural Production: essays on art and literature. New York: Columbia University Press. Disponible en: http://franklinevans.com/cooper/1993_bourdieu_fieldofculturalproduction.pdf

Boyle, S. (1999). “Education, Sustainability and Cleaner Production”. J Cleaner Prod, núm. 7, pp. 83-87. Disponible en: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959652698000456

Broccoli, A. (1977). Antonio Gramsci y la educación como hegemonía. México, Editorial Nueva Imagen.

Brunner, J. J., P. Santiago, C. García G., J. Gerlach, y Velho, L. (2008). OECD reviews of tertiary education: Mexico. Disponible en: https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/37746196.pdf

Brunsson, N. y Olsen, J. P. (2007). La reforma de las organizaciones. México, CIDE.

Burns, T. R. (2012). The Sustainability Revolution: A Societal Paradigm Shift. *Sustainability*, *4,* (6), 1118-1134. Disponible en: https://www.mdpi.com/2071-1050/4/6/1118

Burton R., C. (1991). El sistema de educación superior: Una visión comparativa de la organización académica. Editorial Nueva Imagen/Universidad Autónoma Metropolitana–Azcapotzalco. México. 386 págs. Disponible en: http://proxse16.univalle.edu.co/~secretariageneral/consejo-academico/temasdediscusion/2014/Documentos_de_interes_general/CLARK-el_sistema_de_educacion_cap_1_y_2.pdf

Cabrera Tapia, C. F. (2015). Evaluación social de la política pública para el desarrollo. Un enfoque económico, social y ecológico. Primera edición UMSNH-UAM. Morelia, Mich., México. ISBN: 978-607-424-522-6.

Calixto F., R. (2012). Investigación en educación ambiental. Revista mexicana de investigación educativa, 17(55), 1019-1033. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662012000400002&script=sci_arttext

Campo-Arias, A., y Oviedo, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. Rev Salud Pública, 10(5), 831-839

Campuzano, I. (15 de enero de 2020). Agremiados al SUEUM están abandonando su sindicato: STUMICH. *CB TELEVISIÓN*. Disponible en: https://cbtelevision.com.mx/agremiados-al-sueum-estan-abandonando-su-sindicato-stumich/

Cantón M., I. y Téllez M., S. (2016). La satisfacción laboral y profesional de los profesores. Revista Lasallista de Investigación, 13(1),214-226. ISSN: 1794-4449. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=695/69545978019

Carreras, J., Sevilla, C. y Urbán, M. (2006). *Euro-universidad. Mitos y realidad del proceso de Bolonia.* Barcelona. Icaria Editorial Más Madera. Disponible en: https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=F13UWqR2MUMC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Euro-

universidad.+Mitos+y+realidad+del+proceso+de+Bolonia&ots=HZVr2cLlbI&sig=N5P77Yll-E4yWaEqCDAZ5UF01us
Casillas M., K. A. (2018). Bases para un nuevo modelo institucional de sustentabilidad y responsabilidad social universitaria. El caso de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo [tesis doctoral, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo].
Castaños L., H. (2003). La sociedad del mañana: universidad, ética y sustentabilidad. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Económicas, Editorial Miguel Ángel Porrúa. Disponible en: http://ru.iiec.unam.mx/2054/1/LaSociedadDelManana.pdf
Cebrián, G. (2020). La educación para el desarrollo sostenible en el currículum universitario: una investigación-acción cooperativa con profesorado. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 11(30). Disponible en: https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.590
CEPAL. (1984). Políticas de ajuste y renegociación de la deuda externa en América Latina. Santiago de Chile, Naciones Unidas-CEPAL, primera Edición.
----------. (1986). "Crisis económica y políticas de ajuste, estabilización y crecimiento". Serie Cuadernos de la CEPAL, N° 54, Santiago de Chile, primera edición.
----------. (1990). Transformación productiva con equidad. Santiago de Chile, Naciones Unidas-CEPAL, primera edición.
----------. (1992). Equidad y transformación productiva: un enfoque integrado. Santiago de Chile, Naciones Unidas-CEPAL, primera edición.
----------. (2002). Globalización y desarrollo, Santiago de Chile, Naciones Unidas-CEPAL (Secretaría Ejecutiva), primera edición.
----------. (2010). La hora de la igualdad. Brechas por cerrar, caminos por abrir. Santiago de Chile, Naciones Unidas-CEPAL, primera edición.
Cerdán, J., Grañeras, M. y los miembros del Centro de Investigación y Documentación Educativa. (1998). La investigación sobre profesorado (II):1993-1997. Madrid: Ministerio de Educación Cultura. Disponible en: https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/58098/008199920197.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Cervantes, V. (2005). Interpretaciones del coeficiente de alpha de Cronbach. Avances en medición, 3(1), 9-28.
Chaparro S., E. M., Hernández S., M. D. C. y Álvarez B., J. (2016). Estudio de la satisfacción del personal en la educación superior, caso Latinoamericano. Revista de Estrategias del Desarrollo Empresarial, 20. Disponible en: https://www.ecorfan.org/spain/researchjournals/Estrategias_del_Desarrollo_Empresarial/vol2num5/Revista_de_Estrategias_del_Desarrollo_Empresarial_V2_N5.pdf#page=27
Chauca, P. (2008). Cambio organizacional y política de incentivos en las universidades públicas: experiencia en el área de las ciencias sociales en una universidad mexicana. Revista ECIPerú, 5(1), 4-4. Disponible en: https://revistas.eciperu.net/index.php/ECIPERU/article/view/301
---------. (2010). Interacción de la universidad pública mexicana y la sociedad: elementos para su análisis desde la perspectiva del desarrollo local, en Chauca Malásquez, Pablo M. y Eduardo Nava Hernández (coordinadores). Relaciones, contextos y actores sociales para el desarrollo local en México. UMSNH-Facultad de Economía "Vasco de Quiroga", Cuerpo Académico Desarrollo Económico y Organizaciones. México. Pp. 237-278.

Cháves, G., J. R. (1991). La universidad pública española: configuración actual y régimen jurídico de su profesorado. Universidad de Oviedo. ISBN: 84-7468-284-3. Disponible en: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=2t4flStRaOgC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Ch%C3%A1vez,+Garc%C3%ADa+J.+R.+(1991).+La+universidad+p%C3%BAblica+espa%C3%B1ola:+configuraci%C3%B3n+actual+y+r%C3%A9gimen+jur%C3%ADdico+de+su+profesorado.+Universidad+de+Oviedo.+ISBN:+84-7468-284-3.&ots=ZtCc8b1i78&sig=5ObanNctQRajdNXJzJ2CO0aju18

Chen, S. H., Yang, C. C., Shiau, J. Y., y Wang, H. H. (2006). The development of an employee satisfaction model for higher education. The TQM Magazine. Disponible en: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09544780610685467/full/html

Chiner, E. (2011). Tema 5. La Fiabilidad. Universidad de Alicante, 6-13. http://hdl.handle.net/10045/19380

Chirinos M., N. y Padrón A., E. (2010). La eficiencia docente en la práctica educativa. Revista de Ciencias Sociales (Ve), XVI (3),481-492. ISSN: 1315-9518. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=280/28016320009

Clark, B. R. (1998). Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation. Oxford, New York: Published for the IAU Press by Pergamon Press. Disponible en: https://eric.ed.gov/?id=ED421938

Cobo S., J. M. (1979). La enseñanza superior en el mundo. Estudio comparativo e hipótesis. Ediciones Narcea. Madrid. ISBN: 9788427703834.

Coiffier L., F. Y. (2015). La profesión docente en la educación media superior en Aguascalientes: características socioeconómicas, formación y condiciones laborales de los docentes de tres subsistemas. Caleidoscopio-Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades, (33), 183-203. Disponible en: https://revistas.uaa.mx/index.php/caleidoscopio/article/view/564

Colom, A. J., Bernabeu, J. L., Domínguez, E. y Sarramona, J. (2002). Teorías e instituciones contemporáneas de la educación, 2. Barcelona: Ariel.

Coluccio P., Á., Muñoz C., C. y Ferrer U., R. (2016). Situación contractual y su relación con satisfacción laboral, clima organizacional y absentismo en docentes. Salud y Sociedad, 7(1),98-111. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/4397/439746001006.pdf

Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo, CMMAD. (1987). *Nuestro futuro común.* Madrid. Alianza Editorial.

Consorcio Mexicano de Programas Ambientales Universitarios para el Desarrollo Sustentable, COMPLEXUS. (7 de diciembre de 2000). Convenio de Colaboración.

Conde H., R., González C., O. y Mendieta M., E. (2009). Hacia una gestión sustentable del campus universitario. Disponible en: https://www.academia.edu/download/48736060/casa_del_tiempo_num93_94_15_25_1.pdf

Convenio Marco de Colaboración (2016). Anexo de Ejecución al Convenio Marco de Colaboración para el Apoyo Financiero, 8 de enero de 2025. Disponible en: https://www.tesoreria.umich.mx/archivos/archivos_transparencia/2025/anexo_de_ejecucion/anexo_de_ejecucion.pdf

Coraggio, J. L. y Torres, R. M. (1997). La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos. Buenos Aires: Centro de Estudios Multidisciplinarios / Miño y Dávila Editores.

Cortés J., N. M., y Mazzotti P., G. (2014). XV. Gobernanza y gestión universitaria para la sustentabilidad. En Ricardez J., J. y Borrás A., F. (coord.) Investigaciones Doctorales

en las Ciencias Administrativas y Contables, (247-260). Disponible en: https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/47047/InvestigacionesDoctoralesRJimenez.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=239

Coya G., M. (2000). La ambientalización de la universidad. Un estudio sobre la formación ambiental de los estudiantes de la Universidad de Santiago Compostela y la política ambiental de la institución (tesis de doctorado). Universidad de Santiago Compostela. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=70165

Crispín, A., C. C. (2013). La educación ambiental en México: Definir el campus y emprender el habitus. SEMARNAP-BUAP, México. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Felipe-Reyes-Escutia/publication/331791872_La_Complejidad_en_la_comprension_y_construccion_de_Mundos_Recursividad_entre_la_investigacion_cientifica_y_la_construccion_social/links/5c8c088b299bf14e7e7f4595/La-Complejidad-en-la-comprension-y-construccion-de-Mundos-Recursividad-entre-la-investigacion-cientifica-y-la-construccion-social.pdf

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. psychometrika, 16(3), 297-334.

Crosby, A. (1988). Imperialismo ecológico. La expansión biológica de Europa, 9001900, Barcelona, Crítica, Grijalbo. Disponible en: https://www.raco.cat/index.php/Manuscrits/article/download/140355/191583

Cuadra, H., y Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: Hacia una psicología positiva. Revista De Psicología De La Universidad De Chile, 12(1), 83-96. Disponible en: https://boletincorteidh.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/17380

Cusick, J. (2008). "Operationalizing sustainability education at the University of Hawai'i at Manoa", en International Journal of Sustainability in Higher Education Vol. 9 No. 3 pp. 246 - 256. Disponible en: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/14676370810885871/full/html

Daniel, J. S. (1998). Mega-universities & knowledge media. Technology strategies for higher education, Kogan Page, London. Disponible en: https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=xZbshTiwikkC&oi=fnd&pg=PR1&dq=Mega-universities+%26+knowledge+media&ots=hwts7U69Hu&sig=vnYq0hGGDtAw6q5QHg1PmOD-oyY#v=onepage&q=Mega-universities%20%26%20knowledge%20media&f=false

Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., y Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. unesco. Disponible en: http://hdl.handle.net/20.500.12799/1847

De Frutos, J. A. A., González, P., Cañadas, A. M., Torre, J. I. P., y González, M. R. (2007). Condiciones de trabajo y satisfacción laboral de los docentes en las escuelas católicas de Madrid. Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas, (17), 9-42. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2392447.pdf

De Pablos, J., González, T. y González, A. (2008). El bienestar emocional del profesorado en los centros TIC como factor de innovación educativa. Revista Latinoamericana de tecnología Educativa, 7 (2), 45-55. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2860440

De Puelles, M., y Viñao, A. (2009). Profesión y vocación docente: Presente y futuro. Madrid: Biblioteca Nueva.

Dias Sobrinho, J. (2008). "I. Calidad, pertinencia y relevancia: relación con el resto del sistema y la sociedad, responsabilidad social de la educación superior". En: Hacia una política regional de aseguramiento de la calidad en educación superior para América Latina y el Caribe. Ana Húcia Gazzola y Sueli Pires (ed) UNESCO-IESALC. Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/boletines/boletinnro181/todos_20081212.pdf

Díaz Barriga, A. (1998). Organismos internacionales y política educativa. Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo. México: Siglo XXI.

Díaz G., M. J. (2009). La construcción de políticas públicas a través de procesos de participación: las Estrategias de Educación Ambiental autonómicas [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Disponible en: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/98/22495_diaz_gonzalez_maria_jose.pdf?sequence=1

Dickens, K. R. (2010). Factors influencing teacher job satisfaction and their alignment with current district practices in a suburban school district. Proquest Llc. Disponible en: https://search.proquest.com/openview/656b3e2262d02809077dcbbe05f0ae80/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750

Didou, S. (1997). Descentralización y urbanización del sistema de educación superior: un estado del arte y algunos hechos concretos. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 2(3), 31-44. Disponible en: https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1055

Didou, S. (2011). La promoción de la equidad en educación superior en México. Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios, (61), 7-18. Recuperado a partir de https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/769

Dos Santos, T. (1984). “La crisis de la teoría del desarrollo y las relaciones de dependencia en América Latina”. En: Helio Jaguaribe et al.: La dependencia político-económica de América Latina. México: Siglo XXI.

Enríquez P., I. (2016). Las teorías del crecimiento económico: notas críticas para incursionar en un debate inconcluso. Revista latinoamericana de desarrollo económico, (25), 73-125. Disponible en: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2074-47062016000100004&script=sci_arttext&tlng=en

Escobedo P., M. T., Cuautle G., L., Maynez G., A., y Estebané O., V. (2014). Escala de Satisfacción Laboral a partir de factores socioculturales y ergoambientales para los docentes de las instituciones de Educación Superior en México. Ciencia & trabajo, 16(51), 177-184. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-24492014000300009&script=sci_arttext&tlng=e

Espinosa, A., Harnden, R. y Walker, J. (2008). "A complexity approach to sustainability—Stafford Beer revisited", en European Journal of Operational Research, 187 (2008) 636—651. Disponible en: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0377221707003591

Estatuto Universitario de la Benemérita y Centenaria Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. 27 de noviembre de 2025. (Gaceta Nicolaita). Disponible en: https://www.gacetanicolaita.umich.mx/normatividad#h.huphclddz7ik

Esteva, G. (1996). Desarrollo. En W. Sachs (editor). Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder. PRATEC, Perú, 52 – 98.

Esteve, J. M. (1984). Profesores en conflicto. Madrid: Narcea. Disponible en: https://www.jstor.org/stable/23764149

---------. (1994). El malestar docente (3a ed.). Barcelona: Paidós. Disponible en: https://feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd9615.pdf
---------. (2005). El Sistema Educativo Ante La Encrucijada Del Cambio Social: Una Mirada Hacia El Futuro. Disponible en: https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/2h3.html
---------. (2009). La formación de profesores: Bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. Revista De Educación, 350, 15-29. Disponible en: https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/76023
Fernández E., M. (2001). Educar en tiempos inciertos. Madrid: Morata. Disponible en: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Z5kjEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA10&dq=Educar+en+tiempos+inciertos&ots=JCYv9bcagC&sig=NZs-TJf4K7c0V-VR7_yAGr0Ldps
Ferrer P., P. (1973). La universidad a examen. Ed. Ariel, Barcelona. ISBN: 84-344-7396-8
Fierro B., A. (1993). El ciclo del malestar docente. Revista Iberoamericana De Educación, (2), 10. Disponible en: https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:48d83561-9d1f-40a8-a0cf-85e41f15c7a5/re29412-pdf.pdf
Foladori, G. y Tommasino, H. (2001). “El enfoque técnico y el enfoque social de la sustentabilidad” Revista Paranaense de Desenvolvimiento. No. 98. Curitiba. Ipardes, pp. 67-75. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4813415
Foster, B. J. (2000). La Ecología de Marx. *Materialismo y Naturalez*a. Ediciones de Intervención Cultural/Viejo Continente.
Foster, B. J. (october, 2015). Marxism and Ecology: Common Fonts of a Great Transition. *GREAT TRANSITION INITIATIVE TOWARD A TRANSFORMATIVE VISION AND PRAXIS. https://greattransition.org/images/Foster-Marxism-and-Ecology.pdf*
Frankel, M. (1962). “The production function in allocation and growth: a synthesis”, American Economic Review, 52, 995-1022. Disponible en: https://www.jstor.org/stable/1812179
Funtowicz, S. O. y Ravetz, J. R. (1994). The worth of a songbird: ecological economics as a post-normal science, Ecological Economics, 10, pp. 197-207. Disponible en: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0921800994901082
Galaz F., J. F. (2002). La satisfacción en el trabajo de académicos en una universidad pública estatal. Perfiles Educativos, XXIV (96),47-72. ISSN: 0185-2698. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982002000200004
---------. (2003). La satisfacción laboral de los académicos en una universidad estatal pública, México: ANUIES.
Galaz F., J. F., Gil A., M., Padilla G., L. E., Sevilla G., J. J., Arcos V., J. L., Martínez S., G., Barrera B., M. E., y Martínez R., S. (2008). Los académicos mexicanos a principios del siglo XXI: Una primera exploración sobre quiénes son y cómo perciben su trabajo, sus instituciones y algunas políticas públicas. La reconfiguración de la profesión académica en México, 77. Disponible en: https://www.ses.unam.mx/curso2016/pdf/28-oct-Galaz-Los%20academicos-mexicanos-a-principios-del-siglo-XXI.pdf
García Á., M. T. (2003). Condicionantes socio-profesionales de la salud docente [tesis doctoral, Universidad Oviedo]. Disponible en: https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/14367
García de la S., A. (1990). El concepto de desarrollo económico. Instituto de Investigaciones Filosóficas. Disponible en: http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras19/notas1.html.UNAM

García, L. (2013). “La transformación universitaria venezolana: Trascender hacia la universidad productiva”. Disponible en: http://escofos.blogspot.com/2013/07/la-transformacion-universitaria.html

García, R. (2000). Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria. Primera edición, Editorial Gedisa, Barcelona, España. ISBN: 94-9784-164-6

García R, F. y Vega C., R. (coord.). (2019). Experiencias y aprendizajes de Responsabilidad Social Universitaria: Una mirada desde la Región Centro Occidente de la ANUIES. Primera edición. UMSNH, Morelia, Michoacán, México. Disponible en: http://www.anuiesrco.org.mx/sites/default/files/librogarciavega_rsu2019.pdf#page=14

Gavilán, M. G. (1999). La desvalorización del rol docente. Revista Iberoamericana De Educación, (19), 211-228. Disponible en: https://pdfs.semanticscholar.org/6361/48afcfdfb709aa1458f65292fe95757f9569.pdf

Gidley J. (2003). Desvelar el rostro humano de los futuros de la universidad. En: La universidad en transformación: Perspectivas globales sobre futuros de la universidad. Coords. S. Inayatullah y J. Gidley, Ediciones Pomares. Barcelona, España. Disponible en: https://www.academia.edu/download/1443739/Gidley_University_Futures_Espanol_1.pdf

Gil C., H y Jiménez, J. (1992). El Financiamiento de la educación superior. En: Universidad Michoacana. Modernización, problemas y alternativas en su 75 aniversario de fundación. H. Gil C., R. Hernández V., M. Landa M., E. Nava H., A. Solari V., G. Vargas U. y J. Jiménez. Documentos de la Facultad de Economía sobre la Situación de la Universidad y la Reforma Académica. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia, Michoacán, México.

Gil O., I. M. (2012). “El rol de las universidades públicas frente a la responsabilidad social universitaria”, Revista Panorama Económico, Nº 20, 2012, pp. 235-250. Disponible en: http://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/4047

Giraldo De López, M., y Pereira de Homes, L. (2011). La Universidad, su evolución y sus actores: los profesionales académicos. SABLE. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente, 23 (1),62-68. ISSN: 1315-0162. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=427739445010

Gómez N., A. (2014). 1956-1966: huelgas estudiantiles en la Universidad de Michoacán. *Universidades,* (61),19-36. ISSN: 0041-8935. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37333039004

Gómez Narciso, E. L. (2011). Estadística, matemática y computación: muestreo simple aleatorio. Universidad Rula de Guatemala [En línea] disponible en http://reyesestadistica.blogspot.com/2011/07/muestreo-simple-aleatorio.html

González B., P. y González A., J. (1993). El profesorado en la España actual: Informe sociológico sobre el profesorado no universitario. Madrid: Ediciones SM.

González C., P. (2001). La Universidad necesaria en el Siglo XXI. Editorial Era. México. ISBN: 968-411-512-1. Disponible en: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=VGElfFzwANwC&oi=fnd&pg=PA11&dq=La+Universidad+necesaria+en+el+Siglo+XXI&ots=luWF3S7SZ-&sig=_3xhAAIGI_4qqZ5MCT0gD1VNqRM

González Calleja, J. L., Mejía-Pérez, G. y González-Reyes, H. (2021). Universidades para el Bienestar Benito Juárez García: un análisis socioespacial de su cobertura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, e27, 1-15. Disponible en: https://redie.uabc.mx/redie/article/view/3733/2161

González G., E. J., Meira C., P. Á., y Martínez F., C. N. (2015). Sustentabilidad y Universidad: retos, ritos y posibles rutas. Revista de la educación superior, 44(175), 69-93. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602015000300004&script=sci_abstract&tlng=pt

González-Riaño, X. y Armesto-Fernandez, X. (2012). Minority language teaching and teacher satisfaction: The case of Asturias. Cultura y Educación, 24(2), 219-241. Disponible en: https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/6948

González R., J. E. (1983). Notas sobre la tesis que fundamentan la universidad elitista pp. 07-12. En: Cuadernos de Teoría y Política. Basave, J., Moguel, J., Toledo, A. y, Velázquez, E. [Ed.]. Juan Pablos Editor, Universidad Autónoma de Guerrero. México, D.F.

Gordillo, M. V. (1988). La satisfacción profesional del profesor: Consecuencias para la orientación educativa. Perspectivas y problemas de la función docente (pp. 259-266). Madrid: Narcea.

Gramsci, A. (1985). La alternativa pedagógica. Barcelona, Hogar del Libro.

---------. (1975). Los intelectuales y la organización de la cultura. México, Juan Pablos Editor.

---------. (1975). El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce. México, Juan Pablos Editor.

Griffin, D. K. (2010). A survey of Bahamian and Jamaican teachers' level of motivation and job satisfaction. Journal of Invitational Theory and Practice, 16, 57-77. http://www.invitationaleducation.net/journal/index2.htm

Grissom, J. A. (2011). Can good principals keep teachers in disadvantaged schools? Linking principal effectiveness to teacher satisfaction and turnover in hard-to-staff environments. Teachers College Record, 113(11), 2552-2585. Disponible en: https://eric.ed.gov/?id=EJ951114

Grossman, G. y Helpman, E. (1991). Innovation and Growth. Cambridge, The Massachusetts Institute of Technology Press. Disponible en: https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=4ikgmM2vLJ0C&oi=fnd&pg=PR11&dq=Grossman,+G.+y+Helpman,+E.+(1991).+Innovation+and+Growth&ots=tucHUw6JbM&sig=5DdCYZtfzXrl4dfrjikrbkR62uY#v=onepage&q=Grossman%2C%20G.%20y%20Helpman%2C%20E.%20(1991).%20Innovation%20and%20Growth&f=false

Gudynas, E. (2013). Ecología, economía y ética del desarrollo sostenible. Ediciones Abya-Yala. Disponible en: https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1133&context=abya_yala

Güell M., L. (2014). *Estudio de la satisfacción laboral de los maestros* [tesis doctoral, Universidad de Catalunya]. Barcelona, España. Disponible en: https://www.tdx.cat/handle/10803/293783

Guerra C., L. R. y Jiménez S. (2004). El malestar docente: Un estudio empírico y comparativo. Intrapsiquis 14297 (1).

Gutiérrez B., B. E., y Martínez R., M. C. (2009). Dimensiones de sustentabilidad en las instituciones de educación superior: Propuesta para un centro de investigación. Revista de la educación superior, 38(152), 113-124. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000400007

Gutiérrez, J. y Pozo, M. T. (2012). Marcos de fundamentación de la educación ambiental. En: Gutiérrez, J. [Coord.] (2012) *Evaluación de la calidad de programas, centros y recursos de educación ambiental*. Granada. Editorial Universidad de Granada.

Gutiérrez L., M. (2015). Auge y declive de la reforma socialista en la universidad michoacana, 1926-1940. Americanía. *Revista de Estudios Latinoamericanos. Nueva Época (Sevilla),* Núm. 1, Pp. 196-225, enero-junio de 2015. Disponible en: https://www.upo.es/revistas/index.php/americania/article/viewFile/1154/969

Gutiérrez P., J. y González, A. (2005). Ambientalizar la universidad: un reto institucional para el aseguramiento de la calidad en los ámbitos curriculares y de la gestión. *Revista Iberoamericana de Educación, 35* (6). Disponible en: https://rieoei.org/rie/article/view/2932

Guzmán A., J. N. (2017a). Raúl Arreóla Cortés. En: La Universidad Michoacana y sus Rectores. 1917-2017. Sánchez D., G. Coord. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo - Cámara de Diputados: LXIII Legislatura. ISBN 978-607-8116-84-3, Morelia, Michoacán, México. Disponible en: http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/lxiii/unimich_rect.pdf

Guzmán A., J. N. (2017b). Daniel Trujillo Mesina. En: La Universidad Michoacana y sus Rectores. 1917-2017. Sánchez D., G. Coord. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo - Cámara de Diputados: LXIII Legislatura. ISBN 978-607-8116-84-3, Morelia, Michoacán, México. Disponible en: http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/lxiii/unimich_rect.pdf

Guzmán A., J. N. (2017c). Salvador Galván Infante. En: La Universidad Michoacana y sus Rectores. 1917-2017. Sánchez D., G. Coord. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo - Cámara de Diputados: LXIII Legislatura. ISBN 978-607-8116-84-3, Morelia, Michoacán, México. Disponible en: http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/lxiii/unimich_rect.pdf

Hagedorn, L. S. (2000). What contributes to job satisfaction among faculty and staff. Jossey-Bass.

Hannoun, G. (2011). Satisfacción laboral (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Ciencias Económicas). Disponible en: https://bdigital.uncu.edu.ar/4875

Hector, D.; Christensen, C. y Petrie, J. (2009). “A problem-structuring method for complex societal decisions: Its philosophical and psychological dimensions”, en European Journal of Operational Research 193 (2009) 693-708. Disponible en: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0377221707010326

Von Der Heidt, T., y Lamberton, G. (2011). Sustainability in the undergraduate and postgraduate business curriculum of a regional university: A critical perspective. *Journal of Management & Organization*, *17*(5), 670-690. doi:10.5172/jmo.2011.17.5.670 Disponible en: https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-management-and-organization/article/abs/sustainability-in-the-undergraduate-and-postgraduate-business-curriculum-of-a-regional-university-a-critical-perspective/E6528E2E25B2F09C6D3F9D55B48376AF

Hernández Sampieri, R. (2014). Metodología de la Investigación, Editorial Mc Graw Hill.

Herrero, H. (2006). La educación superior frente al espejo de la sostenibilidad: ¿Reproducción o transformación? En: Escolano, A. [Ed.] (2006) *Educación superior y desarrollo sostenible. Discursos y prácticas.* Madrid. Biblioteca nueva.

Hinkelammert, F. J. y Mora, H. (2013). Hacia una economía para la vida. Preludio a una segunda crítica de la economía política. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y Universidad Nacional de Costa Rica (UNA). Cuarta edición.

Hoppock, R., y Odom C. L. (1940). Job satisfaction. Occupations: The Vocational Guidance Journal, 19(1), 24-29.

Hufty, M., Báscolo, E. y Bazzani, R. (2006). Gobernanza en salud: un aporte conceptual y analítico para la investigación. Cadernos de Saúde Pública, No. 22, Río de Janeiro. Disponible en: https://www.scielosp.org/article/csp/2006.v22suppl0/S35-S45/es/

Isorni, M. E. (2011). Los conceptos de hombre y trabajo en Karl Marx y Jean Paul Sartre. *Disponible en:* http://fhu.unse.edu.ar/carreras/rcifra/emiliaisorni.pdf

Jara G., S. (2012). Segundo Informe Rector Salvador Jara Guerrero. Disponible en: https://umich.mx/wwwant/documentos/segundo-informe.pdf

Jiménez H., L. M. (2000). Desarrollo sostenible. Transición hacia la coevolución global. Madrid. Pirámide.

Jiménez V., M. S. y Camacho H., M. (2017). Satisfacción con el trabajo docente en escuelas secundarias generales: un estudio de trayectorias profesionales. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0086.pdf

Johnstone, B., Arora, A., y Experton, W. (1998). Financiamiento y gestión de la enseñanza superior: informe sobre los progresos de las reformas en el mundo. Banco Mundial. Disponible en: http://documents1.worldbank.org/curated/en/224201468259460042/pdf/NonAsciiFileName0.pdf

Junyent, M., Bonil, J. y Calafell, G. (2011). Evaluar la ambientalización curricular de los estudios superiores: un análisis de la red EDUSOST. Ensino Em Re-vista, 18(2), 323–340. Disponible en: http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/13854/7920

Kaldor, N. (1955/1956). “Alternative theories of distribution”, The Review of Economic Studies, 23 (2), 83-100.

----------. (1963). “Capital accumulation and economic growth”. En: Friedrich Lutz y Douglas Hague (eds.): The Theory of Capital, International Economic Association. London: Macmillan, pp. 177-222.

Kaldor, N. y Mirrlees, J. (1962). “A new model of economic growth”, The Review of Economic Studies, 29 (3), 174-192.

Kalecki, M. (1942). “A theory of profits”, The Economic Journal, 52 (206-207), 258-267.

----------. (1956). Teoría de la dinámica económica. México: FCE.

Karatzogou, B. (2013). An in-depth literature review of the evolving roles and contributions of universities to Education for Sustainable Development. *Journal of Cleaner Production,* 49, 44-53. Disponible en: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959652612003812

Kellermeyer, R. J. (2009). Personal beliefs and job satisfaction of Illinois Elementary general music teachers. Proquest Llc. Disponible en: https://search.proquest.com/openview/bf8c3f7f386f50e150bf7716be597881/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750

Kent, R., Álvarez, G., González, M., Ramírez, R., y de Vries, W. (2003). Cambio organizacional y disciplinario en las ciencias sociales en México. Centro de Investigación y Estudios Avanzados y Plaza y Valdés, México. ISBN: 970-722-156-9.

Keynes, John M. (2001). Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero, Argentina: Fondo de Cultura Económica, Tercera edición, (2001).

Kinman, G., Wray, S., y Strange, C. (2011). Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: The role of workplace social support. Educational Psychology, 31(7), 843-856. doi:10.1080/01443410.2011.608650. Disponible en: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01443410.2011.608650

Lander, E. (2010). Estamos viviendo una profunda crisis civilizatoria. América Latina en movimiento, 452, 1-3. Disponible en:

http://www.thecornerhouse.org.uk/sites/thecornerhouse.org.uk/files/Crisis%20Financiera%20o%20civilizatoria.pdf#page=7
Latorre R., I., y Sáez C., J. (2009). Análisis del burnout en profesores no universitarios de la región de Murcia (España) en función del tipo de centro docente: Público versus concertado. Anales de Psicología, 25(1), 86-92. Disponible en: https://revistas.um.es/analesps/article/view/71531
Ledesma, R., Molina Ibañez, G., y Valero Mora, P. (2002). Análisis de consistencia interna mediante Alfa de Cronbach: un programa basado en gráficos dinámicos. Psico-USF, 7(2), 143-152.
Leff, E. (2002). Saber ambiental, sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder. México, D.F.: Siglo XXI editores. Disponible en: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=k5LtOJyQIlQC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Saber+ambiental,+sustentabilidad,+racionalidad,+complejidad,+poder&ots=j0JJ4Z5Y61&sig=6YN2n-4aMP8Netjex9qTyaL4qs4
---------. (2004). “La construcción de la racionalidad ambiental”. Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza. Ed. Siglo XXI. México. Disponible en: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=igF_kdwY3MMC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Leff,+E.+(2004)+%E2%80%9CLa+construcci%C3%B3n+de+la+racionalidad+ambiental%E2%80%9D.+Racionalidad+ambiental.+La+reapropiaci%C3%B3n+social+de+la+naturaleza.+Ed.+Siglo+XXI.+M%C3%A9xico.+Cap.+5,+pp.+181-231.&ots=Jz8SzGJCqR&sig=1hkwhYL8rd5oEhX6ojiEGK0IrBE#v=onepage&q&f=false
---------. (2008). Discursos Sustentables. Siglo XXI, México D.F. 276 p. Disponible en: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=7PKkDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=%22Discursos+Sustentables%22&ots=8Tcp7umkDb&sig=ww_T2XaNqjDFhL0vc5WCaorrG0I#v=onepage&q=%22Discursos%20Sustentables%22&f=false
---------. (2019). Ecología política: De la deconstrucción del capital a la territorialización de la vida. Primera edición. Siglo XXI. Ciudad de México. 778 p. Disponible en: https://es.scribd.com/book/439420211/Ecologia-politica-De-la-deconstruccion-del-capital-a-la-territorializacion-de-la-vida
León A., R. (2000). El Colegio de San Nicolás: historia y tradición de la Universidad Michoacana. En. La Universidad Michoacana a fin de siglo. A. Pineda S. y E. N. Mijangos D. Coords. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. ISBN: 968-7469-38-2. Morelia, Michoacán, México.
Ley Orgánica de la Benemérita y Centenaria Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. 8 de marzo de 2025. (PERIÓDICO OFICIAL DEL GOBIERNO CONSTITUCIONAL DEL ESTADO DE MICHOACÁN DE OCAMPO)
Loitegui, J. R. y los miembros de la Universidad Complutense de Madrid. (1990). Determinantes de la satisfacción laboral en empleados de la administración foral de navarra. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Servicio de Reprografía. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=142004
López, A. J. (2010). Reducing teacher turnover by utilizing a national list of reasons for teacher dissatisfaction or how to keep teachers from declaring "dear folks, I quit". Online Submission. Disponible en: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED518123&lang=es&site=eds-live
López E., M. D. (2019). Política de sustentabilidad ambiental. Avances en el contexto universitario. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 4(7), 59-87. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7062696

López D., A. I., García P., O., Pérez M., R., Montero H., V., y Rojas O., E. L. (2016). Los Profesores de Tiempo Parcial en las universidades públicas estatales: una profesionalización inconclusa. Revista de la educación superior, 45(180), 23-39. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602016000400023&script=sci_arttext

Lozano, R., y Watson, M. K. (2013). Chemistry education for sustainability: Assessing the chemistry curricula at Cardiff University. Educación química, 24(2), 184-192. Disponible en: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0187893X13724613

Lozano, R., Ceulemans, K., Alonso-Almeida, M., Huisingh, D., Lozano, F. J., Wass, T., Lambrechts, W., Lukman, R. y Hugé, J. (2015). A review of commitment and implementation of sustainable development in higher education: results from a worldwide survey. Journal of Cleaner Production, 108, 1-18. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959652614009780

Maldonado M., A. y Mejía P., G. (2018). Higher Education Systems and Institutions, Mexico. En P. Teixeira y J. Shin (Eds.), *Encyclopedia of international higher education systems and institutions*. Springer. Disponible en: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58601062/Maldonado-Mejia_Enciclopedia-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1645344645&Signature=F7t-7tnWOnZNoXxeVnP9r3ActcnU~5klUCnbVOErdbKd8uE6Ayfh9-CpF54djv~DW5IXFVni56GnQ2x1FWKjoUW7gzFEtrOUNjN4GvOkfBiRus~2Z4D~Z9GoKuDMbocIIbWd2c22pie4g6WdtSSJ5M7aHZuycna0uq2GrbabY6yFt-WgSuOaTzWB~Vo1zbhyXciP5UkW5Q01dhAE7BNHmuAzX2C753fPeHz0CF7354wuPJ8kcukdY3ELq6o~M3cJTIHIC17yoYAPsbJoCHKHkZ5jBAhIs55QkTVAhmIDbrnl0N-blQTQfWF~Kwuep6fJRMKB569P8LyDVNmtUiwE4g__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Maldonado G., A. (2000). La Universidad Michoacana: de la historia y las costumbres a las necesidades del nuevo siglo. En. La Universidad Michoacana a fin de siglo. A. Pineda S. y E. N. Mijangos D. Coords. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. ISBN: 968-7469-38-2. Morelia, Michoacán, México.

Manassero, M. A. (2003). Estrés y burnout en la enseñanza. Palma: Ediciones UIB. Disponible en: https://journals.copmadrid.org/jwop/art/dd45045f8c68db9f54e70c67048d32e8

Manicas, P. (2003). La educación superior al borde del precipicio. En: La universidad en transformación: Perspectivas globales sobre futuros de la universidad. Coord. Sohail Inayatullah y Jennifer Gidley. Barcelona, Ediciones Pomares.

Marchesi, Á. (2007). Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores. Madrid: Alianza Editorial. Disponible en: https://hemerotecate.fe.ccoo.es/assets/20071120.pdf

Marginson, S. (1997). Markets in education. St. Leonards, N.S.W.: Allen & Unwin. Disponible en: http://hdl.voced.edu.au/10707/147333

Marquina, M. y Ferreiro, M. (2011). La satisfacción profesional de dos grupos generacionales de académicos en el marco de las políticas universitarias recientes. IX Jornadas de Sociología" Capitalismo del siglo XXI, crisis y reconfiguraciones. Disponible en: https://cdsa.aacademica.org/000-034/492.pdf

Marquina, M. y Gabriel, R. (2014). El trabajo académico en la periferia: una mirada comparada sobre la satisfacción de los docentes universitarios argentinos. Disponible en: https://www.academia.edu/download/4500763/trab26.pdf

Marrou, H. I. (1985). Historia de la educación en la antigüedad. Edición a la lengua hispana. Akal Editor, Madrid, España ISBN: 84-7600-052-9. Disponible en:

https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=0YOyTisRNuQC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Historia+de+la+educaci%C3%B3n+en+la+antig%C3%BCedad&ots=W80RjWtQAt&sig=EH_yRZ7GISu-OKrIA4cEPjUpJZs

Martin C., M. de la Luz, Cabrera T., Carlos F., Martínez A., Jorge, Nava H., Eduardo, Chauca M., Pablo M. y Cendejas G., Josefina M. (coords.). (2015). Organizaciones, actores, espacios locales y tecnología. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México.

Martin, N. K., Sass, D. A., y Schmitt, T. A. (2012). Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers' intent-to-leave. Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 28(4), 546-559. doi: 10.1016/j.tate.2011.12.003. Disponible en: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X11001557ww

Martínez F., C. N., y González G., E. J. (2015). Las políticas para la sustentabilidad de las Instituciones de Educación Superior en México: entre el debate y la acción. Revista de la educación superior, 44(174), 61-74. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000200004

Martínez H., J. (1995). El malestar docente en profesores de EGB [tesis de maestría, Universidad de Sevilla]. Disponible en: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/103218/1/Mart%C3%ADnez%20Hern%C3%A1ndez%2C%20Javier.pdf?sequence=1

Martínez, I. (23 de agosto de 2013). Presentan portal web del Plan Ambiental Institucional de la UMSNH. *IMNoticias*. Disponible en: https://ignaciomartinez.com.mx/noticias/presentan_portal_web_del_plan_ambiental_25624

Martínez P., C. C. (2013). Las Instituciones de Educación Superior y la responsabilidad social en el marco de la sustentabilidad. Revista Electrónica Educare, 17(3), 41-55. Disponible en: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LasInstitucionesDeEducacionSuperiorYLaResponsabili-4455957.pdf

Martínez, R. y Góngora, N. (2000). Evaluación de la gestión universitaria. CONEAU, República de Argentina. Disponible en: https://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00091.pdf

Marvel, J., Lyter, D. M., Peltola, P., Strizek, G. A., Morton, B. A., y Rowland, R. (2007). Teacher attrition and mobility: Results from the 2004–05 teacher follow-up survey (NCES 2007–307). Washington, DC: National Center for Education Statistics, US Department of Education. Disponible en: https://eric.ed.gov/?id=ED495344

Marx, K. (1936). Contribución a la crítica de la economía política. Siglo XXI editores. Novena edición en español (2008).

Marx, K. (1975). El capital, México, Tomo I Siglo XXI editores

Marx, K. y Engels, F. (1960). La ideología alemana, Nueva York (USA), International Publishers.

Max-Neef, M., Elizalde, A., y Hopenhayn, M. (2000). Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro, Medellín: CEPAUR, Fundación Dag Hammarsskjold

McCarthy, C. J., Lambert, R. G., Crowe, E. W., y McCarthy, C. J. (2010). Coping, stress, and job satisfaction as predictors of advanced placement statistics teachers' intention to leave the field. NASSP Bulletin, 94(4), 306-326. doi:10.1177/0192636511403262. Disponible en: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0192636511403262

McCombie, J. S. y Thirlwall, A. P. (1994). Economic growth and the balance of payments constraint. Nueva York: St. Martin's Press.
Medina E., J. (1967). Filosofía, Educación y Desarrollo. Primera edición, Siglo XXI, México. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2064/S33001I61.pdf?sequence=1
Meléndez, M. y Gómez, J. (2008). Una aproximación teórica a la gestión, el modelo económico y el régimen de gobernanza en las universidades públicas. XII Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas A.C. (ACACIA).
Meléndez, M., Solís, P. y Gómez, J. (2010). "Gobernanza y gestión de la universidad pública", Apertura, mayo-agosto. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28016298003
Michavila, F. (2008). La universidad, corazón de Europa. Madrid. Tecnos
Mijangos D., E. N. (2000). San Nicolás: de colegio civil a Universidad Michoacana. En. La Universidad Michoacana a fin de siglo. A. Pineda S. y E. N. Mijangos D. Coords. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. ISBN: 968-7469-38-2. Morelia, Michoacán, México.
Miranda, C. G. (2006). Gramsci y el proceso hegemónico educativo. revista electrónica EDUCARE, 9(2), 13-39. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/1941/194119272002.pdf
Moral S., C. (1998). Formación para la profesión docente. Granada: Grupo FORCE. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118065
Morgenstern de F., S. (2009). Rescatar el valor del conocimiento, dar un nuevo sentido a la profesionalidad docente. Paper presented at the Profesión y Vocación Docente: Presente y Futuro, 65-88.
Morin, E. (1994). Carta de la transdisciplinariedad, Convento de Arrábida. Disponible en: https://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm
Munda, G. (1995). Multicriteria evaluation in a fuzzy environment. Theory and applications in ecological economics, Physica-Verlag, Heidelberg.Disponible en: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=-uHwCAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&dq=Multicriteria+evaluation+in+a+fuzzy+environment.+Theory+and+applications+in+ecological+economics&ots=4pTobxAj9z&sig=78QMcO7FywCDKlXoig8NtOkIxa8
---------. (2004). Métodos y Procesos Multicriterio para la Evaluación Social de las Políticas Públicas. Revista Iberoamericana de Economía Ecológica Vol. 1: 31-45 Disponible en: https://www.raco.cat/index.php/Revibec/article/view/38279
Muñoz A., A. y los miembros de la Universidad Complutense de Madrid. (1990). Satisfacción en el trabajo. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Servicio de Reprografía.
Nava H., E. (2000). La República Nicolaíta. Utopía y modernidad en la Universidad Michoacana. En. La Universidad Michoacana a fin de siglo. A. Pineda S. y E. N. Mijangos D. Coords. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. ISBN: 968-7469-38-2. Morelia, Michoacán, México.
Nicolescu, B. (2001). Manifesto of Transdisciplinarity. SUNY Press. Albany, EE. UU. Disponible en: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=jxJDlYTlAQ8C&oi=fnd&pg=PA1&dq=Manifesto+of+Transdisciplinarity&ots=xY6vy6hr3-&sig=Ak6NaealCkZDPxAXuVqD9vmw-EU
Nieto, S. (2006). Razones del profesorado para seguir con entusiasmo. Barcelona: Octaedro.

Ochoa H., O. J. y Rayen H. L., C. (2016). Caracterización de la cultura ambiental en la gestión de la universidad centroccidental Lisandro Alvarado. Compendio, 19 (37), 27-53. ISSN: 1317-6099. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88049677003

Oikión S., V. (2000). Crónica de un derrumbe anunciado: el conflicto universitario de 1949. En. La Universidad Michoacana a fin de siglo. A. Pineda S. y E. N. Mijangos D. Coords. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. ISBN: 968-7469-38-2. Morelia, Michoacán, México.

Olaskoaga, J., Marúm, E., Rosario, V. y Pérez, D. (2013). Universidades en movimiento. El debate acerca de la gestión de la calidad y las actitudes del profesorado ante las transformaciones universitarias. México: Anuies.

Olivares P., J., Quintana S., M., Matta M., C., Choy L., J., Ronquillo H., W. y Maldonado M., M. M. (2006). Satisfacción laboral de docentes universitarios del Departamento Académico de Clínica Estomatológica. Revista Estomatológica Herediana, 16(1),21-25. ISSN: 1019-4355. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4215/421539345005

Olvera, J., Piña, H. y Mercado, A. (2009). La universidad pública: autonomía y democracia. Convergencia, Revista de Ciencias Sociales. Año 16, Núm. 51, Pp. 301-321, septiembre-diciembre de 2009. Universidad Autónoma del Estado de México. ISSN: 1405-1435. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-14352009000300012&script=sci_arttext

Orallo, J. H., Quintana, M. J. R. y Ramírez, C. F. (2004). Introducción a la minería de datos. Pearson Prentice Hall. Disponible en: http://181.176.223.4/opac_css/index.php?lvl=notice_display&id=15473

Ordorika S., I. (2002). “Mercados y educación superior” en Perfiles Educativos, XXIV (95), 98-103. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982002000100008

---------. (2004), “El mercado en la academia” en I. Ordorika (ed.), La academia en jaque: Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México. México: Centro Regional de Investigación Multidisciplinaria (UNAM) / Miguel Ángel Porrúa, pp. 35-74. Disponible en: https://www.ses.unam.mx/docencia/2007I/Lecturas/Mod5_Ordorika.pdf

----------. (2006). Educación superior y globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía. Andamios, 3(5), 31-47. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-00632006000200003&script=sci_arttext

Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García [OCUBBJG] (2020a). Estatuto Académico. Disponible en: https://ubbj.gob.mx/registro#inicio

Ortiz, V. (1993). El Malestar Del Docente: La Enseñanza Media Como Unidad De Referencia Empírica [tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=135896

Oshagbemi, T. (1997). Job satisfaction and dissatisfaction in higher education. Education training. Disponible en: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/00400919710192395/full/html?journalCode=et

Osorio Z., G. A. (2009). Análisis de características del ambiente creativo en empresas de Manizales con técnicas KDD. Universidad Nacional de Colombia-Sede Manizales.

Padilla G., L. E., Jiménez L., L. y Ramírez G., M. D. (2008). La satisfacción con el trabajo académico. Motivaciones y condiciones del entorno institucional que la afectan. El caso de una universidad pública estatal. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000300008

Padrón H., M. (1994). La satisfacción profesional del profesorado [tesis doctoral, Universidad de la Laguna] Canarias. Disponible en: https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/9952

Pacione, M. (2008). Sustainable UrbanDevelopment in the UK: Rhetoric or reality?, en Geography, volume, 92(3), pp. 248-265. Disponible en: http://www.geography.org.uk/Journals/Journals.asp?articleID=409

Pasinetti, L. L. (1962). “Rate of profit and income distribution in relation to the rate of economic growth”, The Review of Economic Studies, 9(4), 267-279.

----------. (1974). Growth and income distribution: Essays in economic theory. Cambridge, Cambridge University Press.

Peiró, J. M., Loscertales, F., Luque, O., y Melià, J. L. (1991). El estrés de enseñar. Sevilla: Alfar.

Pérez E., R.A. (2017a). Marco Antonio Aguilar Cortés. En: La Universidad Michoacana y sus Rectores. 1917-2017. Sánchez D., G. Coord. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo - Cámara de Diputados: LXIII Legislatura. ISBN 978-607-8116-84-3, Morelia, Michoacán, México. Disponible en: http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/lxiii/unimich_rect.pdf

Pérez E., R.A. (2017b). Jaime Hernández Díaz. En: La Universidad Michoacana y sus Rectores. 1917-2017. Sánchez D., G. Coord. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo - Cámara de Diputados: LXIII Legislatura. ISBN 978-607-8116-84-3, Morelia, Michoacán, México. Disponible en: http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/lxiii/unimich_rect.pdf

Platsidou, M., y Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. International Journal of Disability, Development and Education, 55(1), 61-76. doi:10.1080/10349120701654613. Disponible en: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10349120701654613

Pineda S., V. M. (2000). La Universidad Michoacana ante la transformación estructural de la educación superior. En. La Universidad Michoacana a fin de siglo. A. Pineda S. y E. N. Mijangos D. Coords. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. ISBN: 968-7469-38-2. Morelia, Michoacán, México.

Ponting, C., (1992). Historia verde del mundo, Barcelona, Paidós. Disponible en: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/64366700/Historia%20Verde%20del%20Mundo-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1645415622&Signature=SuLzEzJdgUlVZ1zQRVd2FHFMRFBo9BnsYoGMgVlL0grb-0WsDEnalB15xi4w-jX1ksff0RP7mZz2jD3mIiy1TNtGnZ98Kun1u9gb4rG8O9FZldYvnr78MgL1EftuHAS6ZCW3ie83SnztsL6D7ZrHs5uANowsHQf4IIW~muMoyNYnHS-HiVLmD36h5uqRsRg9VdxxuXJmuW4dmAta1htylbc6TxJqUyR~deRnCsSu2fV5I23UNWZ8aWUvB5K-Xlzw5sfvSqWtUSj5ZKK956Byur5kPZH12YgFaLVpI9oKFixIq3pvl2ro6~QW1cvLyzO-hq-O0~p6-UocW~Mz5nvvWw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Portelli, H. (1998). Gramsci y el bloque histórico. México, Siglo XXI. Disponible en: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=6n9B5y8T144C&oi=fnd&pg=PA5&ots=2DgFemXWCX&sig=_g1U5N8TMcpymQf9uHaBID12yRY

Poy S., L. (2021, 13 de agosto). Raquel Sosa: docentes de Universidades del Bienestar son beneficiarios sociales. La Jornada. Disponible en: https://www.jornada.com.mx/notas/2021/08/13/politica/raquel-sosa-docentes-de-universidades-del-bienestar-son-beneficiarios-sociales/

Prebisch, R. (1963). Hacia una dinámica del desarrollo latinoamericano. México: Fondo de Cultura Económica, primera edición.

----------. (1982). “El desarrollo económico de la América Latina y algunos de sus problemas principales”. En: Adolfo Gurrieri, La obra de Prebisch en la CEPAL, El Trimestre Económico, (46), 99-155, primer tomo. México: FCE.

Prieto J., E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. Foro de educación, 6(10), 325-345. Disponible en: http://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/163

Pusser, B. (2005). Educación superior, el mercado emergente y el bien público. México: Miguel Ángel Porrúa. Disponible en: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=qQiR99PyyucC&oi=fnd&pg=PA5&dq=Educaci%C3%B3n+superior,+el+mercado+emergente+y+el+bien+p%C3%BAblico&ots=g8yBKkCyw6&sig=Z-RYGhmLDNIAIUrmsawC5sF6crY

Quian Kiu D., A. (2003). “La nueva contabilidad social, instrumento científico de los actores sociales para lograr el desarrollo”. Disponible en: http://www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/Articulos/economicas/contabilidad.pdf

Quesnay, F. (1846). “Maximes Générales du Gouvernement d’un royaume agricole, et notes sur ces maximes”, en Physiocrates. Quesnay, Dupont de Nemours, Mercier de la Rivière, L’Abbé Baudeau, Le Trosne, avec une introduction sur la doctrine des physiocrates, des commentaires et des notices historiques, par M. Eugène Daire; Librairie de Guillaumin, Paris.

Quesnay, F. y Dupont de N., P. S. (1765). “Droit naturel", artículo de Quesnay publicado en Le journal de l'agriculture. Traducción española en Escritos Fisiocráticos; estudio preliminar y traducción de José E. Candela Castillo; Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1985.

Quintana, J. M. y Marín I., R. (1988). Pedagogía social (2ª ed.). Madrid: Dykinson.

Rama, C. (2012). “La nueva lógica de la economía de la educación con la virtualización” pp. 153-172, en Morocho, M. y Rama, C., Las nuevas fronteras de la educación a distancia, UTPL, Virtual Educa, Loja. Disponible en: https://www.academia.edu/download/32406331/Art_-Rama_-__La_nueva_logica_economica_de_la_ES_con_la_virtualizacion_-_Libro_-_UTPL_-_2012.pdf

---------. (2018). La problemática del financiamiento de la educación superior en la crisis económica de América Latina. Un análisis desde la economía de la educación: de los nuevos desafíos a viejos problemas. Cuadernos Universidades – Vol. 1. – UDUAL, ISBN 978-607-8066-32-2, Ciudad de México. Disponible en: http://dspaceudual.org/bitstream/Rep-UDUAL/46/1/Cuadernos%20de%20Universidades%207.%20La%20problem%c3%a1tica%20del%20financiamiento%20de%20la%20educaci%c3%b3n%20superior%20en%20Am%c3%a9rica%20Latina.pdf

Ramalho, B. L., y Llavador, J. B. (2012). Universidad y sociedad: la pertinencia de educación superior para una ciudadanía plena. Revista Lusófona de Educação, (21), 33-52. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/349/34924585003.pdf

Ramos B., N. D. (2017). Profesión académica en las universidades públicas estatales de México: actividades, condiciones laborales y contribución social [tesis doctoral, Universidad de Sonora]. Disponible en: http://148.225.114.121/handle/unison/275

Ramos B., N. D., Estévez N., E. H. y González B., E. O. (2017). Profesión académica: preferencias, satisfacción y condiciones laborales en las universidades públicas estatales de México. COMIE, San Luis Potosí. Disponible en: https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1920.pdf

Ratner, B. (2004). "Sustainability as a Dialogue of Values: Challenges to the Sociology of Development", en Sociological Inquiry, Vol. 74, No. 1, 50-69, February. Disponible en: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1475-682X.2004.00079.x

Readings, B. (1996). The university in ruins. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. Disponible en: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ifoPEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=The+university+in+ruins&ots=kcNmM1O79F&sig=7ne31WNL60a9BGx8nuPGOobGRNs

Rebelo, S. (1991). “Long-run policy analysis and long-run growth”, The Journal of Political Economy, 99 (3), 500-521.

Reyes, F (2006): “Universidad pública y sustentabilidad entre el discurso contemporáneo y la práctica formativa”. I congreso iberoamericana de ciencia, tecnología, sociedad e innovación: México. Disponible en: https://maestriapsicologia.unicach.mx/views/images/source/Universidad%20publica%20y%20sustentabilidad%20(1).pdf

Rhoades, G. (1998). Managed professionals: unionized faculty and restructuring academic labor. Albany: State University of New York Press. Disponible en: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=H0HvVGBT7_YC&oi=fnd&pg=PP11&dq=Managed+professionals:+unionized+faculty+and+restructuring+academic+labor.+&ots=kzlL4b_pTz&sig=K9rpUyi1B8oGTxuPoUJpEJt74nE

Ricardo, D. (1817). Principios de economía política y de tributación, cap. XX, Aguilar, Madrid, (1959).

Robinson, J. (1969). Ensayos sobre la teoría del crecimiento económico. México: FCE.

Rodríguez, C., Á. (2018). El modelo universitario salmantino y su reconversión en Hispanoamérica: EN «La Universidad de Salamanca y sus confluencias americanas». Ediciones Universidad de Salamanca. Disponible en: https://eusal.es/index.php/eusal/catalog/download/978-84-7481-994-6/4992/3598-1?inline=1

Rodríguez, D., Núñez, L., y Renere, A. C. (2010). Estudio comparativo de la satisfacción laboral universitaria en el núcleo de Anzoátegui de la Universidad de Oriente.*Investigación y postgrado*, *25*(1), 63-80. Disponible en: http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-00872010000100004&script=sci_arttext

Roldán, N. (2019, 20 de marzo). Sin planteles construidos, este mes arrancan las 100 nuevas universidades de AMLO. Animal Político. Disponible en: https://www.animalpolitico.com/2019/03/100-nuevas-universidades-amlo-benito-juarez/

Romer, P. M. (1986). “Increasing returns and long-run growth”, The Journal of Political Economy, 94 (5), 1002-1037.

----------. (1990). “Endogenous technological change”, The journal of Political Economy, vol 98, No. 5 Part 2.

----------. (1993). “Idea gaps and object gaps in economic development”, Journal of Monetary Economics, vol. 32, 543-573.

----------. (1994). “The origins of endogenous growth”, The Journal of Economic Perspectives, 8 (1), 3-22.
Ruiz C., E. E. (2013). *La Universidad Moderna. Desafíos y reflexiones en torno a la experiencia del Centro de EcoAlfabetización y Diálogo de Saberes de la Universidad Veracruzana* [tesis doctoral, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla], Puebla, Pue. Disponible en: https://www.ecorfan.org/actas/educacion_ambiental_I/ACTA_Educaci%C3%B3n_Ambiental_Tomo_1.pdf#page=159
Sáenz, O. y Lorenzo, M. (1993). La satisfacción del profesorado universitario. Granada: Servicio De Publicaciones De La Universidad De Granada.
Salas, J. (2012). Historia general de la educación. Red Tercer Milenio. Estado de México, México. ISBN 978-607-733-032-5. Disponible en: http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/economico_administrativo/Historia_general_de_la_educacion.pdf
Salceda O., J. M. (2000). Los orígenes de las casas del estudiante en Michoacán. En. La Universidad Michoacana a fin de siglo. A. Pineda S. y E. N. Mijangos D. Coords. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. ISBN: 968-7469-38-2. Morelia, Michoacán, México.
Salceda O., J. M. (2002) *Las casas del estudiante en Michoacán, 1915-2001. Conquistas populares por defender*. Morelia, Red Utopía A.C., Jitanjáfora.
Salcedo G., M. P., San Martín R., F., y Barber K., C. M. (2010). El desarrollo sustentable. Modelo de conciliación entre el progreso económico, la justicia social y la preservación del medio ambiente. Gestión y estrategia Núm. 37 (enero). Disponible en: http://zaloamati.azc.uam.mx/handle/11191/2992
Samuelson, P. A. y Modigliani, F. (1966a). “The Pasinetti Paradox in neoclassical and more general models”, The Review of Economic Studies, 33 (4), 269-301.
Sánchez D., G. (2017). Leonel Muñoz Muñoz. En: La Universidad Michoacana y sus Rectores. 1917-2017. Sánchez D., G. Coord. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo - Cámara de Diputados: LXIII Legislatura. ISBN 978-607-8116-84-3, Morelia, Michoacán, México. Disponible en: http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/lxiii/unimich_rect.pdf
Sánchez, L., Vargas, E. y Ruiz, E. (2015). ¿Desde dónde debemos cultivar la sustentabilidad en las universidades?: nuestra experiencia en la Universidad Veracruzana en Tepetla, C. P., (eds.) Educación Ambiental desde la Innovación, la Transdisciplinariedad e Interculturalidad, Tópicos Selectos de Educación Ambiental-©ECORFAN-Veracruz, 2015. Disponible en: https://www.ecorfan.org/actas/educacion_ambiental_I/ACTA_Educaci%C3%B3n_Ambiental_Tomo_1.pdf#page=159
Sánchez Q., C. y García C., J. L. (2013). Clima organizacional y valores: indicadores de necesidades y limitaciones para el cambio Caso: Colegio de Posgraduados. Revista Educación, 37(2), 17-38. https://www.redalyc.org/pdf/440/44029444002.pdf
Sánchez T., M. y García V., M. (2017). Satisfacción Laboral en los Entornos de Trabajo. Una exploración cualitativa para su estudio. Scientia Et Technica, 22(2), 161-166. Disponible en: http://201.131.90.33/index.php/revistaciencia/article/view/11471
Sánchez V., A. (2003). Los caminos de la reforma universitaria. El debate hacia el Congreso. En: La Universidad a Debate, Revista No 5 ediciones del STUNAM. México, D. F.
Sánchez V., L. R. (2016). Tres ejes-procesos que deben estar presentes en la gestión de la sustentabilidad en una universidad: el caso de la Universidad Veracruzana. Disponible en: https://repository.udca.edu.co/handle/11158/3263

Santos, B. D. S. (2021). Descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva global. Clacso. Disponible en: https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/96313
Sauvé, L. (1997). Tendencias y desafíos de la educación ambiental contemporánea. En RJ Carillo, Memorias del V Congreso Interamericano sobre el Medio Ambiente, Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela (Vol. 2, pp. 304-310).
Savater, F. (2004). El valor de educar. Barcelona: Ariel. Disponible en: http://190.57.147.202:90/jspui/bitstream/123456789/665/1/el%20valor%20de%20educar.pdf
Say, J.B. (1803). Traité d'économie politique ou simple exposition de la maniére dont se forment, se distribuent et se consoment les richesses, Libro II, cap. I, París.
Sen, A. (1983). "Development: Which Way Now?, The Economic Journal 93. Disponible en: http://darp.lse.ac.uk/PapersDB/Sen_(EJ_83).pdf
Sharon, L. (2000). Muestreo: Diseño y análisis. Internacional Thomson Editores.
Sharp, L. (2002). Green Campuses: he Road from Little Victories to Systemic Transformation", en int J sustain Higher educ, núm. 3, 2002, pp. 138145. Disponible en: https://doi.org/10.1108/14676370210422357
Sierra, C. (febrero 23, 2022). Inscrita en programas de calidad el 98% de la matrícula de la UMSNH. *Quadratin Michoacán*. Disponible en: https://www.quadratin.com.mx/educativas/inscrita-en-programas-de-calidad-el-98-de-la-matricula-de-la-umsnh/
Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? relations with teacher burnout and job satisfaction. Teaching and Teacher Education, 25(3), 524. doi:10.1016/j.tate.2008.12.006. Disponible en: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X08002163
--------. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 26(4), 1059-1069. doi:10.1016/j.tate.2009.11.001. Disponible en: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X09002479
Slaughter, S. y Leslie, L. L. (1997). Academic capitalism: politics, policies, and the entrepreneurial university. Baltimore: Johns Hopkins University Press. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Sheila_Slaughter/publication/285134021_Academic_capitalism_in_the_new_economy_Challenges_and_choices/links/5dbb127492851c81801d97b4/Academic-capitalism-in-the-new-economy-Challenges-and-choices
Smith, A. (1776). Una investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones. Fondo de Cultura Económica, México, (2000).
Solís P., P. C. y López V., B. E. (2000). Concepto de anarquías organizadas en el análisis organizacional. Revista Contaduría y Administración. Abril – junio. No. 197 p.35-45. Disponible en: https://biblioteca.org.ar/libros/91543.pdf
Solow, R. (1956). "Contribution to the theory of economic growth", The Quarterly Journal of Economics, 70 (1), 65-94.
----------. (1957). "Technical change and the aggregate production function", The Review of Economics and Statistics, 39 (3), 312-320.
Soto, C. M., y Charter, R. (2010). Modificación Horst al Coeficiente KR-20 por Dispersión de la Dificultad de los Ítems. Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology, 44(2), 274-278.
Stinnett, T. M. (1968). La profesión de enseñar. Buenos Aires: Troquel.
Sunkel, O., y Paz, P. (2005). El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo. Siglo XXI. Disponible en:

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1912/S33098l59S9.pdf?sequence=1
Svanström, M., Lozano-García, F. J. y Rowe, D. (2008). Learning outcomes for sustainable development in higher education. International Journal of Sustainability in Higher Education, 9(3), 339–351. Disponible en: https://doi.org/10.1108/14676370810885925
Swan, T. (1956). “Economic growth and capital accumulation”, Economic Record, 32, 334-361.
Tedesco, J. C. (2001). Profesionalización y capacitación docente. IIPE. Disponible en: https://www.academia.edu/download/30428903/profesionalizacion_capacitacion_docente.pdf
Terspstra, D. E. y Honoree, A. L. (2004). “Job satisfaction and pay satisfaction levels of university faculty by discipline type and by geographic region”, Education, 124 (3), 528-539. Disponible en: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=00131172&AN=13186540&h=jgI0juAcwrybPpr7PwAv%2FvagY6CEV0g9ngoCU0V7luBUlE3D30S8bhVRFPNSRQZnmqkXMPnih1L3G9Wt%2BHHybg%3D%3D&crl=c&casa_token=eu3eF0kdH2MAAAAA:RJobVhSuazkFgFkCDoPi1456Q0aLaNQse08vd_6dc7f69HwXSylSr3yFunZfyFAwq3iDiwX8tDM5qVSu
Tilbury, D. (2010). Sustainability in the DNA of the university. Sustainable Mediterranean, 63-64, 9-13. Disponible en: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/9551826/embedding%20sustainability%20within%20the%20dna%20of%20universities-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1645332286&Signature=fZpm2jSkJ9bUEcIetkvoRl8ZGQwJQy-YzmXYTszEc9V3JVzVmZfiQhNJkUOjkec9qkF-sU3KUqRooHXaKjcKFY2EuswyGAb2tSwGHlHVgz~6Z1bqFHnexJHJaeyp4IHAYfpfRelqRc~zltzJ9AZmsM1H5IiZbnNV-Ou5a~TZEQu9vIvm71kzUNI8sEKz2k8Wn-~XwiLoiawfd~CUDg7OK3PvbeHsnbyZPTIkupsHMiv1VWtkLUJ427ku88ZS1Itsvj8OK5Y7Mk3sXQBOuwchRCsq3zB3uyf3A~uGb0BSyHXyC6Bo~JfLvlvYR520B800aclsMkbzrWGE-l4PxfHeGA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=9
Thirlwall, A. (2002). The nature of economic growth. Cheltenham y Northampton, Edward Elgar.
Toche, N. (13.01.2026). Advierte ANUIES crisis financiera en universidades públicas por presupuesto "insuficiente". *El Economista.* Disponible en: https://www.eleconomista.com.mx/arteseideas/advierte-anuies-crisis-financiera-universidades-publicas-presupuesto-insuficiente-20260113-795153.html.
Tommasino, H., Foladori, G., y Taks, J. (2001). La crisis ambiental contemporánea. Foladori, G. y Pierri N. ¿Sustentabilidad?: desacuerdos sobre el desarrollo sustentable (Primera edición). México: Universidad Autónoma de Zacatecas, 9-26. Disponible en: https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/SESION5-17SEPTLacrisisambientalcontemporanea-Foladori.pdf
Tovar H., J. M. (2017). José Napoleón Guzmán Ávila. En: La Universidad Michoacana y sus Rectores. 1917-2017. Sánchez D., G. Coord. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo - Cámara de Diputados: LXIII Legislatura. ISBN 978-607-8116-84-3, Morelia, Michoacán, México. Disponible en: http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/lxiii/unimich_rect.pdf
Trow, M. (1996). “Trust, Markets and Accountability in Higher Education: A Comparative Perspective” en Higher Education Policy, 9(4), 309-324. Disponible en: https://escholarship.org/content/qt6q21h265/qt6q21h265.pdf?t=li4x7z

Tünnermann B., C. (1991). *Historia de las universidades de América Latina: de la época colonial a la reforma de Córdova*. Primera edición, editorial EDUCA, San José, Costa Rica. Disponible en: https://www.enriquebolanos.org/m

--------- (1996). Breve historia del desarrollo de la universidad en América Latina. Revista La Educación superior en el umbral del siglo XXI, CRESALC. Pp-11-38. Caracas, Venezuela.

--------- (2001). Universidad y sociedad: Balance histórico y perspectivas desde América Latina. Managua, Nicaragua: Editorial Hispamer. ISBN: 99924-33-80-9. Disponible en: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=SrB21co1c_MC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Universidad+y+sociedad:+Balance+hist%C3%B3rico+y+perspectivas+desde+Am%C3%A9rica+Latina&ots=bsVbOUseIH&sig=ouSAtWz9vhqn30kq78H7Nik5CDU

UMSNH. (2007). Plan Ambiental Institucional de la Universidad Michoacana de San Nicolas de Hidalgo. Disponible en: http://www.umich.mx/pai/index.html

---------. (16 de junio de 2014). Se reforzará el Plan Ambiental Institucional de la UMSNH. *Noticias Academia y Ciencias.* Disponible en: https://umich.mx/se-reforzara-el-plan-ambiental-institucional-de-la-umsnh/#:~:text=Es%20momento%20de%20reforzar%20al%20interior%20de,momento%20de%20dar%20un%20nuevo%20impulso%20al

UMSNH. (2019). Propuesta inicial de actualización del sistema de jubilaciones y pensiones, en el marco de las acciones y esfuerzos para buscar la viabilidad financiera de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.

---------. (2020). Plan de Desarrollo Institucional 2021 - 2030. Aprobado por el H. Consejo Universitario el 9 de diciembre de 2020. Morelia, Michoacán, México. Disponible en: https://www.umich.mx/documentos/Normatividad/PLAN%20DE%20DESARROLLO%20INSTITUCIONAL%202021-2030.pdf

---------. (2020b). Modelo Educativo Nicolaita. Aprobado por el H. Consejo Universitario el 04 de diciembre de 2020. Morelia, Michoacán, México. Disponible en: https://www.umich.mx/documentos/Normatividad/MODELO%20EDUCATIVO%20UMSNH.pdf

---------. (2021). Informe del Rector Dr. Raúl Cárdenas Navarro 2020.

---------. (2022). Tesorería Universidad Michoacana de San Nicolas de Hidalgo. Informes de la CPPC. Disponible en: http://www.tesoreria.umich.mx/index.php/portal/informes

--------[1]. (2025). Segundo Informe 2024. Rectora Yaraví Ávila González. Disponible en: https://www.umich.mx/2do_informe_2025/?_gl=1*vdc2s6*_ga*MTI4MDEwNjc1Ny4xNzU1MDIwNjIy*_ga_WEGQH5H6GW*czE3NTUwMjA5NDkkbzEkZzEkdDE3NTUwMjIxNTckajYwJGwwJGgw

--------[2]. (2025). Excelencia y pertinencia, insignia de programas de posgrado de la UMSNH; renuevan reconocimiento ante el SNP (Comunicado 1673/2025). Disponible en: https://umich.mx/excelencia-y-pertinencia-insignia-de-programas-de-posgrado-de-la-umsnh-renuevan-reconocimiento-ante-el-snp/

UNESCO. (1975). Carta de Belgrado, Seminario Internacional de Educación ambiental. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000177/017772sb.pdf.

---------. (2013). UNESCO.org. Disponible en: http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/history/

---------. (2022). Sobre la UNESCO ¿Qué es? ¿Qué hace? París, Francia: UNESCO. Disponible en: https://es.unesco.org/about-us/introducing-unesco

Vasallo V., Y. (2016). Desarrollo sustentable y responsabilidad social en la educación superior. Revista San Gregorio, 2(10), 93-105. Disponible en: http://dx.doi.org/10.36097/rsan.v2i10.28

Vallaeys, F. (2012). Definir la responsabilidad social: una urgencia filosófica. Recuperado de: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php

---------. (2019). Responsabilidad Social Universitaria - El Modelo Ursula. Disponible en: https://secureservercdn.net/198.71.233.96/q2w.367.myftpupload.com/wp-content/uploads/2020/09/RSU-El-modelo-URSULA.-Estrategias-Herramientas-Indicadores.pdf

Velásquez, L., Murguía N. y Sánchez, M. (2005). “Deterring Sustainability in Higher Education Institutions”, en int J sustain Higher educ, núm. 6, pp. 383391. Disponible en: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/14676370510623865/full/html

Verspagen, B. (1993). Uneven growth between interdependent economies. Adershot (United Kingdon): Avebury. Disponible en: https://www.jstor.org/stable/2235088

Vivanco, M. (2005). Muestreo estadístico. Diseño y aplicaciones. Editorial universitaria.

Wals, A. E. J. (2014). Sustainability in higher education in the context of the UN DESD: a review of learning and institutionalization processes. *Journal of Cleaner Production, 62*, 8-15. Disponible en: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959652613003880

Welch, S., y Comer, J. (1988). Quantitative methods for public administration: techniques and applications: Brooks/Cole Pub. Co.

Wences R., R. (1983). ¿Ciencia y desarrollo? Debate en torno a las funciones de la Universidad. pp. 13-30. En: Cuadernos de Teoría y Política. Basave, J., Moguel, J., Toledo, A. y, Velázquez, E. [Ed.]. Juan Pablos Editor, Universidad Autónoma de Guerrero. México, D.F.

Wolin, S. (2018). Chapter 22. The New Public Philosophy. In N. Xenos (Ed.), *Fugitive Democracy: And Other Essays* (pp. 394-404). Princeton: Princeton University Press. https://doi.org/10.1515/9780691185538-024

Yao, X., Chihiro, W. y Ying, L. (2009). "Institutional structure of sustainable development in BRICS: Focusing on ICT utilization", en Technology in Society 31: 9-28. Disponible en: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0160791X08000675

Zavala, S. (1984). *Vasco de Quiroga ante las comunidades indígenas*. En Humanismo y ciencia en la formación de México. V Coloquio de Antropología e Historia Regionales. Carlos Herrejón Peredo editor; Colegio de Michoacán, CONACYT. Zamora, Michoacán.

Zubieta, J. C. y Susinos, T. (1992). Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación, Documentación y Evaluación. Disponible en: https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/84392

Zúñiga S., O. (2019). Estilo de liderazgo del profesorado: el caso de la licenciatura en ingeniería en Ciencias Computacionales del Centro Universitario de Tonalá, Universidad de Guadalajara. En Madrigal Torres, B. E. y Ramírez Mata, M. (Comps.), La ética y el liderazgo en las instituciones latinoamericanas de educación superior en la cuarta revolución industrial (pp. 79–97). Fondo Editorial Universitario. Disponible en: https://www.academia.edu/download/62126089/etica_y_liderazgo_x1a_ebook20200217-54132-m13z8a.pdf#page=79

---------. (2021). El reto de las universidades públicas de México para incorporar una educación pertinente acorde con la sustentabilidad. RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo, 11(22). Disponible en: https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.952

**ANEXO 1. Cuestionario.**

# Satisfacción laboral docente

Datos de registro para la estadística, tratados de forma anónima para resguardar las opiniones de los participantes.
Por favor, su participación y opinión es muy valiosa, y de antemano le advierto que le tomará algo de tiempo, por lo que le solicito muy amablemente le dedique de entre 40 y 60 minutos aproximadamente para responder este instrumento.

*Obligatorio

1. Correo *

2. Edad: *

*Marca solo un óvalo.*

- De entre 24 a 30 años
- De 31 a 45 años
- De 46 a 60 años
- Más de 60 años

3. Nacionalidad: *

*Marca solo un óvalo.*

- Mexicana
- Extranjera

4. Género: *

*Marca solo un óvalo.*

- ◯ Mujer
- ◯ Hombre
- ◯ Prefiero no decirlo

5. Estado civil: *

*Marca solo un óvalo.*

- ◯ Soltera (o)
- ◯ Casada (o)
- ◯ Unión libre
- ◯ Separada (o)
- ◯ Divorciada (o)
- ◯ Viuda (o)

6. Origen étnico: *

*Marca solo un óvalo.*

- ◯ Sí
- ◯ No

7. Origen: *

*Marca solo un óvalo.*

- ◯ Urbano
- ◯ Rural

8. Último grado académico: *

*Marca solo un óvalo.*

- ◯ Licenciatura
- ◯ Maestría
- ◯ Doctorado

9. Formación universitaria realizada en: *

_____

_____

_____

_____

_____

10. Escuela o dependencia: *

_____

11. Antigüedad en la UMSNH (años): *

_____

12. Nombramiento vigente (categoría/subcategoría):*

*Marca solo un óvalo por fila.*

| | A | B | C |
|---|---|---|---|
| Profesor Investigador de Tiempo Completo Titular | ◯ | ◯ | ◯ |
| Profesor Investigador de Tiempo Completo Asociado | ◯ | ◯ | ◯ |
| Profesor Investigador de Medio Tiempo Titular | ◯ | ◯ | ◯ |
| Profesor Investigador de Medio Tiempo Asociado | ◯ | ◯ | ◯ |
| Técnico Académico de Tiempo Completo Titular | ◯ | ◯ | ◯ |
| Técnico Académico de Tiempo Completo Asociado | ◯ | ◯ | ◯ |
| Técnico Académico de Medio Tiempo Titular | ◯ | ◯ | ◯ |
| Técnico Académico de Medio Tiempo Asociado | ◯ | ◯ | ◯ |
| Ayudante de Docencia e Investigación de Tiempo Completo | ◯ | ◯ | ◯ |
| Ayudante de Docencia e Investigación de Medio Tiempo | ◯ | ◯ | ◯ |
| Ayudante de Técnico Académico de Tiempo Completo | ◯ | ◯ | ◯ |
| Ayudante de Técnico Académico de Medio Tiempo | ◯ | ◯ | ◯ |
| Profesor de Asignatura (en este caso solo puede ser A o B) | ◯ | ◯ | ◯ |

13. Tipo de nombramiento: *

*Marca solo un óvalo.*

- ◯ Definitivo
- ◯ Interino

14. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores: *

*Marca solo un óvalo.*

- ◯ Sí
- ◯ No

15. Perfil PRODEP: *

*Marca solo un óvalo.*

- ◯ Sí
- ◯ No

16. Sindicalizado: *

*Marca solo un óvalo.*

- ◯ Sí
- ◯ No

***Factor económico***

17. Lea las siguientes afirmaciones y responda según percepción: *

*Marca solo un óvalo por fila.*

| | Completamente de acuerdo | Medianamente de acuerdo | Medianamente en desacuerdo | Completamente en desacuerdo |
|---|---|---|---|---|
| Estoy satisfecho con la relación entre los ingresos que percibo y el tiempo que destino para cumplir con mis actividades de trabajo en la UMSNH (docencia, investigación, comisiones, etc.) | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ |
| Distribuyo mi tiempo (en horas a la semana según mi contrato/nombramiento), para cumplir con mis actividades de trabajo en la UMSNH (docencia, investigación, comisiones, etc.). | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ |
| Requiero de más tiempo del especificado en mi nombramiento/contrato con la UMSNH, para cumplir con mis actividades de docencia, investigación, comisiones, etc. | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ |
| Estoy satisfecho con la relación entre el tiempo que destino para cumplir con mis actividades de trabajo en la UMSNH y el tiempo libre que dispongo para realizar otras actividades (familia, esparcimiento, ocio, etc.). | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ |
| Estoy satisfecho con el tipo de relación laboral | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (contrato/nombramiento) que tengo con la UMSNH. | | | | |
| Estoy satisfecho con las oportunidades de formación profesional que me ofrece la UMSNH y mi dependencia. | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Estoy satisfecho con las oportunidades de crecimiento profesional (promoción, definitividad, etc.) que me ofrece la UMSNH y mi dependencia. | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Los ingresos totales que percibo, provienen únicamente de mi relación laboral con la UMSNH. | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Los ingresos totales que percibo, provienen en mayor proporción de mi relación laboral con la UMSNH. | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Estoy satisfecho con las prestaciones de seguridad social que me ofrece la UMSNH. | ○ | ○ | ○ | ○ |

18. Mencione (brevemente) el motivo o razón de sus respuestas. y/o alguna otra situación que la explique (puede ser de manera general o referirse en lo particular de cada afirmación): *

## *Factor infraestrutura*

19. Lea las siguientes afirmaciones y responda según percepción: *

*Marca solo un óvalo por fila.*

| | Completamente de acuerdo | Medianamente de acuerdo | Medianamente en desacuerdo | Completamente en desacuerdo |
|---|---|---|---|---|
| Estoy satisfecho con la facilidad para acceder a mi dependencia y movilizarme dentro de ella. | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ |
| Estoy satisfecho con las condiciones de infraestructura, dotación de mobiliario del aula y espacios que utilizo para realizar mis actividades de docencia, investigación, comisiones, etc. | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ |
| Estoy satisfecho con la limpieza y mantenimiento de las instalaciones (incluida mi área de trabajo) de mi dependencia. | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ |
| Estoy satisfecho con los recursos didácticos (proyector, computador, pizarra, acceso a internet, acceso a bases de datos bibliográficas, etc.) que me brinda mi dependencia. | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Estoy satisfecho con las áreas verdes y de esparcimiento disponibles en la UMSNH y en mi dependencia. | | | | |

20. Señale (brevemente) el motivo o razón de sus respuestas. y/o alguna otra situación que la explique (puede ser de manera general o referirse en lo particular de cada afirmación): *

Factor reconocimiento

21. Lea las siguientes afirmaciones y responda según percepción: *

*Marca solo un óvalo por fila.*

| | Completamente de acuerdo | Medianamente de acuerdo | Medianamente en desacuerdo | Completamente en desacuerdo |
|---|---|---|---|---|
| Estoy satisfecho con el reconocimiento de mi trabajo docente por parte de las autoridades de mi dependencia. | | | | |
| Estoy satisfecho con el reconocimiento de mi trabajo docente que percibo de mis alumnos. | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Estoy satisfecho con el reconocimiento de mi trabajo docente que percibo de la sociedad en general. | ⬭ | ⬭ | ⬭ | ⬭ |
| Estoy satisfecho con el reconocimiento de mi trabajo docente que percibo de mis pares. | ⬭ | ⬭ | ⬭ | ⬭ |
| Estoy de acuerdo que en las contrataciones, mi dependencia, promueva la inclusión social e igualdad (contratación de personas con capacidades diferentes, etc.) | ⬭ | ⬭ | ⬭ | ⬭ |

22. Indique (brevemente) el motivo o razón de sus respuestas. y/o alguna otra situación que la explique (puede ser de manera general o referirse en lo particular de cada afirmación): *

## *Factor interpersonal*

23. Lea las siguientes afirmaciones y responda según percepción: *

*Marca solo un óvalo por fila.*

| | Completamente de acuerdo | Medianamente de acuerdo | Medianamente en desacuerdo | Completamente en desacuerdo |
|---|---|---|---|---|
| Estoy satisfecho con las relaciones que tenemos los docentes y la comunidad estudiantil. | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ |
| Estoy satisfecho con las relaciones que tenemos los docentes y las autoridades de la UMSNH. | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ |
| Estoy satisfecho con las relaciones que tenemos los docentes y el sindicato de profesores | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ |
| Estoy satisfecho con respecto a las relaciones que tenemos entre pares de la misma dependencia, así como, con otras dependencias. | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ |
| Estoy satisfecho con respecto a las relaciones que tenemos los docentes y los trabajadores administrativos e intendentes. | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ |

24. Explique (brevemente) el motivo o razón de sus respuestas. y/o alguna otra situación que la justifique (puede ser de manera general o referirse en lo particular de cada afirmación): *

Factor Institucional

25. Lea las siguientes afirmaciones y responda según percepción: *

*Marca solo un óvalo por fila.*

| | Completamente de acuerdo | Medianamente de acuerdo | Medianamente en desacuerdo | Completamente en desacuerdo |
|---|---|---|---|---|
| Estoy satisfecho con la disposición, hábitos y actitudes de mis estudiantes. | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ |
| Estoy comprometido, identificado con los principios y valores que rigen y se practican en la UMSNH y/o en mi dependencia. | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ |
| Conozco el plan de desarrollo institucional, el modelo educativo y reglamentos de la UMSNH. | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ |
| Estoy satisfecho con la vinculación que se tiene entre la UMSNH y la sociedad en general. | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Estoy satisfecho con la vida democrática que se practica y promueve en la universidad y/o dependencia. | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Estoy satisfecho con el respeto y cumplimiento a la normatividad de la UMSNH por parte de sus integrantes (docentes, autoridades, administrativos, etc.) de mi dependencia. | ○ | ○ | ○ | ○ |

26. Enuncie (brevemente) el motivo o razón de sus respuestas. y/o alguna otra situación que la explique (puede ser de manera general o referirse en lo particular de cada afirmación): *

## *Factor expectativas*

27. Lea las siguientes afirmaciones y responda según percepción: *

*Marca solo un óvalo por fila.*

| | Completamente de acuerdo | Medianamente de acuerdo | Medianamente en desacuerdo | Completamente en desacuerdo |
|---|---|---|---|---|
| Estoy satisfecho con la realización personal y profesional conseguida por mi labor de docencia e investigación.. | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ |
| Estoy satisfecho con la oportunidad que tengo de participar en la toma de decisiones de las actividades académicas y administrativas | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ |
| Estoy satisfecho con las tareas y actividades que realizo en mi jornada de trabajo docente. | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ |
| Estoy satisfecho con las asignaturas, programas de investigación, comisiones u otras actividades que están a mi cargo. | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ |
| Estoy satisfecho con las oportunidades de participar en diversos programas, | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| concursos, becas, estímulos, exámenes de titulación, talleres, cursos, etc., que se ofrecen en la UMSNH. | | | | |
| Estoy satisfecho con la autonomía que tengo para planificar mi trabajo docente. | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Estoy satisfecho con el trabajo colaborativo de docencia, investigación y/o comisión que se da entre compañeros de mi dependencia y/o con otras dependencias. | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Estoy satisfecho con las acciones que realizo en favor de una gestión universitaria de la sustentabilidad. | ○ | ○ | ○ | ○ |

28. Mencione (brevemente) el motivo o razón de sus respuestas. y/o alguna otra situación que la explique (puede ser de manera general o referirse en lo particular de cada afirmación): *

Factor administrativo

29. Lea las siguientes afirmaciones y responda según percepción: *

*Marca solo un óvalo por fila.*

| | Completamente de acuerdo | Medianamente de acuerdo | Medianamente en desacuerdo | Completamente en desacuerdo |
|---|---|---|---|---|
| Estoy satisfecho con la gestión de las autoridades de la UMSNH y de mi dependencia ante las adversidades (de manera general). | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ |
| Estoy satisfecho con el seguimiento que realizan las autoridades de mi dependencia, de todos los omisiones y/o desaciertos que se producen. | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ |
| Todos los responsables de personas ejercen adecuadamente su liderazgo en el equipo. | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ |
| La comunicación en mi dependencia fluye de manera ágil y con total transparencia. | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ |
| Estoy satisfecho con el trato digno, de respeto, justo y de colaboración que recibo por parte de las autoridades de mi dependencia. | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Puedo realizar una retroalimentación a las autoridades de mi dependencia y/o universitarias, para mejorar mi trabajo docente. | ⬭ | ⬭ | ⬭ | ⬭ |
| En la UMSNH y/o en mi dependencia se lucha contra la incertidumbre y no nos adaptamos bien a ella. | ⬭ | ⬭ | ⬭ | ⬭ |
| Estoy satisfecho con el acceso a la información y transparencia en el manejo de los recursos de la UMSNH y de mi dependencia. | ⬭ | ⬭ | ⬭ | ⬭ |
| Considero que en la UMSNH y en mi dependencia, los cargos y ascensos se hacen por méritos. | ⬭ | ⬭ | ⬭ | ⬭ |
| Estoy satisfecho con las acciones que promueven las autoridades universitarias y/o de mi dependencia, en favor de una gestión universitaria de la sustentabilidad. | ⬭ | ⬭ | ⬭ | ⬭ |

30. Señale (brevemente) el motivo o razón de sus respuestas. y/o alguna otra situación que la explique (puede ser de manera general o referirse en lo particular de cada afirmación): *

31. Finalmente. ¿Cómo considera que ha afectado (positiva o negativamente) la contingencia sanitaria por la pandemia provocada por la propagación del virus SARSCOV2-Covid19. en su labor de docencia e investigación? *

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

# Víctor Manuel Martínez Ramírez

## Satisfacción del Trabajo Docente y Gestión Universitaria de la Sustentabilidad. El Caso de la Universidad Michoacana de San...

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

### Detalles del documento

Identificador de la entrega
**trn:oid:::3117:560395499**

Fecha de entrega
**24 feb 2026, 1:34 p.m. GMT-6**

Fecha de descarga
**24 feb 2026, 1:40 p.m. GMT-6**

Nombre del archivo
**Satisfacción del Trabajo Docente y Gestión Universitaria de la Sustentabilidad. El Caso de la Univ....pdf**

Tamaño del archivo
**5.6 MB**

**310 páginas**

**78.638 palabras**

**435.522 caracteres**

# 10% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

## Filtrado desde el informe

- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

## Fuentes principales

10% Fuentes de Internet
3% Publicaciones
0% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

## Marcas de integridad

**N.º de alerta de integridad para revisión**

**Texto oculto**
63 caracteres sospechosos en N.º de páginas
El texto es alterado para mezclarse con el fondo blanco del documento.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

# Formato de Declaración de Originalidad y Uso de Inteligencia Artificial

**Coordinación General de Estudios de Posgrado**
**Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo**

A quien corresponda,

Por este medio, quien abajo firma, bajo protesta de decir verdad, declara lo siguiente:

- Que presenta para revisión de originalidad el manuscrito cuyos detalles se especifican abajo.
- Que todas las fuentes consultadas para la elaboración del manuscrito están debidamente identificadas dentro del cuerpo del texto, e incluidas en la lista de referencias.
- Que, en caso de haber usado un sistema de inteligencia artificial, en cualquier etapa del desarrollo de su trabajo, lo ha especificado en la tabla que se encuentra en este documento.
- Que conoce la normativa de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en particular los Incisos IX y XII del artículo 85, y los artículos 88 y 101 del Estatuto Universitario de la UMSNH, además del transitorio tercero del Reglamento General para los Estudios de Posgrado de la UMSNH.

| Datos del manuscrito que se presenta a revisión | | |
|---|---|---|
| **Programa educativo** | Maestría en Desarrollo y Sustentabilidad | |
| **Título del trabajo** | Satisfacción del Trabajo Docente y Gestión Universitaria de la Sustentabilidad. El Caso de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo | |
| | **Nombre** | **Correo electrónico** |
| **Autor/es** | Víctor Manuel Martínez Ramírez | victor.martinez.ramirez@umich.mx |
| **Director** | Dr. René Colín Martínez | rene.colin@umich.mx |
| **Codirector** | Dra. Erika Jenny González Mejía | erika.gonzalez@umich.mx |
| **Coordinador del programa** | Dra. Erika Jenny González Mejía (Directora de la Facultad de Economía y Presidenta del Consejo Interno de Posgrado) | direccion.fe@umich.mx |

| Uso de Inteligencia Artificial | | |
|---|---|---|
| **Rubro** | **Uso (si/no)** | **Descripción** |
| **Asistencia en la redacción** | NO | |

# Formato de Declaración de Originalidad y Uso de Inteligencia Artificial

Coordinación General de Estudios de Posgrado
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

| Uso de Inteligencia Artificial | | |
|---|---|---|
| **Rubro** | **Uso (si/no)** | **Descripción** |
| **Traducción al español** | NO | |
| **Traducción a otra lengua** | NO | |
| **Revisión y corrección de estilo** | NO | |
| **Análisis de datos** | SI | Para procesar y analizar las opiniones (respuestas abiertas) vertidas en el cuestionario, objeto de la encuesta. |
| **Búsqueda y organización de información** | NO | |
| **Formateo de las referencias bibliográficas** | NO | |
| **Generación de contenido multimedia** | NO | |
| **Otro** | NO | |

| Datos del solicitante | |
|---|---|
| **Nombre y firma** | Víctor Manuel Martínez Ramírez |
| **Lugar y fecha** | Morelia, Michoacán a 23 de febrero de 2026. |