

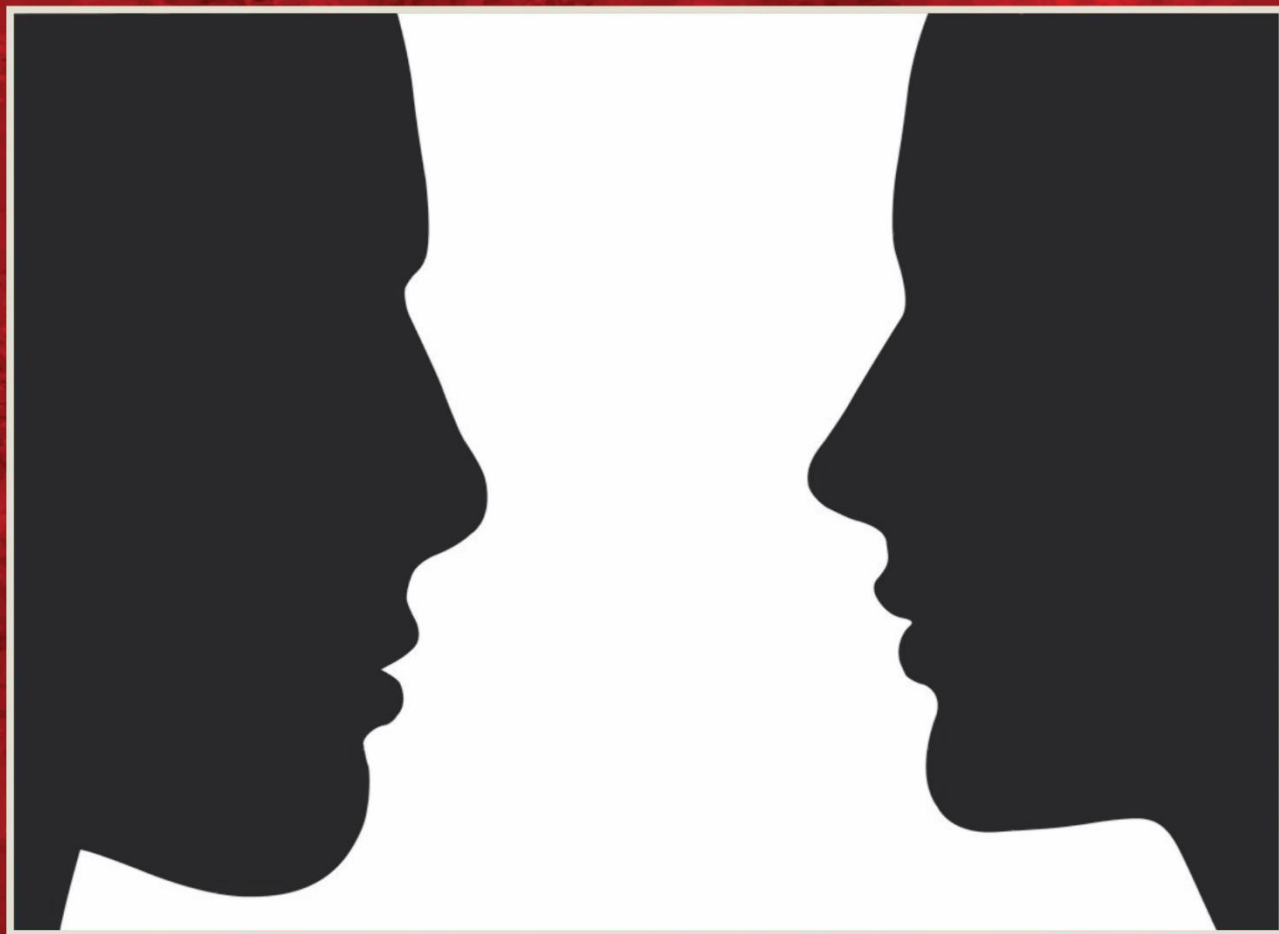
REVISTA

Conjeturas

REVISTA

N°35 Año 12

Sociológicas



Sección de Ciencias Sociales

Facultad Multidisciplinaria Oriental

Universidad de El Salvador

2024



REVISTA CONJETURAS SOCIOLÓGICAS

Revista Latinoamericana Cuatrimestral de
Sociología

Septiembre-Diciembre 2024

Año 12 N° 35

ISSN 2313-013X



COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL***Rudis Yilmar Flores Hernández*****Universidad de El Salvador****Guido Galafassi**

Universidad Nacional de Quilmes, Argentina

Flabián Nievas

Universidad de Buenos Aires

Zulay C. Díaz Montiel

Universidad de Zulia, Venezuela

Norma Baca Tabira

Universidad Autónoma del Estado de México

Norma Azucena Flores

Universidad de El Salvador

Adrián Scribano

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Alberto Rocha

Universidad de Guadalajara, México

Maryuri García González

CEPES, Universidad de la Habana, Cuba

Gian Carlo Delgado

Universidad Nacional Autónoma de México

Sergio Salinas Cañas

Universidad Arturo Prat.

Víctor Manuel Andrade Guevara

Universidad Veracruzana, México

Nayar López Castellanos

Centro de Estudios Latinoamericanos (CELA)

Universidad Autónoma de México

Leticia Salomón

Universidad Autónoma de Honduras

Yamandú Acosta

Universidad de la República, Uruguay

Hernán Fair

Universidad Nacional de Quilmes, Argentina

Ambrosio Velasco Gómez

Universidad Nacional Autónoma de México

Ana Laura Rivoir

Universidad República del Uruguay

Orlando Villalobos

Universidad del Zulia, Venezuela

Manuel Antonio Garreton

Universidad de Chile

Jorge Alonso Sánchez

CIESAS OCCIDENTE, México

Álvaro Márquez Fernández

Universidad del Zulia, Venezuela

Jaime Preciado Coronado

Universidad de Guadalajara, México

Sergio Eduardo Visacovsky

Investigador Conicet/IDES

Buenos Aires, Argentina

Luis Suarez Salazar

Profesor del Instituto Superior de Relaciones Internacionales (ISRI) del Ministerio de Relaciones Exteriores de la República de Cuba.

Alicia Itatí Palermo

Universidad de Buenos Aires

CONSEJO EDITORIAL**Coordinadora****Norma Azucena Flores****Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, México,
Investigadora Nacional Nivel II (SNI-CONACyT)****Maritza Cobas**Universidad de Ciencias pedagógicas “Enrique
José Barona”, Cuba**Juan Antonio Fernández Velázquez**

Universidad Autónoma Indígena de México

Paulo Augusto Bonavena

Universidad de la Plata, Argentina

Jennifer Fuemayor

Universidad de Zulia, Venezuela

Nelson de Jesús Quintanilla

Universidad de El Salvador

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Jorge Rojas

Universidad de Concepción, Chile

Dídimo Castillo Fernández

Universidad Autónoma del Estado de México

Eladio Sacarías Ortez

Universidad de El Salvador

Ana Silvia Monzón

FLACSO Guatemala

Alfredo Falero

Universidad de la República, Uruguay

Wileidys Ch. Artigas Morales

Investigadora de URBE/LUZ, Venezuela

Gerardo de la Fuente

Universidad Nacional Autónoma de México

Roberto Briceño

Universidad Autónoma de Honduras

José Javier Capera Figueroa

Universidad Iberoamericana, México

Danghelly Zúñiga

Investigadora, Universidad de Rosario, Colombia

Ximena Roncal Vattuone

Universidad Autónoma de Puebla, México

Jorge Lora Cam

Benemérita Universidad de Puebla, México

María Alejandra Silva

Investigadora Conicet, Argentina

Monica Toussaint

Instituto Mora, México

Marianela Acuña Ortigoza

Universidad de Zulia, Venezuela

Deisy Milena Sorzano Rodríguez

Universidad Autónoma de Baja California, México

Pedro José OrtegaProfesor/Director de Investigaciones Ciencias y
publicaciones del IGLOBAL. República Dominicana**Walter Antonio Fagoaga**

Universidad de El Salvador

Diseño y Programación

Ing. Ana Guadalupe Bermúdez | Email: ana.bermudez2@ues.edu.sv

SUMARIO

- La dimensión grupal en las formas de organización de la ciencia y la producción de conocimiento en México, **Ricardo Pérez Mora, Xóchitl Yolanda Castañeda Bernal, Omar García Ponce de León.**
- El derecho humano a la educación superior y el derecho humano a la ciencia en el proceso de democratización de la producción del conocimiento en México: modelo analítico desde el Constitucionalismo Jurídico, **Elia Guadalupe Lozano Valdivia, Adrián Joaquín Miranda Camarena.**
- Desafíos de la profesión médica en el ámbito académico y para la producción del conocimiento, **Efrén Gonzalo Oliva Estrada, Arturo Villarreal Palos.**
- La Transferencia de Conocimiento: una oportunidad para la Psicopedagogía ante los retos de hoy, **Armando Miranda Zea.**
- Mujeres premiadas en la AMC: entre el mérito y la desigualdad, **María García Zermeño, San Juana Guadalupe Paola Mata Navarro, Liliana I. Castañeda-Rentería.**
- El desencanto del profesor universitario por los programas de evaluación, **Elizabeth Spence Magallanes.**
- Reflexiones sobre el derecho a la educación superior en tiempos de pandemia, **Patricia Tilli.**
- El aprendizaje activo en Ciencias Sociales desde los cursos de investigación: Apuntes desde una experiencia de la Universidad Nacional de Costa Rica, **Luis Diego Salas Ocampo, Marly Yisette Alfaro Salas.**
- Iniciativas del Estado mexicano para el desarrollo del Sur-Sureste: El Ferrocarril Interoceánico de Tehuantepec y el Tren Maya, **Jazmín Benítez López y Rafael Romero Mayo.**
- “FIESTAS, REZOS Y MEROLICOS DE FERIA” Análisis de las campañas en el proceso electoral 2005 entre mayeros dignatarios de Cruz Parlante en Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo, **Rubén Ramírez Arellano.**

PRESENTACIÓN

Al concluir el año 2024, entregamos la edición número 35 de la Revista Conjeturas Sociológicas, presentando una serie de trabajos producto de investigaciones realizadas por investigadores de distintas universidades de México, en el cual en principio abordan temas desde la ciencia, educación, derechos humanos, producción de conocimiento, transferencia de conocimiento, mujeres premiadas entre el mérito y la desigualdad, programas de evaluación, aprendizaje activo en las Ciencias Sociales, y cerramos con dos textos más que interesantes, uno sobre la iniciativa del Estado Mexicano para el desarrollo del Sur-Sureste: El Ferrocarril Interoceánico de Tehuantepec y el Tren Maya, y otro acerca de Análisis de las campañas en el proceso electoral 2005 entre mayeros dignatarios de Cruz Parlante en Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo.

Ricardo Pérez Mora, Xóchitl Yolanda Castañeda Bernal y Omar García Ponce de León, analizan cómo las dinámicas grupales influyen en la producción de conocimiento en el contexto mexicano. Se centra en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), que promueve la formación de "cuerpos académicos" en universidades públicas. A través de entrevistas con académicos, se concluye que la cohesión y el interés compartido entre los miembros de un grupo son esenciales para generar conocimiento de calidad y con impacto social. El estudio sugiere que las políticas de incentivo deben equilibrar la regulación y la autonomía académica para fomentar la colaboración efectiva.

Por su parte, **Elia Guadalupe Lozano Valdivia y Adrián Joaquín Miranda Camarena**, abordan los derechos humanos relacionados con la educación superior y la ciencia en México. Presentan un modelo analítico desde el constitucionalismo jurídico, argumentando que ambos derechos son fundamentales para democratizar la producción del conocimiento. El artículo destaca cómo estos derechos deben ser garantizados por el Estado para promover una sociedad más equitativa y con acceso universal a la educación y a los beneficios del conocimiento científico.

Efrén Gonzalo Oliva Estrada y Arturo Villarreal Palos, examinan los retos que enfrenta la profesión médica dentro del ámbito académico. Discuten cómo las expectativas sobre los médicos han cambiado y cómo esto afecta su formación y práctica. Los autores sugieren que es crucial adaptar los programas educativos para enfrentar estos desafíos, asegurando que los futuros médicos estén preparados tanto para el ejercicio clínico como para contribuir al avance del conocimiento médico.

Armando Miranda Zea, explora cómo la transferencia de conocimiento puede beneficiar a la psicopedagogía ante los retos contemporáneos. El artículo argumenta que esta disciplina tiene un papel clave en facilitar el aprendizaje efectivo a través de estrategias innovadoras que integren teorías psicológicas y pedagógicas. Se enfatiza la importancia de crear vínculos entre investigadores, educadores y profesionales para maximizar el impacto del conocimiento transferido.

María García Zermeño, San Juana Guadalupe Paola Mata Navarro y Liliana I. Castañeda-Rentería analizan el reconocimiento otorgado a mujeres en la Academia Mexicana de Ciencias (AMC). El artículo discute cómo, a pesar de los logros individuales, persisten desigualdades estructurales que limitan el acceso equitativo a oportunidades dentro del ámbito científico. Las autoras abogan por políticas que promuevan una mayor inclusión y reconocimiento del trabajo femenino en ciencia.

Elizabeth Spence Magallanes, investiga las percepciones negativas que tienen los profesores universitarios sobre los programas de evaluación académica. Se argumenta que estas evaluaciones a menudo no reflejan adecuadamente el trabajo docente ni contribuyen al desarrollo profesional. El artículo sugiere que se debe replantear el enfoque hacia una evaluación más constructiva que apoye a los educadores en lugar de penalizarlos.

Patricia Tilli, reflexiona sobre cómo la pandemia ha impactado el acceso a la educación superior. Se discuten las desigualdades exacerbadas durante este periodo crítico, así como las medidas necesarias para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una

educación continua y efectiva. Tilli enfatiza que es fundamental aprender de esta experiencia para mejorar las políticas educativas futuras.

Luis Diego Salas Ocampo y Marly Yisette Alfaro Salas, presentan una experiencia educativa desde la Universidad Nacional de Costa Rica, enfocándose en el aprendizaje activo dentro de cursos de investigación en Ciencias Sociales. Los autores destacan cómo este enfoque mejora la participación estudiantil y fomenta un aprendizaje más significativo, preparando mejor a los estudiantes para enfrentar problemas sociales reales.

Jazmín Benítez López y Rafael Romero Mayo, el artículo analiza las disparidades de desarrollo en México, enfocándose en la Región Sur-Sureste (RSS), que enfrenta significativos retos sociales y económicos a pesar de su rica biodiversidad y diversidad cultural. Esta región, que incluye estados como Chiapas y Guerrero, presenta altos índices de pobreza y falta de oportunidades laborales, contrastando con otras áreas más favorecidas del país. Desde su presidencia, Andrés Manuel López Obrador ha impulsado proyectos estratégicos para el desarrollo de la RSS, destacando el Corredor Interoceánico de Tehuantepec y el Tren Maya como iniciativas clave para integrar esta región al desarrollo nacional.

Rubén Ramírez Arellano, el artículo "Fiestas, rezos y merolicos de feria" analiza las campañas electorales de 2005 en Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo, enfocándose en la participación de los dignatarios mayeros del Santuario de la Cruz Parlante. Estos dignatarios, con raíces en la Guerra de Castas del siglo XIX, mantienen el cuidado de símbolos religiosos y han sido parte integral de los procesos políticos locales. Durante las campañas, se llevaron a cabo tres actos proselitistas que reflejan la intersección entre rituales culturales y actividades políticas. El estudio destaca cómo la cultura política en esta región indígena está marcada por relaciones clientelistas entre los mayeros y los partidos políticos.

Estos artículos reflejan una variedad de enfoques sobre temas cruciales relacionados con la educación, la ciencia y las dinámicas sociales en América Latina, ofreciendo perspectivas valiosas para entender mejor estos campos interrelacionados. Cerramos agradeciendo a los

autores por sus valiosos aportes que hacen de Conjeturas Sociológicas un instrumento de difusión del conocimiento científico.

Rudis Yilmar Flores Hernández

Director de Conjeturas Sociológicas

La dimensión grupal en las formas de organización de la ciencia y la producción de conocimiento en México

The group dimension in the forms of organization of science and the knowledge production in Mexico

Ricardo Pérez Mora¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1853-3580>

Xóchitl Yolanda Castañeda Bernal²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8921-1004>

Omar García Ponce de León³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9608-6579>

RESUMEN

Este artículo forma parte del proyecto “modos colectivos de producción de conocimiento en Universidades públicas estatales”. Analiza las dinámicas grupales en la construcción del conocimiento en el contexto mexicano, desde el marco normativo institucional y las políticas públicas. Se enfoca en la implementación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), que busca regular y fomentar la conformación de grupos de investigación denominados “cuerpos académicos”. A partir de la experiencia de dos universidades mexicanas, se recogen las percepciones de los académicos. Los resultados destacan la necesidad de fomentar la producción colectiva de conocimiento en grupos naturales, que comparten intereses y muestran buena cohesión, lo que facilita la generación de conocimiento de calidad con alto impacto social.

¹ Profesor investigador de tiempo completo de la Universidad de Guadalajara

² Profesora investigadora de tiempo completo de la Universidad de Guadalajara y Doctora en Gestión de la Educación Superior

³ Profesor investigador de tiempo completo de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos

PALABRAS CLAVE

Grupos de investigación, producción de conocimiento, cuerpos académicos, ciencia, investigadores.

ABSTRACT

This article is part of the project "Collective modes of knowledge production in state public universities". Its objective is to analyze the dynamics of the group in the construction of knowledge in the Mexican context, of the institutional regulatory framework and public policies. It focuses on the implementation of the Professional Education Development Program (PRODEP), which regulates and promotes the training of research groups called "*Cuerpos académicos*" (academic groups). The results derive from twenty-two interviews, and the analysis highlights the need to promote the collective production of knowledge in natural groups, which share interests and show good cohesion, which facilitates the generation of quality knowledge with a high social impact. Incentive policies face the challenge of promoting group work without incurring an excess of regulation that affects the autonomy of academics.

KEYWORDS

Research groups, knowledge production, academic groups, science, researchers.

I. Introducción

Una preocupación constante para historiadores, filósofos y sociólogos de la ciencia ha sido entender la manera en que los investigadores, como agentes activos, organizan sus actividades y se relacionan entre sí para generar conocimiento. La cuestión abierta al debate es si la ciencia es una actividad individual o colectiva. Aunque no existe una respuesta sencilla ni universal, se reconocen ciertas tendencias influenciadas por factores como la cultura organizacional, las prácticas de la disciplina y las personalidades de los investigadores, entre otros. No obstante, hay consenso en que la ciencia es esencialmente una actividad social, producida, legitimada y compartida en colectivo. Aun cuando se

pueden observar grados variados de aislamiento o colaboración entre investigadores a lo largo de las distintas etapas de producción y aplicación del conocimiento, en última instancia, el reconocimiento, la legitimación y la difusión —todos procesos de carácter social— son indispensables para que ese conocimiento tenga relevancia social.

En la interacción entre el individuo y la sociedad existe un elemento importante a reconocer, los grupos. Los grupos se convierten en el espacio de socialización inmediata de los individuos, a partir de los cuales se generan las dinámicas de interacción entre estos y la sociedad. En este artículo centraremos nuestra atención en la dimensión grupal, nos interesa analizar el rol y las dinámicas de los grupos que se conforman con fines de producción de conocimiento. Existen múltiples teorías y/o perspectivas de psicología social y sociología que dan cuenta sobre cómo se relaciona el individuo para formar grupos y estos, a su vez, se conforman y conviven en la sociedad. Mostramos algunas perspectivas, que, a nuestra consideración, ayudan a comprender la manera en que se forman e interactúan los grupos para, a partir de ello, discutir las dinámicas en la conformación de grupos de investigación regulados y promovidos por la Secretaría de Educación Pública en México en los llamados “*cuerpos académicos*” (CA), a través de dos estudios de caso en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y la Universidad de Guadalajara.

II. Del individualismo al entorno grupal

Los defensores del individualismo sostienen, desde diversas perspectivas, que el individuo debe alcanzar su independencia y autosuficiencia, frente a las fuerzas externas que intervienen en sus asuntos. Según Beck & Beck-Gernsheim (2003), las instituciones modernas están orientadas al individuo, convirtiéndolo en la unidad básica de la reproducción social. A través de estas instituciones, el individuo se enfrenta a nuevas exigencias y controles, los cuales influyen en su proceso de individualización. Simondon (2009), afirma que el hombre tiene la necesidad de individuar los objetos, y es uno de los aspectos de la necesidad de reencontrarse y de encontrarse en las cosas como ser que posee una identidad definida, estabilizada por un rol y una actividad. Las perspectivas

alternas al individualismo, que ponen el acento en el nivel colectivo, son múltiples -entre ellas destacan las estructuralistas, funcionalistas y sistémicas- y en torno a las cuales se han generado interesantes discusiones.

La intención no es cuestionar si la teoría individualista o colectiva es más adecuada, sino reconocer que ambas se complementan y no pueden entenderse de forma aislada. Como explican Álvaro & Garrido (2007), la visión del individuo sin la sociedad o de la sociedad sin los individuos carece de sentido. En este artículo, nos centraremos en el nivel grupal, entendiendo al grupo como el espacio donde convergen lo individual y lo social. El grupo se presenta como un instrumento fundamental de socialización, en torno al cual, a lo largo de la historia, se ha desarrollado la búsqueda de explicaciones que nos permitan comprender la interacción entre lo individual y lo colectivo (Ayestarán,1996).

Los defensores de la perspectiva grupal argumentan que el mundo social siempre y en todas partes funciona en grupo, actúa en grupo, lucha y persigue sus fines en grupo. Por diversas razones, los seres humanos tienden a agruparse e involucrarse en procesos comunes para lograr un propósito. Para lograrlo, es necesaria una cooperación armónica como única solución posible a las cuestiones sociales (Gumplowicz 1885, en Schäfers, 1984; Lapassade, 2008).

Por su parte, al referirse a la dimensión grupal frente a la individual, Maffesoli (2004) señala que el proceso tribal ha contaminado el conjunto de las instituciones sociales donde el individuo (capaz de ser amo de su historia), y el individualismo teórico (que le sirve de fundamento), ya no funcionan. De acuerdo con Maffesoli, (2004), se ha alcanzado una saturación que revela el "tiempo de las tribus", en el que la acción se convierte en una pasión comunitaria que permea todos los ámbitos. Aunque podríamos resistirnos, negarnos o intentar protegernos de ella, existe una tendencia creciente que nos impulsa hacia el otro, quien nos invita —e incluso nos incita— a seguir o imitar sus pasos.

Entender las dinámicas grupales frente a la búsqueda del individualismo de los investigadores nos permitirá comprender las formas de organización de la ciencia que se

vive en el interior de las Universidades, y en particular la dimensión grupal de los académicos.

III. Las dinámicas de los grupos

Para abordar el estudio de las dinámicas de los grupos de investigación, es esencial realizar un análisis preliminar de ciertas perspectivas de la teoría de los grupos y de sus elementos constitutivos. Esto permite comprender los fundamentos teóricos que explican cómo funcionan las dinámicas grupales y las características que influyen en la interacción y colaboración entre sus miembros. Este enfoque inicial proporciona un marco conceptual necesario para interpretar las particularidades de los grupos de investigación y sus dinámicas organizacionales.

III.1 El interés y las recompensas

Una forma de tejer los hilos conductores entre lo individual y lo colectivo la encontramos en los “pequeños grupos” de Homans (1950), quien pone el acento en el “comportamiento social elemental”, es decir, la forma más simple de crear un grupo con el mínimo de dos actores. El autor destaca que el contacto *cara a cara* es el mejor mecanismo para fomentar la cercanía y el intercambio de ideas, expresiones y sentimientos, donde las recompensas y los castigos actúan de manera relativamente directa e inmediata” (Homans, 1950; Thibaut & Kelley, 1959; Trigueros, Mondragón & Serrano, 2001, p.196). La tesis central es que el comportamiento, en la relación de grupos, se fortalecerá si existe un interés (sea de una sola persona o ambas) y/o se obtienen recompensas a cambio de actuar como la otra parte lo solicita. En otras palabras, el comportamiento y la estabilidad grupal se basan en los intercambios negociados por las personas.

Otra característica importante de la perspectiva grupal es que las personas valoran las recompensas según los estándares establecidos por experiencias previas. Por ejemplo, si se recibe un incentivo menor al de similares realizados en el pasado, puede generar desmotivación o desajustes de acciones en las expectativas del grupo, afectando su cohesión y eficacia. Por tanto, es esencial que los sistemas de incentivos estén alineados

con los logros actuales y las experiencias pasadas, para mantener un equilibrio que favorezca el rendimiento.

III.II Fuerzas de progresión y de cohesión

De acuerdo con Lapassad (2008), la concepción *lewiniana* de la dinámica de grupo permite definirlo como un sistema de fuerzas, en el que se distinguen fuerzas de progresión y cohesión. Las fuerzas de progresión impulsan al grupo hacia los objetivos que se propone alcanzar, mientras que las fuerzas de cohesión motivan a sus miembros a permanecer dentro del grupo (Lapassad, 2008).

Es por tanto, que las fuerzas de cohesión podrían considerarse como un eje fundamental en la creación de un grupo, y responder en parte a la pregunta *¿para qué?* de su conformación. Entre los factores que definen la cohesión del grupo, se pueden distinguir tres en función de sus fines: 1) la pertinencia, que se refiere a la elección adecuada de los colaboradores; 2) la claridad de las finalidades, que implica la concordancia en la percepción de los objetivos por parte de los diferentes miembros del grupo; y 3) la aceptación, de los objetivos y la finalidad del grupo (Lapassade, 2008).

Para Maffesoli (2004), las dinámicas de grupo en las universidades se configuran como clanes, donde uno de sus miembros asume el rol de líder (autoritario) y puede optar por la exclusividad o la exclusión de los miembros del grupo. Esto resalta la influencia de las amistades y redes, creando una realidad tribal dentro de la organización de los grupos.

Aunque los factores de cohesión son importantes en los grupos de investigación, no siempre se presentan de forma estructural. Otros elementos, incluso informales, también pueden influir en la consolidación de los grupos de investigación. Las relaciones informales pueden ser tan determinantes como los factores estructurales en el éxito y la conformación del grupo.

III.III La cooperación y el antagonismo

Mead (1972, citado en Cisneros, 1999) plantea que la sociedad se rige por dos impulsos: cooperación y antagonismo. La cooperación implica fomentar la sinergia para lograr objetivos comunes, mientras que el antagonismo se manifiesta en los conflictos generados por diferencias de intereses y personales.

Tanto la cooperación como el antagonismo juegan un papel fundamental en las dinámicas grupales. Reconocer y gestionar estas fuerzas opuestas es esencial para comprender el funcionamiento de los grupos de investigación en su totalidad y de forma específica los CA.

III. IV. Las interacciones

Al interior del entorno universitario, las investigadoras y los investigadores pueden concebirse como actores que participan en interacciones constantes con sus colegas, estudiantes y otros miembros de la comunidad académica. Estas interacciones son esenciales también para la conformación de grupos de investigación que les permitan el desarrollo de proyectos, la formación de equipos de trabajo y la creación de redes de colaboración que enriquezcan el proceso investigativo.

Los actores, al interactuar en las instituciones, deben enfrentar dinámicas complejas que afectan su comunicación y desarrollo. Dichas interacciones no son lineales, son influenciadas por factores como relaciones interpersonales, normas culturales y contextos específicos (Arellano, 2010). Así la comprensión y adaptación a estas interacciones se vuelve una clave para su interpretación.

Para Goffman (1967, 1974, 1981 citado en Arellano, 2010), la interacción diaria de los actores en el ámbito social y organizado depende de una serie de artificios que son los que en realidad permiten al actor moverse y darse a entender, participar y pertenecer, los cuales se pueden definir como: 1) *el rol*, 2) *la actuación*, 3) *tras bastidores* y 4) *el secreto*.

III.V. El Rol

Uno de los principales autores que han contribuido a la construcción de la teoría del rol es Merton (2002), entre sus importantes contribuciones a la psicología social está la teoría del

rol y los grupos de referencia. Toda persona tiene un grupo de pertenencia (al cual pertenece) y otro de referencia, que puede o no ser al que pertenece, pero que le sirve para usar sus normas de comportamiento, o bien para rechazarlas: son los grupos de referencia positiva o negativa, respectivamente. Desde esta perspectiva, se identifican dos problemas fundamentales: 1) identificar los factores que determinan la elección de un grupo de referencia, como el prestigio que un grupo externo pueda otorgar frente a los grupos de pertenencia y 2) entender qué factores determinan la selección de un grupo específico como referencia (Merton, 2002).

Para Goffman (citado por Arrellano, 2010), el rol es indispensable para la interacción y comunicación entre actores, ya que determina lo que se expresa y oculta a través de mensajes. El rol, por tanto, es un espacio donde se establecen acuerdos de derechos y obligaciones, marcando las impresiones buscadas y las bases para interpretar las intenciones de la interacción entre los actores. Así, el rol se convierte en una segunda naturaleza, formando parte integral de nuestra persona (Goffman, 1997).

En este sentido, comprender el rol dentro de los grupos de investigación y CA permite comprender cómo los individuos se alinean a las expectativas institucionales y colaborativas, haciendo posible una interacción más o menos efectiva y fluida dentro de estos entornos organizacionales para la toma de decisiones y las estrategias de colaboración.

III.VI. La actuación

Goffman (1997) comparó la interacción social con una representación teatral, donde el individuo interpreta *un papel* (actúa) y busca que su audiencia lo tome en serio. A través de su actuación, intenta mostrar atributos que aparenta poseer, convenciendo a los observadores de que su tarea tendrá los efectos esperados y que todo es tal como aparenta ser, es decir, el individuo bien podría tomar la postura que explica Maffesoli “*yo soy pensado ahí en donde creo pensar, yo soy actuado ahí en donde creó actuar*” (2004, p. 35).

En este sentido se distinguen dos posturas del actor: la *primera*, el individuo *-sincero-*, que cree plenamente en sus actos y en la impresión de realidad que crea, y la *segunda*, el actor *-cínico-*, que es consciente de su rutina y se siente satisfecho, manipulando la situación, sabiendo que el público le cree (Goffman, 1997). Esta dualidad entre sinceridad y cinismo explica las dinámicas de interacción en contextos como los cuerpos académicos, donde los actores enfrentan la tensión entre ser genuinos y jugar un doble papel.

La actuación se entiende como una herramienta para influir en los observadores, actuando como una *fachada* que ayuda a definir la situación para quienes la presencian, ya sea de forma intencional o inconsciente (Goffman, 1997). En este sentido, el individuo o "persona" puede utilizar una "máscara" cambiante que se adapta a diversas escenas (situaciones) y adquiere significado únicamente por el hecho de ser representada ante los demás (Maffesoli, 2004). En el ámbito académico, los docentes-investigadores gestionan sus roles y construyen su identidad profesional ante colegas, estudiantes y autoridades, usando una "*fachada*" para ajustarse a las expectativas institucionales y de políticas públicas, como los indicadores del PRODEP.

Las formas de *actuación*, ya sean intencionales o no, son importantes para consolidar la posición de los académicos y avanzar en sus carreras. La "*escena*" universitaria es un espacio donde se representan diversas facetas de su identidad profesional, desde investigadores alineados con los objetivos institucionales hasta docentes comprometidos con los estudiantes. Según Maffesoli (2004), estas "*escenas*" adquieren valor al ser interpretadas ante una audiencia, como la comunidad universitaria y los evaluadores externos, lo que las convierte en un elemento fundamental para la construcción de prestigio y desarrollo.

III.VII Interacciones "tras bastidores"

Para Arellano (2010) las interacciones son fundamentales para la formación de equipos, donde los actores desarrollan estrategias y reglas de comunicación que cambian según el contexto, es decir, el equipo se comporta y se comunica de manera distinta frente a un público, dependiendo de quién lo componga, o si están en privado *tras bastidores*. Por lo

tanto, los actores no interactúan en un entorno de sinceridad total e ingenua; más bien, se comunican enviando señales a los demás, con el fin de guiar su comportamiento en las relaciones tanto explícitas como implícitas (Goffman, 1976, citado por Arellano, 2010; Arellano, 2010). Estas interacciones pueden ser conscientes o estratégicas, ya que los actores buscan tanto develar cómo ocultar ciertos aspectos de sus intenciones y acciones.

El *tras bastidor* de un grupo, es un espacio fundamental para establecer las reglas al interior del grupo, y de éste con los demás, sin este espacio de opacidad, las posibilidades de ponerse de acuerdo, de establecer los tiempos y espacios, tonos y actuaciones, serían imposibles (Arellano, 2010).

III.VIII El secreto: subordinación a favor de la supervivencia grupal

Para Arellano (2010), los actores recurren *al secreto* como un elemento esencial en sus interacciones, para lograr resultados, acuerdos y soluciones. Sin este componente, se dificultaría alcanzar consensos y construir un lenguaje común para comunicarse externamente. El secreto se convierte en un factor importante para las dinámicas, actuaciones y relaciones entre los actores. Incluso hay secretos internos que contribuyen a la cohesión del grupo (Goffman, 1981; citado por Arellano, 2010).

En este sentido, Maffesoli (2004, p.177) explica el secreto como “*la hipótesis de la centralidad subterránea*”, en la que algunas veces puede ser el medio de establecer contacto con la alteridad en el marco de un grupo restringido; que, al mismo tiempo, condiciona la actitud al interior del mismo, con respecto a cualquier individuo externo. El hecho de compartir una costumbre, una ideología o un ideal determina la pertenencia a un grupo y permite que esto sea una protección contra la imposición, provenga de donde provenga.

El concepto de secreto permite entender cómo las dinámicas en los grupos de investigadores y los CA pueden verse influenciadas por espacios cerrados de interacción. El secreto actúa como un mecanismo de cohesión, fortaleciendo la identidad del grupo -

restringido- y protegiendo sus intereses frente a influencias externas, incluso si se trata de prácticas no ideales.

IV. Metodología

La presente investigación reporta parte de los resultados del trabajo empírico del proyecto denominado “modos colectivos de producción de conocimiento en Universidades Públicas Estatales”. El análisis se llevó a cabo a través de un enfoque cualitativo y desde una perspectiva fenomenológica con la finalidad de conocer la perspectiva de los académicos, a partir de ocho categorías, de las cuales, para este texto se retoma la relacionada con las dinámicas grupales para la construcción de conocimiento, de la cual se desprenden subcategorías como el interés, las recompensas, las fuerzas de progresión, las fuerzas de cohesión, la cooperación, el antagonismo y las interacciones.

Se realizaron 22 entrevistas, 11 a las académicas y los académicos investigadores de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y 11 de la Universidad de Guadalajara, pertenecientes a los “CA” institucionalizados en el marco del PRODEP y con la distinción de pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), cuidando la cuota de género, llevadas a cabo entre 2017 y 2020. Las entrevistas se realizaron de forma presencial, con una duración entre los 60 a los 90 minutos y fueron analizadas por medio de Atlas.ti con la finalidad de identificar las categorías de análisis, así como conceptos centrales.

V. Condiciones para la producción colectiva del conocimiento en México: los cuerpos académicos

Para comprender las dinámicas que se generan en la producción de conocimiento colectivo en México es importante conocer las premisas fundamentales del Programa de Desarrollo de Personal Docente (PRODEP), antes Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), las cuales se pueden resumir en dos, la primera dirigida al desarrollo de un “perfil ideal” de los académicos en su vertiente individual y la segunda llamada vertiente colectiva que promueve la conformación de los CA desde mediados del año 2000. Esto por

medio de una serie de estrategias para incentivar la colaboración académica, promoviendo que los académicos se organizaran en “CA”. Esta nueva figura organizacional fomentó la generación y aplicación colectiva de conocimiento, cambiando las condiciones de los académicos en las Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas y creando nuevas formas de racionalidad organizacional (Acosta, 2000; Galaz et al., 2012; Lladó, Guzmán, & Sánchez, 2012; Pérez Mora, 2011; Perez Mora, García Ponce de León & Barona Ríos, 2013).

Este cambio estructural se justificó por la necesidad de fortalecer la colaboración entre académicos y transformar la dinámica de trabajo en las IES, impulsando proyectos conjuntos que respondieron a las necesidades sociales y académicas. La implementación de los CA se presentó como un instrumento que permitía organizar el conocimiento y como un paso fundamental en la profesionalización y modernización de la educación superior en México, promoviendo una visión colaborativa que optimizaría los recursos en función del objeto. Sin embargo, esta reorganización también ha traído consigo algunas desventajas, como la rigidez en las estructuras organizacionales, la sobrecarga administrativa y la presión para cumplir con metas de productividad que pueden afectar la calidad de la investigación (Acosta, 2000; Galaz et al., 2012; Pérez Mora, 2011; Perez Mora, García Ponce de León & Barona Ríos, 2013).

VII. Dinámicas grupales para la producción de conocimiento en los cuerpos académicos en México

Para analizar las dinámicas grupales en los CA en México, se reconoce que operan bajo realidades distintas, dependiendo de las condiciones en que se formaron, lo que origina que desarrollen estrategias diferenciadas. Para analizar estas diferencias, se construyó una tipología que distingue cuatro escenarios, según las dinámicas grupales, cohesión interna y estrategias de adaptación institucional, incluyendo la simulación. Esta caracterización permite observar cómo los CA, según su estructura y estrategias, han tomado decisiones sobre su orientación, prácticas de investigación e interacción con los requisitos propios del PRODEP y las demandas del entorno institucional.

VII.I Cuerpos académicos naturales

En los CA con características de los grupos llamados naturales, descritos por Lapassade (2008), encontramos que existen importantes fuerzas de cohesión relacionadas con la claridad y consensos en los fines que se persiguen, así como en la aceptación compartida de los objetivos. Esto se debe a que los integrantes compartían no solo afinidad personal, sino también el interés por desarrollar líneas de investigación afines, desde antes del establecimiento del PROMEP, por lo tanto, tenían más clara la finalidad de producir conocimiento de forma colectiva, y surgen de manera natural diversas acciones de colaboración.

En esta categoría se pueden distinguir investigadores con amplia trayectoria en sus instituciones, que fomentan la cooperación y el trabajo colaborativo con colegas afines. Estos investigadores asumen *roles de cooperación e identidad*, donde su grupo de referencia coincide con su grupo de pertenencia, lo que, de acuerdo con Lapassade, (2008) facilita los consensos y fortalece las fuerzas de progresión de manera endógena. Aunque no fueron grupos creados para atender el PRODEP, algunos reconocen que su trabajo colaborativo se ha formalizado y visibilizado, obteniendo recompensas económicas y legitimidad al pertenecer a los CA.

Además, la satisfacción que expresan estos investigadores indica que las políticas del PRODEP pueden contribuir al fortalecimiento de la producción científica y el crecimiento académico a largo plazo a través de la figura de los CA, lo cual resulta esencial para el desarrollo de investigaciones en las instituciones de educación superior en México. Sugiere, además, que el PRODEP ha logrado generar, al menos en algunos sectores de la comunidad investigadora mexicana, un entorno favorable para el desarrollo de carreras académicas consolidadas, aunque es importante considerar que es un sector minoritario.

VII.II Cuerpos académicos con estrategias de adaptabilidad

Los grupos académicos que operan bajo una lógica de adaptabilidad responden a las políticas públicas del PROMEP-PRODEP, cumpliendo los roles y objetivos definidos por sus

indicadores como parte de su desarrollo profesional académico. En este contexto, muchos académicos adoptan una actuación que podría considerarse *-sincera-*, de acuerdo a lo establecido por Goffman (1997), en la que, no se cuestionan por la validez y relevancia de estas políticas e indicadores, pero están convencidos de que es el medio para orientar sus esfuerzos, por lo que se constituyen como su principal fuerza de progresión que, a diferencia de los grupos naturales, esta se orienta de manera exógena.

En este sentido, los académicos adoptan un rol influenciado por la política, utilizando una "máscara" para adaptarse a diversas situaciones, convencidos de que la realidad que proyectan en sus prácticas y resultados refleja el verdadero impacto del cuerpo académico. Ante la diversidad de áreas y líneas de investigación, han implementado estrategias para colaborar efectivamente, mantenerse integrados y avanzar profesionalmente, mientras defienden la autenticidad y legitimidad de sus acciones dentro del marco institucional. Entre estas estrategias destacan:

- 1 *La definición de una línea de investigación flexible:* que permita incluir las líneas de investigación previas de los integrantes del cuerpo académico. La definición de una línea de investigación flexible facilitó la inclusión de las trayectorias previas de los integrantes del cuerpo académico. Este proceso requiere un enfoque colaborativo y un compromiso colectivo para cumplir con los requisitos del cuerpo académico al fomentar diálogos constructivos y considerar diversas perspectivas.
- 2 *Buscar puntos de encuentro con las líneas de investigación:* con sus colegas con formación académica y líneas de investigación diferentes. Esta estrategia, demanda flexibilidad y acuerdos entre los integrantes. Lograr aceptación dentro del cuerpo académico requirió colaboración en proyectos comunes y ajustes para trabajar en equipo a pesar de las diferencias.
- 3 *Adaptabilidad a través del tiempo:* Al inicio de la política pública del PROMEP, los CA mostraron características como la gradual comprensión de la lógica de los "nuevos grupos de investigación". Esto se logró mediante acuerdos internos que reconfiguraron sus líneas de investigación y adaptaron las condiciones de trabajo de forma paulatina y

con el paso de los años.

Sin duda, la política pública ha moldeado la organización de la investigación en las universidades, creando estructuras en las que los académicos han tenido que incorporarse y adaptarse, cambiando comportamientos de académicos que no contaban con una trayectoria de investigación, ni una cultura de trabajo colaborativo. Los académicos se involucran en un proceso en el que es vital aprender las reglas del juego, en cuyo cumplimiento se basan las posibilidades de obtener las recompensas que brinda la política. Es en este sentido en el que los académicos dirigen los esfuerzos y construyen sus intereses, lo cual ha sido esencial para su permanencia y funcionamiento efectivo.

VII.III Cuerpos académicos con estrategias de simulación

En esta clasificación se encuentran los académicos que, aunque debían ingresar al PRODEP, carecían de experiencia en realizar investigaciones innovadoras y de calidad. A pesar de involucrarse en una dinámica de adaptación, al no contar con los elementos necesarios o la disposición para desarrollarlos, recurren a la simulación y adoptan un rol "cínico" descrito por Goffman (1997), para obtener beneficios personales y colectivos. Según Galaz et al. (2012), esta simulación en los CA tiene como objetivo calificar y acceder para obtener recursos financieros.

En el caso de los académicos entrevistados en esta categoría, se observa una tendencia a la simulación. Algunos de ellos cuentan con una larga trayectoria docente, pero con escasa experiencia en actividades de investigación. Ante esta disyuntiva, los académicos recurren a estrategias de supervivencia para cumplir con los requisitos establecidos por las evaluaciones, como se muestra en la siguiente entrevista: *en mi primer CA, mis compañeros si tenían una investigación que era relacionada por ejemplo "al gato", pues escribían sobre el gato; el otro libro se llamaba "los bigotes del gato", y el otro se llamaba "ojo de gato" y el otro "las siete vidas del gato" [...] era el refrito del refrito del refrito y no [...] te pagan para que se pueda producir nuevo conocimiento para exista ese diálogo de saberes entre las*

comunidades y la Universidad, y repetir lo mismo con otras palabras, no es ciencia (E_8_Uni_A2).

Según los hallazgos observados en los académicos entrevistados, las prácticas de simulación se pueden analizar como “un secreto a voces”. Estos secretos, de acuerdo con Goffman (1981; citado por Arellano, 2010), se generan con el fin de obtener resultados, alcanzar acuerdos y establecer soluciones. Estas acciones tienen lugar en el ámbito privado o “tras bastidores” (Arellano, 2010), donde los miembros desarrollan complejos mecanismos de cohesión grupal. Los académicos deben demostrar que cumplen con el rol requerido por el programa para mantener su posición en el grupo. De esta manera, se convierten en actores que, como plantea Goffman (1967, 1974, 1981; citado en Arellano, 2010), aprenden a seguir las reglas del juego para garantizar su permanencia dentro del grupo de investigación. Si no logran adaptarse a estas normas implícitas, enfrentan el riesgo de ser excluidos de las actividades del cuerpo académico, lo que compromete su trayectoria profesional. Estas complicidades -tras bastidores- no solo afianzan lazos dentro del grupo, sino que también evidencian la presión que sienten los académicos para adaptarse a las normas establecidas. Al convertirse en actores que dominan las reglas del juego, los investigadores buscan no solo sobrevivir, sino prosperar en un contexto donde la pertenencia al cuerpo académico y la construcción de evidencias de cumplimiento con los indicadores, son esenciales para su desarrollo profesional -por lo menos el visible- ante la comunidad científica y la sociedad en general.

VII.IV Cuerpos académicos con baja cohesión y alta rotación

Una de las particularidades de los CA con alta rotación de integrantes es la falta de libertad de los investigadores para elegir con quién agruparse al momento de su conformación, ya que esta decisión es tomada por las autoridades institucionales.

Esta imposición tiene consecuencias significativas, entre las cuales se destacan la falta de interés en la publicación colectiva, los desacuerdos en los enfoques de investigación, la imposición de líneas de investigación ajenas a los académicos, la carencia de empatía entre

los integrantes del cuerpo académico, así como la generación de antagonismos analizados por Mead (1972, citado en Cisneros, 1999) que no permiten integrar intereses y perspectivas de los miembros del grupo. Ante dichas circunstancias, una de las estrategias más recurrentes para los académicos ha sido la rotación hacia otro cuerpo académico con la expectativa de encontrar mayor empatía personal y mayor afinidad con sus líneas de investigación. En esta tipología de los CA son débiles, o nulas las fuerzas de progresión, así como las fuerzas de cohesión definidas por Lapassad (2008). La motivación, la falta de claridad en las finalidades y consecuentemente, su falta de aceptación son características que se observan en esta categoría.

IX. Conclusiones

La implementación de la vertiente colectiva del PROMEP/PRODEP, ha generado importantes cambios en las dinámicas grupales para la producción de conocimiento y en las culturas de los académicos, en los cuales podemos encontrar impactos de diversa naturaleza. Algunos enfrentan problemas como simulación, débil cohesión y baja producción colectiva; otros, siguiendo las directrices de la política, han dinamizado el trabajo colectivo, construyendo líneas de investigación, integrando nuevos miembros y creando redes externas. Lo cierto es que la política ha impulsado cambios en las prácticas de los académicos y en algunos casos ha promovido nuevas formas de colaboración dentro de las instituciones. Algunos investigadores se han apropiado de las directrices de la política, desarrollando estrategias adaptativas, y otros, con mayor trayectoria y tradición de investigación, han encontrado en la política un incentivo al reconocerles el trabajo que venían haciendo, así como una forma de legitimar sus prácticas de trabajo colectivo, y una plataforma de visibilidad y prestigio.

De forma general, se puede observar cómo la conformación de los grupos de investigación (institucionalizados y con características naturales), en las universidades analizadas, marcan diversas dinámicas y formas de organización de la ciencia, promoviendo situaciones que favorecen o actúan en detrimento de la producción de conocimiento. Por un lado,

encontramos en México una reglamentación aparentemente excesiva, que más allá de incentivar a los grupos naturales que tienen una verdadera vocación y dedicación al trabajo de producción de conocimiento colectivo, de manera forzada trata de integrar a la totalidad de profesores de tiempo completo en estas dinámicas. Lo anterior se traduce en estrategias de simulación y efectos no deseados en la producción de conocimiento en diversos actores que no han logrado conformar colectivos con mayores fuerzas de cohesión que de progresión, es decir, no se ha logrado promover la integración de grupos a partir del interés y motivación de sus miembros, en lugar de directrices institucionales que forzan y condicionan a los académicos a jugar roles para los cuales no han sido preparados.

REFERENCIAS

- Acosta, A. (2006). Señales cruzadas: Una interpretación sobre las políticas de formación de Cuerpos Académicos en México. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXV (3), No. 139, 81-92.
- Álvaro, J. L., & Garrido, A. (2007). *Psicología social: perspectivas psicológicas y sociológicas*. Madrid: Mc-Graw Hill.
- Arrellano, D. (2010). Reformas administrativas y cambio organizacional: hacia el "efecto neto". *Revista Mexicana de Sociología*, 225-254.
- Ayestarán, S. (1996). *El grupo como construcción social*. España: Anthropos/Plural.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. España: Paidós Estado y Sociedad.X
- Cisneros, A. (1999). Interaccionismo simbólico, un pragmatismo acríptico en el terreno de los movimientos sociales. *Revista Sociológica* (41), 103-126.
- Consejo Nacional para Investigaciones Científicas y Tecnológicas. (2019). Consejo Nacional para Investigaciones Científicas y Tecnológicas. Obtenido de http://www.conicit.go.cr/transparencia/acceso/acerca_de/index.aspx
- Homans, G. (1950). *The Human Group*. Nueva York: Brace & World.
- Galaz, J. (2012). La profesión académica mexicana a principios del siglo XXI: la reconfiguración de la profesión académica en México. En J. Galaz, M. Gil, L. Padilla, J. Sevilla, J. Arcos, & J. Martínez, *La reconfiguración de la profesión académica en México* (págs. 11-22). Sinaloa-Baja California: Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Autónoma de Baja California.

- Galaz, J. F., Gil, M., Padilla, L. E., Sevilla, J. J., Martínez, J. G., & Arcos, J. L. (2012). La educación superior mexicana en la encrucijada: temas para una nueva agenda en políticas públicas. En J. Galaz, M. Gil, L. Padilla, J. Sevilla, J. Arcos, & J. Martínez, *La reconfiguración de la profesión académica en México* (págs. 23-42). Sinaloa-Baja California: Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Autónoma de Baja California.
- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Lapassade, G. (2008). *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*. Barcelona: Gedisa.
- Lladó, D., Guzmán, J., & Sánchez, L. (2012). Escenarios de actuación y objetos de transformación de los académicos de las universidades públicas mexicanas. En J. Naidorf, & R. Pérez Mora, *Las condiciones de producción intelectual* (págs. 135-150). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. México: Siglo veintiuno editores.
- Merton, R. K. (1977). *La sociología de la Ciencia 1*. Madrid: Alianza Editorial.
- Merton, R. K. (2002). *Teoría y estructura sociales*. 4a edición. México. Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, R. (2011). Profesión académica y nuevas condiciones de producción intelectual. En R. Pérez Mora, & I. Monfredini, *Profesión académica mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual* (págs. 23-34). Colotlán, Jalisco: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario del Norte.
- Pérez Mora, R., García Ponce de León, O., & Barona Ríos, C. (2013). La Vertiente Colectiva en los Modos de Producción de Conocimiento de los Académicos en México. *Comunicações*, 20(1), 69–78. <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v20n1p69-78>
- Thibaut, J. W., & Kelley, H. H. (1959). *The social psychology of groups*. John Wiley.
- Trigueros, I., Mondragón, J. y Serrano, M. (2001). *Trabajador Social. Temario para la preparación de oposiciones*. E-book. Vol. 1, España.
- Schäfers, B. (1984). *Introducción a la sociología de grupos*, Barcelona, España: Ed. Herder.
- Simondon, G. (2009). *La individuación*. Buenos Aires: Editorial Cactus y La Cebra Ediciones X.

El derecho humano a la educación superior y el derecho humano a la ciencia en el proceso de democratización de la producción del conocimiento en México: modelo analítico desde el Constitucionalismo Jurídico

The human right to higher education and the human right to science in the process of democratization of knowledge production in Mexico: analytical model from Legal Constitutionalism

Elia Guadalupe Lozano Valdivia⁴

ORCID ID 0000-0002-9819-7280

Adrián Joaquín Miranda Camarena⁵

ORCID ID 0000-0003-2191-6176

RESUMEN

La producción del conocimiento en México precisa en el presente estudio, un análisis de su faceta jurídica, toda vez que figura como un activo⁶ en tanto garantía social al desarrollar simultáneamente el derecho humano a la educación superior y el derecho humano a la ciencia incorporados expresamente en la Ley Fundamental. Desde esta perspectiva, se pone de relieve una descripción de los principios y acciones positivas que según los fines del

⁴ Maestra en Derecho por parte de la Universidad de Guadalajara y Estudiante del Doctorado en Derecho de la misma institución, Profesora de Asignatura B del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, de la Universidad de Guadalajara. ORCID ID 0000-0002-9819-7280 Correo electrónico: elia.lozano@academicos.udg.mx

⁵ Doctor en Derecho por parte de la Universidad Carlos III de Madrid, Profesor Investigador titular C del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, de la Universidad de Guadalajara. ORCID ID 0000-0003-2191-6176 Correo electrónico: joaquin.miranda@academicos.udg.mx

⁶ Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2024b) “La educación superior es un rico patrimonio cultural y científico que permite el desarrollo personal y promueve el cambio económico, tecnológico y social. Promueve el intercambio de conocimientos, la investigación y la innovación” (párr. 2).

Estado democrático y constitucional de derecho, paradigma jurídico filosófico del momento histórico, han de regir la tutela de estos derechos humanos teniendo como finalidad el *acceso abierto* a la producción del conocimiento; por lo que se sostiene que existe una correlación positiva entre el paradigma constitucionalista y la democratización de la producción del conocimiento.

ABSTRACT

In this study, the production of knowledge in Mexico requires an analysis of its legal aspect, since it is considered an asset as a social guarantee by simultaneously developing the human right to higher education and the human right to science, expressly incorporated in the Fundamental Law. From this perspective, a description of the principles and positive actions that, according to the aims of the democratic and constitutional State of law, the philosophical legal paradigm of the historical moment, must govern the protection of these human rights with the aim of open access to the production of knowledge is highlighted; therefore, it is argued that there is a positive correlation between the constitutionalist paradigm and the democratization of the production of knowledge.

PALABRAS CLAVE

Producción del conocimiento, democracia, constitucionalismo jurídico, derecho humano a la ciencia, educación superior.

KEYWORDS

Knowledge production, democracy, legal constitutionalism, human right to science, higher education.

Introducción

Pese a que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2024a) reportó que la matrícula mundial en educación terciaria creció a más del doble en las últimas dos décadas pasando de 100 millones (en el año 2000) a 254 millones

(en el año 2024) de estudiantes que se han inscrito en las universidades⁷, interpretándose como un avance en el acceso a la educación superior, lo cual tiene un impacto en el desarrollo de los países desde el ángulo humano y económico, el panorama en México no colabora con dicho resultado.

El más reciente estudio del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) reportó que en 2020 cerca de un 3.2% de la población en México se encontraba matriculada en instituciones de educación superior durante el ciclo escolar 2020-2021 y que alrededor del 1.25% de la población contaba con grado de maestría y el 0.18 con nivel de doctorado.

Así mismo, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2020) en el Anuario Estadístico de la Población Escolar en Educación Superior de la misma temporalidad reportó la matrícula de estudiantes de dichos niveles, los cuales equivalen a un porcentaje cerca del 0.23% de la población mexicana matriculada en estudios de nivel maestría y 0.04% en estudios de nivel doctorado⁸.

Estas cifras, además de la evidente y estrecha posibilidad de acceso a la educación superior, muestran la consecuentemente reducida oportunidad de producción del conocimiento (toda vez que este nivel educativo es la cuna donde emerge la investigación), alejado del valor democrático.

Por esta situación, el presente trabajo se propone realizar un recorrido por las instituciones rectoras del derecho humano a la educación superior y del derecho humano a la ciencia como raíces de la producción del conocimiento científico en el Estado mexicano y su tendencia hacia su democratización, toda vez que la norma funge de epicentro de la realidad social.

⁷ La región de América Latina y el Caribe ocupa el tercer lugar en la tasa bruta de matriculación en educación terciaria (UNESCO, 2024a).

⁸ Si comparamos con España sus cifras superan al doble en maestría y cinco veces en doctorado a México ya que el Ministerio de Universidades (2024) de aquel país reportó las cifras del periodo escolar 2022-2023 en donde alrededor de un 3.53% de su población eran estudiantes del Sistema Universitario Español, de los cuales casi el 0.51% correspondían al máster y el 0.2% a doctorado.

En virtud su condición fundamental expresamente reconocida por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) y conforme a la visión tradicional imperante en la etapa moderna de construcción y percepción del derecho, conocida como *constitucionalismo jurídico* el derecho humano a la educación superior y el derecho humano a la ciencia se hacen valer subordinando a éstos el actuar de los poderes públicos.

En ese sentido, la Constitución impone una serie de acciones positivas a cargo del Estado que, a título de garantías, permitirán la producción del conocimiento científico regidas bajo ciertos principios. Estos principios orientan la producción del conocimiento y cobran vida en los mecanismos que, a título de políticas públicas, producirán un impacto en la realidad, superando la idea de la “Constitución de papel”, por la de los fines del Estado democrático y constitucional de derecho.

Estatuto jurídico de la producción del conocimiento científico en México

En 2016, la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) declaró la existencia de una estrecha conexión de la educación superior con el desarrollo del conocimiento científico y tecnológico como objetivos colectivos (Tesis: 1a. CCLXXXIX/2016 [10a.]). En ese marco, establecer el fundamento legal de la producción del conocimiento científico en México nos remite a las leyes que regulan el derecho humano a la ciencia y el derecho a la educación superior.

Asumiendo que el paradigma del *constitucionalismo jurídico* dispone una organización jerárquica de los sistemas jurídicos encabezada por la Constitución y en virtud de la doctrina del *bloque de constitucionalidad* y de conformidad con el *control de convencionalidad* (CPEUM, art.1°, 2011; Rodríguez *et al.*, 2013) la producción del conocimiento en México encuentra su marco jurídico en lo dispuesto por la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948)⁹ y del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966)¹⁰. Estos instrumentos definen, por una parte, el contenido esencial del derecho a la

⁹ En relación al derecho a la educación superior el artículo 26 y respecto al derecho a la ciencia el artículo 27.

¹⁰ En relación al derecho a la educación superior el art. 13.2.c). y respecto al derecho a la ciencia el artículo 15.

educación superior como el acceso igualitario y, por otra, el derecho a la ciencia como el derecho humano a participar y gozar del progreso científico y de los beneficios que de él resulten.

En el ordenamiento interno, tanto el derecho a la ciencia como el derecho a la educación superior se derivan del mismo mandato constitucional. El numeral 3° consagra las bases de la función educativa del Estado y establece la obligación a su cargo de realizar acciones positivas para brindarla.

El texto vigente de este mandato es el resultado de la reforma de 2019¹¹. Además de otorgar la rectoría de la educación al Estado, que rige tanto para la impartida por instituciones públicas como para los particulares (Tesis 2a./J. 19/2021 [11a.], 2021), establece la obligatoriedad de la educación básica y la media superior, en tanto que la educación superior lo será bajo ciertos términos, según establece la fracción X dicho numeral (CPEUM, 2024).

Con anterioridad a la reforma, la protección del Estado no se extendía a este tipo de educación, y por lo tanto, no era obligatoria debido a que según la Primera Sala de la SCJN se vinculaba más con la materialización de un plan de vida que con la provisión de las condiciones necesarias para su elección, puesto que depende de la libre elección individual, como tampoco universal por requerir la posesión de ciertas capacidades intelectuales y formación previa para conseguir los fines de producción y transmisión del conocimiento (Tesis: 1a. CCLXXXIX/2016 [10a.], 2016; Tesis: 1a./J. 83/2017 [10a.], 2017).

En cuanto a su gratuidad, en virtud del principio de progresividad y de diversos compromisos internacionales, el Estado mexicano asumió la obligación de extenderla paulatinamente a la educación pública superior; además, se sometía a la libertad de

¹¹ El texto vigente data de la reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 15 de mayo de 2019 resultado de la iniciativa presentada en diciembre de 2018 por el presidente Andrés Manuel López Obrador a la Cámara de Diputados.

enseñanza, libre discusión de las ideas y al principio de no discriminación además de contemplar diversos objetivos colectivos vinculados con el desarrollo de la Nación.

Con la reforma se contemplaba, la modificación de la fracción V de aquel numeral, dando origen al fundamento constitucional, al derecho humano a la ciencia, al disponer el derecho que toda persona tiene a gozar de los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica. Obliga al Estado a apoyar la investigación e innovación científica, humanística y tecnológica y el acceso abierto a la información que derive de ella. Para garantizarlo, establece como medidas el deber de proveer recursos y estímulos suficientes, conforme a las bases de coordinación, vinculación y participación que establezcan las leyes en la materia. Además, deberá orientarse en el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura (CPEUM, art.3°,2019).

Cabe señalar que el texto de dicha fracción que se encontraba vigente con anterioridad a la reforma establecía el derecho la libertad de cátedra y de investigación del personal académico de las universidades como antecedente del derecho a la ciencia¹², pero esta declaración, a criterio del grupo parlamentario a cargo de dicha iniciativa, no permitía cumplir a cabalidad la obligación que ostenta el Estado de impartir educación por lo que encauzada por la equidad y la inclusión de todos los sectores sociales en México, consideró necesario establecer mecanismos para mantener y ampliar este derecho (Grupo Parlamentario de Movimiento de Regeneración Nacional, de la LXIV Legislatura del Congreso de la Unión, 2019).

La referida reforma tuvo como objetivo incorporar en el artículo 3° constitucional la obligatoriedad y gratuidad de la educación inicial y superior (CPEUM, Frac.V, 2019) dado que, estas se encuentran estrechamente vinculadas al concepto de desarrollo siendo “la

¹² Véase el texto abrogado de la fracción referida.

V. Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos -incluyendo la educación superior- necesarios para el desarrollo de la Nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura. (art. 3°, CPEUM, 1993)

palanca más potente para inhibir las desigualdades sociales, inclusive aquellas asociadas con alguna discapacidad” (Grupo Parlamentario de Movimiento de Regeneración Nacional, de la LXIV Legislatura del Congreso de la Unión, 2019).

Mediante la adición a dicho mandato de la fracción X se acentuó en el rol la educación superior, como uno de los impulsores del progreso y bienestar de las sociedades, un bien altamente estratégico para las naciones ante el vertiginoso avance de la ciencia y la tecnología, los empleos del futuro, su vinculación con el aparato productivo y las vocaciones de cada región del país (Grupo Parlamentario de Movimiento de Regeneración Nacional, de la LXIV Legislatura del Congreso de la Unión, 2019). Esta medida armonizaba el derecho interno con el derecho internacional, ya que el derecho humano a la educación fue reconocido por todos los países que suscribieron la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).

Esta transformación del marco constitucional hacia la educación afectó el contenido de la fracción XXIX-F del artículo 73 de la CPEUM (que fuera adicionada en 1983), facultando al Congreso general para legislar en materia de ciencia, tecnología e innovación (Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa, 2019).

Implicaciones legislativas de la reforma educativa de 2019

La reforma al artículo 3° de la Constitución Federal además de los objetivos anteriormente descritos, el alcance ejecutivo en torno a la ciencia y tecnología, fue el de sentar las bases generales de coordinación de la administración pública (entre la Federación, las entidades federativas, los Municipios y las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México con la participación de los sectores social y privado), con el objeto de consolidar el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (CPEUM,2019).

Además, estipuló proveer recursos y estímulos suficientes para la investigación e innovación científica, humanística y tecnológica, y para garantizar el acceso abierto a la información

que derive de ella (Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República, LXIV Legislatura, Dirección General de Investigación Estratégica, 2019).

Se reconoció el derecho de las personas a gozar de los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica y la obligación del Estado de apoyar la investigación científica y tecnológica dando soporte a la de carácter humanista, así como a garantizar el acceso a la información derivada de la investigación que se realice en todos los campos. El impacto de este reconocimiento fue el de la expedición de la Ley General de Ciencia, Tecnología e Innovación a más tardar en el año 2020. (Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República, LXIV Legislatura, Dirección General de Investigación Estratégica, 2019),

En lo que ve a la obligatoriedad de la educación superior, las consecuencias legislativas de la reforma a la Norma Fundamental conllevaban actualizar la Ley de Coordinación de la Educación Superior a más tardar el 12 de septiembre de 2019 y expedir la Ley General de Educación Superior a más tardar en el año 2020. (Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República, LXIV Legislatura, Dirección General de Investigación Estratégica, 2019).

En este orden, el 20 de abril de 2021 se publicó en el DOF Ley General de Educación Superior abrogando la Ley para la Coordinación de la Educación Superior (LGES). Reglamentaria del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de educación superior, esta Ley estableció las bases para dar cumplimiento a la obligación del Estado de garantizar el ejercicio del derecho a la educación superior (LGES, 2021, art. 1°).

El capítulo II (LGES, 2021) integra los criterios, fines y políticas de la educación superior con base en el desarrollo humano integral del estudiante en la construcción de saberes proporcionando una vasta lista de principios rectores.

De la clasificación de la educación superior, los estudios de posgrado¹³ de maestría y doctorado se configuran como los niveles educativos en que emerge la producción

¹³ Los estudios de posgrado son los que se realizan después de la conclusión de los estudios de licenciatura, en los términos previstos en las fracciones III, IV y V de este artículo.

científica, toda vez que tienen como objetivo la investigación. En la primera, se configura como una de las tres vertientes al señalar “a) La iniciación en la investigación, innovación o transferencia del conocimiento” (art. 11, frac. IV, LGES, 2021). En cuanto los estudios del doctorado tienen como objetivo “proporcionar una formación sólida para desarrollar la actividad profesional de investigación en ciencias, humanidades o artes que produzca nuevo conocimiento científico, tecnológico y humanístico, aplicación innovadora o desarrollo tecnológico original” (Art. 11, frac. V, LGES, 2021).

Aunado a lo anterior, se establecen las directrices que regirán a las autoridades educativas y las instituciones de educación superior. (Art. 24, LGES, 2021)

Con la finalidad de atender el mandato de obligatoriedad de la educación superior y al principio de gratuidad, la misma Ley (art. 62, 2021) dispuso que la Federación y las entidades federativas concurrirán en su cumplimiento progresivo, de conformidad con la disponibilidad presupuestaria, en términos de lo establecido en el artículo 3o. de la CPEUM.

La Ley (LGES, 2021 art. 66,) faculta a las universidades e instituciones de educación superior a las que se les otorgue autonomía, para proponer mecanismos para la transición gradual hacia la gratuidad de los servicios educativos, sin que en ningún caso se afecte el cumplimiento de sus fines ni las finanzas institucionales.

La Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación (LGHCTI), reglamentaria de la fracción V del artículo 3o. y de la fracción XXIX-F del artículo 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y publicada en el DOF el 8 de mayo de 2023, tiene por objeto establecer los fines, principios y bases de las políticas públicas en materia de humanidades, ciencias, tecnología e innovación, así como los criterios y medios para su formulación, ejecución y evaluación (art. 3, LGHCTI, 2023), además de garantizar el ejercicio del derecho humano a la ciencia basada en los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad, para que toda persona goce de los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica, así como de los derechos humanos en general.

Hacia la democratización de la producción del conocimiento.

Las palabras iniciales de la Carta de las Naciones Unidas (1945), al declarar “Nosotros los Pueblos”, reflejan el principio fundamental democrático de que “la voluntad del pueblo es la fuente de legitimidad de los Estados soberanos y, por consiguiente, de las Naciones Unidas en su totalidad” (Naciones Unidas, s. f.). Asimismo, este valor está incorporado en la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH, 1948), al afirmar que “la voluntad del pueblo será la base de la autoridad del gobierno” (art. 21.3).

Estas declaraciones colocan a la democracia como el canon al que el Estado tiene que sujetarse para el logro de sus fines, funcionando como orientador de las garantías y políticas para la tutela de los derechos humanos.

En tal sentido y tal como se desprende de las medidas normativas de la reforma de 2019 al artículo 3°, una producción del conocimiento científico bajo esta directriz tendería a garantizar el ejercicio del derecho humano a la ciencia con el fin de que toda persona ya sea de forma individual o colectiva, pueda *participar y acceder* al progreso humanístico, científico y tecnológico, así como *a gozar* de sus beneficios sociales, según lo disponga la LGHCTI (2023) y la demás legislación aplicable, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y de los Tratados Internacionales de los que el Estado mexicano es parte.

Además, se reconoce que el Estado tiene la obligación de *fomentar, realizar y apoyar* actividades de investigación humanística y científica, desarrollo tecnológico e innovación que impacten en el bienestar del pueblo de México e incluyan la preservación, restauración, protección y mejoramiento del ambiente, y *faciliten el ejercicio y goce de otros derechos humanos, individuales y colectivos de la presente y futuras generaciones* (LGHCTI, 2023, arts. 2°).

El valor de la democracia es recogido de manera acentuada tal como se desprende de la LGHCTI (2023) al disponer que los recursos, capacidades e infraestructuras del sector

público en materia de humanidades, ciencias, tecnologías e innovación infaliblemente sean *puestos al servicio del pueblo de México y su uso, aprovechamiento y explotación permanecerán sujetos al interés público* (LGHCTI, 2023, arts. 2°).

Este mandato se resume en el elemento del derecho humano a la ciencia garantizado en la fracción V del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como en los tratados internacionales de los que el Estado mexicano es parte conocido como *acceso abierto* (LGHCTI, 2023, art. 4°, frac. I).

El paradigma del constitucionalismo jurídico

Para la comprensión del paradigma del *constitucionalismo jurídico* soporte teórico del presente trabajo es pertinente citar la visión de Luigi Ferrajoli (2011) acerca de este *sistema jurídico o teoría del derecho* -así etiquetado por el autor- en cuya propuesta distingue entre dos versiones comúnmente defendidas en la experiencia histórica del constitucionalismo del siglo XX. Este antagonismo teórico servirá de guía para el esclarecimiento de la efectividad doble misión del Estado constitucional de derecho en la institución jurídica objeto de estudio.

Partiendo de dicho consenso, el *constitucionalismo jurídico* consiste en la elaboración de constituciones rígidas de la segunda posguerra caracterizadas por la subordinación y coherencia de todo el aparato legal incluyendo los poderes públicos a las normas superiores, que son las que en las actuales constituciones establecen derechos fundamentales. Estas normas establecen los límites y vínculos, formales y sustanciales, que serán válidos en tanto son coherentes con los principios de justicia constitucionalmente establecidos (Ferrajoli, 2011).

Ferrajoli (2011) clasifica entre la concepción tendencialmente iusnaturalista conocida como neoconstitucionalista, o bien, la expansión o perfeccionamiento del positivismo jurídico - por el cual se inclina- que es un modelo de Derecho que reconoce como derecho a todo conjunto de normas puestas o producidas por quien está habilitado para producirlas, con independencia de su eventual injusticia.

Estas variantes adoptan el nombre de *constitucionalismo argumentativo o principialista* y el *constitucionalismo normativo o garantista*. Entiéndase por la primera a la configuración de los derechos fundamentales como valores o principios morales confiados a la ponderación legislativa y judicial sostenida luego de haber incorporado a las constituciones principios de justicia de carácter ético-político, como la igualdad, la dignidad de las personas y los derechos fundamentales y que se caracteriza por una normatividad débil. La segunda visión se destaca, por una normatividad de tipo regulativo y fuerte, que defiende que los derechos fundamentales se comportan como reglas, que implican la existencia de reglas o imponen garantías (Ferrajoli, 2011, p. 21).

Mientras que el enfoque principialista del constitucionalismo apuesta por el orden de la fundamentación de las reglas en los principios y valores, la visión garantista pugna por su desarrollo y salvaguarda mediante acciones positivas. Por lo tanto, un análisis bajo esta dicotomía implicaría arribar en una valoración funcional e incluyente de ambos rasgos distintivos: una óptica axiológica del objeto de estudio como principio, y desde la fundamentación de los derechos humanos; y, en virtud de la otrora concepción, se estaría ante un orden de la efectividad en el terreno material.

Desafíos de la democratización de la producción del conocimiento en el constitucionalismo jurídico

Los principios relacionados con la producción del conocimiento se desprenden de la LGES (2021), que al establecer las bases para dar cumplimiento a la obligación del Estado de garantizar el ejercicio del derecho a la educación superior tal como se desprende de los artículos 7°, 8° y 9° incluyen *la honestidad, la integridad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la reciprocidad, la lealtad, la libertad, la gratitud y la participación democrática*, entre otros, así como *favorecer la generación de capacidades productivas e innovadoras y fomentar una justa distribución del ingreso* (LGES, art. 7°, frac. IV, 2021).

Asimismo, al disponer como criterios de la educación superior el respeto a la libertad académica, de cátedra e investigación, enumera:

Libertad de enseñar y debatir sin verse limitado por doctrinas instituidas, la libertad de llevar a cabo investigaciones y difundir y publicar los resultados de las mismas, la libertad de expresar su opinión sobre la institución o el sistema en que trabaja, la libertad ante la censura institucional y la libertad de participar en órganos profesionales u organizaciones académicas representativas, conforme a la normatividad de cada institución, sin sufrir discriminación alguna y sin temor a represión por parte del Estado o de cualquier otra instancia; (LGES, art. 8°, frac. XVI, 2021).

Asimismo, se establece la responsabilidad ética en la generación, transferencia y difusión del conocimiento, las prácticas académicas, la investigación y la cultura (LGES, art. 8°, frac. XVIII, 2021).

De acuerdo a los fines que se designan hacia la educación superior se desprende la formación de profesionales con visión científica, tecnológica, innovadora, humanista e internacional, responsabilidad social, con conciencia ética y solidaria, pensamiento crítico y creativo, así como su capacidad innovadora, productiva y emprendedora (LGES, art. 9°, frac. II, 2021).

Se prevé que la generación, transmisión, aplicación y difusión del conocimiento se oriente a la solución de los problemas locales, regionales, nacionales e internacionales, al cuidado y sustentabilidad del medio ambiente, así como al desarrollo sostenible del país y a la conformación de una sociedad más justa e incluyente (LGES, art. 9°, frac. V, 2021); la diversidad cultural (frac. VI); inclusión social y educativa (frac. VII); incorporación de las personas a los sectores social, productivo y laboral (frac. VIII), y el impulso a la investigación científica y humanística, el desarrollo tecnológico, el arte, la cultura, el deporte y la educación física (frac. IX).

Los criterios a seguir en la elaboración de políticas públicas en educación superior deberán entre otros, impulsar la excelencia educativa, la innovación permanente, la interculturalidad y la internacionalización solidaria en la formación profesional y en las actividades de generación, transmisión, aplicación y difusión del conocimiento (LGES, art.

10°, frac. XIII, 2021); el impulso de la investigación científica, humanística, tecnológica y la innovación tecnológica, así como la diseminación y la difusión de la información en acceso abierto que se derive para impulsar el conocimiento y desarrollo de la educación superior (LGES, art. 10°, frac. XVII, 2021); y, la generación y aplicación de métodos innovadores que faciliten la obtención de conocimientos como función sustantiva de las instituciones de educación superior (LGES, art. 10°, frac. XXIX, 2021).

Conclusiones

La democratización de la producción del conocimiento es el resultado de la evolución interpretativa del derecho humano a la educación superior y el derecho humano a la ciencia en el contexto del *constitucionalismo jurídico*.

La tarea del Estado frente a la democratización de la producción del conocimiento se abrevia en el *acceso abierto* a la ciencia.

En México, pese a que las estadísticas plasman el largo camino por recorrer hacia la democratización de la producción del conocimiento por su limitado acceso, la reciente reforma constitucional brindó un marco normativo de políticas públicas, principios y garantías. Sin embargo, la misión del Estado constitucional de derecho no concluye ahí, sino que la etapa evolutiva de los derechos humanos, exige un nivel más elevado en que la efectividad del texto se describe en el terreno material ante problemas reales y concretos.

Este paradigma confiere una doble carga para el Estado: producir acciones positivas para su tutela y avanzar en su esclarecimiento, estableciendo los principios que guiarán dichas acciones en un estado de constante evolución. Esto orienta a que el alcance de nuestros derechos sea congruente con la moral pública, según los fines de la democracia. De ahí que la propuesta sea adherible al modelo “ideal regulativo” de la democracia deliberativa como vía racional de fundamentación dado que conduciría a un juicio imparcial (Gargarella, 2017), como un proceso de conversación en que la racionalidad de los principios se conciba en tanto el debate permanezca abierto.

Así mismo, se considera que la evaluación de la efectividad de las garantías para la democratización de la producción del conocimiento científico es indispensable, por lo que el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt) como la institución responsable de formular y conducir las políticas públicas en materia de humanidades, ciencias, tecnologías e innovación es pieza fundamental.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2021). Anuario Estadístico de la Población Escolar en Educación Superior, Ciclo Escolar 2020-2021. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]. (1917, febrero 05). Última reforma publicada, Diario Oficial de la Federación (DOF), 22 de marzo de 2024 , artículos 1° y 3°, (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. Arts. 21.3., 26 y 27. 10 de diciembre de 1948. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa [con fuerza de ley]. (15 de mayo de 2019) https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0
- Ferrajoli, L. (2011). Constitucionalismo principialista y constitucionalismo garantista. DOXA Cuadernos de Filosofía del Derecho, (34), 15-53, https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/32761/1/Doxa_34_02.pdf
- Gargarella, R. (2017). Pensar sobre la democracia, discutir sobre los derechos. Perfiles Latinoamericanos. (49), pp. 101-113, <https://biblat.unam.mx/hevila/Nuevasociedad/2017/no267/9.pdf>
- Gobierno Español, Ministerio de Educación. (2023) Estadística de Estudiantes Universitarios (EEU) Curso 2022-2023 (Avance). https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/06/Principales-resultados_EEU_2022-23.pdf
- Grupo Parlamentario de Movimiento de Regeneración Nacional, de la LXIV Legislatura del Congreso de la Unión. (Febrero de 2019) Iniciativa con proyecto de decreto por el que se reforma el párrafo primero y la fracción v del artículo 3°, de la Constitución Política de los Estados

- Unidos Mexicanos, en Materia de Educación Inicial y Superior.
https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/1/2019-03-05-1/assets/documentos/Inic_MORENA_art_3_constitucion.pdf
- Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República, LXIV Legislatura, Dirección General de Investigación Estratégica. (2019). Temas Estratégicos 72: Cambios e implicaciones de la reforma 2019 al artículo 3o constitucional.
http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/4547/reporte72_010719.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2021). Población de 15 años y más por entidad federativa, sexo y grupos quinquenales de edad según Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE o ISCED) y grado promedio de escolaridad.
<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#tabulados>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2024). Matrícula escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2023/2024.
<https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=ac13059d-e874-4962-93bb-74f2c58a3cb9>
- Ley General de Educación Superior [LGES], Diario Oficial de la Federación [DOF], 20 de abril de 2021, (México). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Ley General en materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación [LGHCTI], Diario Oficial de la Federación [DOF], 8 de mayo de 2023, (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGMHCTI.pdf>
- Naciones Unidas. (s. f). Democracia. <https://www.un.org/es/global-issues/democracy#:~:text=La%20democracia%20proporciona%20un%20entorno,a%20quienes%20toman%20las%20decisiones>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2024a, Marzo) Higher education. Figures at a glance.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389069>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2024b, 4 de julio). Lo que necesitas saber sobre la educación superior
<https://www.unesco.org/en/higher-education/need-know?hub=70286>
- Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Arts. 12 y 13.2.c). 16 de diciembre de 1966. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>

Naciones Unidas. (s. f). Democracia. <https://www.un.org/es/global-issues/democracy#:~:text=La%20democracia%20proporciona%20un%20entorno,a%20quienes%20toman%20las%20decisiones.>

Rodríguez Manzo, G., Arjona Estévez, J. C. & Fajardo Morales, Z. (2013). Bloque de Constitucionalidad en México. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, Suprema Corte de Justicia de la Nación y Oficina en México del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. <https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2015/05/2-Bloque-constitucionalidad.pdf>

Tesis: 1a. CCLXXXIX/2016 (10a.). Primera Sala Suprema Corte de Justicia de la Nación [SCJN], (diciembre de 2016). <https://sjf2.scjn.gob.mx/detalle/tesis/2013203>

Tesis: 1a./J. 83/2017 (10a.). Primera Sala Suprema Corte de Justicia de la Nación [SCJN], (octubre de 2017). <https://sjf2.scjn.gob.mx/detalle/tesis/2015298>

Tesis 2a./J. 19/2021 [11a.], Segunda Sala Suprema Corte de Justicia de la Nación [SCJN], (noviembre de 2021). <https://sjf2.scjn.gob.mx/detalle/tesis/2023865>

Desafíos de la profesión médica en el ámbito académico y para la producción del conocimiento

Challenges of the medical profession in the academic field and for the production of knowledge

Efrén Gonzalo Oliva Estrada¹⁴

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9242-8692>

Arturo Villarreal Palos¹⁵

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6140-0997>

RESUMEN

El personal médico-académico de la H. Universidad de Guadalajara enfrenta desafíos significativos, derivados en parte a las demandas Institucionales, sociales y de sus responsabilidades sustantivas. Es fundamental reconocer que sus actividades, especialmente las relacionadas con la investigación, se encuentran reguladas por un marco normativo que, aunque protege la práctica profesional, genera presión adicional en el personal. La búsqueda de un equilibrio entre sus roles profesionales, académicos y las expectativas Institucionales presenta numerosos retos, no solo en su labor investigativa, sino también en la docencia *-particularmente en un hospital escuela-* y en otras responsabilidades académicas. Este artículo expone los resultados de doce entrevistas realizadas al personal de médicos académicos, evidenciando los desafíos que enfrentan en el ejercicio de su compleja pero noble labor.

PALABRAS CLAVE

Profesión médica, producción del conocimiento, académicos, incentivos, ética

¹⁴ Estudiante del programa: Doctorado en Derecho del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. País: Guadalajara, Jalisco; México
Correo electrónico: efren.oliva2905@alumnos.udg.mx

¹⁵ Profesor Investigador titular en el Departamento de Derecho Público del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Coordinador del programa de Doctorado en Derecho. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II. Correo electrónico: arturo.villarreal@academicos.udg.mx

ABSTRACT

The academic medical staff at the University of Guadalajara face significant challenges, derived in part from institutional and social demands and from their substantive responsibilities. It is essential to recognize that their activities, especially those related to research, are regulated by a regulatory framework that, although it protects professional practice, generates additional pressure on the staff. The search for a balance between their professional and academic roles and institutional expectations presents numerous challenges, not only in their research work, but also in teaching activities -particularly in a hospital school- and in other academic responsibilities. This article aims to analyze the results of twelve interviews conducted with academic medical staff, highlighting the challenges they face in the exercise of their complex but noble work.

KEYWORDS

Medical profession, knowledge production, academics, incentives, ethics

1. Introducción

En la actualidad, el rol del intelectual enfrenta desafíos crecientes, especialmente en los intelectuales que se encuentran adscritos en contextos académicos universitarios. En el caso de los médicos que se encuentran laborando como académicos en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, su función social, así como los marcos éticos y bioéticos constituyen pilares fundamentales para comprender el deber ser en su profesión, sin dejar de lado las funciones sustantivas consignadas como académicos, identificadas como: a) la docencia, b) la investigación y c) la extensión y difusión.

En la actualidad se reconoce la figura del intelectual como un productor de conocimiento cuyo impacto debe trascender el ámbito académico para alcanzar una función social efectiva (Naidorf & Pérez, 2012). En este sentido, el académico-intelectual no solo es un

investigador, sino también un actor social que, mediante su producción de conocimiento (artículos, capítulos, libros, etc.) se espera que contribuya en beneficio de la sociedad. La producción de conocimiento en contextos universitarios se encuentra frecuentemente ligada a incentivos, lo que puede influir en la orientación y calidad de la investigación. Esta relación compleja puede limitar el papel del intelectual, ya que la búsqueda de reconocimiento y recompensas podría desplazar la motivación intrínseca de contribuir al bien común y a sus campos del conocimiento, o bien saturar sus agendas de trabajo.

En la Universidad de Guadalajara, estos retos son aún mayores para los médicos-académicos, la docencia en un hospital escuela requiere una constante actualización de conocimientos y habilidades para la formación de nuevos profesionales de la salud, mientras que la investigación demanda la producción de resultados originales y de calidad. A esto se suma la responsabilidad de la extensión y difusión, una actividad que exige la interacción con la comunidad para compartir conocimientos y promover, entre otras cosas, la salud pública y los avances en su campo del conocimiento.

Aunado a lo anterior, es importante reconocer que las antes mencionadas actividades sustantivas y de investigación no existen en el vacío, las mismas son reguladas por un marco normativo, legal y ético que influye directamente en el actuar de los profesionales de la salud. Los médicos-académicos de la Universidad de Guadalajara están sujetos a normas que reflejan los postulados éticos y bioéticos esenciales para garantizar la integridad de su práctica. En este sentido, la ética y la bioética no solo funcionan como directrices, sino como elementos fundamentales que protegen tanto a los profesionales como a los pacientes, al asegurar que las decisiones médicas y académicas se tomen con responsabilidad y respeto hacia la dignidad humana.

El marco normativo que regula estas prácticas, sin embargo, puede ser percibido como una fuente adicional de presión para los médicos-académicos. La evolución constante de las leyes y reglamentos exige una adaptación continua por parte de estos profesionales, quienes deben equilibrar las demandas de su práctica médica con los requerimientos de la producción académica. Esta dualidad de roles -como médicos y académicos- hace evidente

la necesidad de un equilibrio cuidadoso entre la práctica profesional y la producción intelectual, un reto que se agudiza en contextos donde las expectativas institucionales pueden no alinearse con los principios éticos y bioéticos que guían la actuación del profesional.

En el presente artículo analiza la percepción de los médicos académicos de la Universidad de Guadalajara, con respecto a los retos derivados de las demandas que deben equilibrar las responsabilidades universitarias con las exigencias normativas y sociales que definen su práctica profesional.

2. Marco legal y ético en la práctica académica médica

En el marco normativo para los médicos que también se desarrollan profesionalmente como académicos, se deben considerar tanto las leyes nacionales como los tratados internacionales, los cuales regulan de forma legal, jurídica, ética y bioética sus investigaciones y la producción del conocimiento resultante. Si bien el propósito de este artículo no es realizar una revisión exhaustiva de toda la normativa existente, se tomarán en cuenta algunas de las más representativas como parte del marco de análisis. Esto en concordancia con el artículo 133 de la Constitución mexicana, que establece que las leyes federales y los tratados internacionales ratificados (en su facultad vinculante) forman la Ley Suprema del país, incluyendo otros artículos pertinentes de nuestra Carta Magna, para asegurar el respeto a las normativas nacionales (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 1917).

2.1. *Tratados internacionales*

En el presente apartado, se analizan seis de los principales tratados que abordan las pautas que promueven las mejores prácticas de los médicos en el ejercicio de su profesión, así como las de aquellos que, además, dedican parte de su trabajo a la investigación en la academia, siguiendo un criterio cronológico:

- I. Código de Núremberg, 1947.

- II. Declaración de Ginebra, 1948.
- III. Código Internacional de Ética Médica de la Asociación Médica Mundial de 1949.
- IV. Declaración de Helsinki de 1964.
- V. Declaración de Lisboa de la Asociación Médica Mundial sobre los derechos del paciente de 1981.

2.1.1 Código de Núremberg

Tras los Juicios de Núremberg al final de la Segunda Guerra Mundial, el código de *Núremberg*, publicado el 20 de agosto de 1947, estableció los principios fundamentales para la experimentación con seres humanos (United States Holocaust Memorial Museum, 2022). Estos principios fueron la respuesta a los crímenes cometidos por altos funcionarios del régimen nazi durante el Holocausto, quienes fueron acusados bajo el artículo 6 del Estatuto del Tribunal Militar Internacional (IMT). Estos crímenes incluyen conspiración, crímenes contra la paz, crímenes de guerra, crímenes contra la humanidad, exterminio, esclavitud, deportación y otros actos inhumanos cometidos contra civiles, circunscritas en experimentación humana (United States Holocaust Memorial Museum, 2022).

En este sentido, el Código de Núremberg establece principios esenciales para la experimentación con seres humanos entre las que se encuentran: 1) la necesidad de un consentimiento voluntario, informado y sin coerción, donde el sujeto comprende los riesgos y efectos del experimento, 2) los experimentos deben generar beneficios para la sociedad y basarse en resultados previos de experimentación animal o conocimiento de la enfermedad estudiada, 3) deben evitarse sufrimientos innecesarios, y en caso de riesgo de muerte o daño irreversible, no deben realizarse experimentaciones con seres humanos; entre otros (United States Holocaust Memorial Museum, 2022).

La importancia del Código radica en que sentó las bases para la regulación ética de experimentos, promoviendo el respeto a la dignidad humana y estableciendo que el bienestar del participante debe prevalecer sobre cualquier otro interés. En la actualidad, continúa siendo un referente para los comités de ética y los investigadores de todo el mundo.

2.1.2 Declaración de Ginebra

La Declaración, adoptada por la Asociación Médica Mundial (AMM) en 1948 y enmendada en 1968, establece que el médico debe ejercer su profesión con dignidad, velar por la salud del paciente y mantener la confidencialidad, incluso tras su fallecimiento, además debe respetar la vida humana desde su inicio y no usar sus conocimientos para infringir las leyes (Asociación Médica Mundial, 1948).

Cabe destacar que, a partir de la Declaración de Ginebra, la AMM desarrolló el Código Internacional de ética médica, estableciendo así un conjunto de principios éticos para la profesión médica a nivel mundial.

2.1.3 Código Internacional de Ética Médica de la Asociación Médica Mundial

El Código Internacional de Ética Médica, adaptado en octubre de 1949 durante la 3ª Asamblea General de la AMM en Londres, establece un conjunto de principios éticos para los profesionales médicos a nivel mundial (Asociación Médica Mundial, 1949). En concordancia con la Declaración de Ginebra y el Juramento del Médico, el Código permite establecer los deberes de los médicos hacia sus pacientes, colegas y la sociedad en general (Asociación Médica Mundial, 1949). Es a partir de su última enmienda en el año 2022, que de forma general se pueden advertir dichos principios que salvaguardan una práctica ética con responsabilidad con el paciente, donde se destaca que el médico debe brindar atención competente y compasiva, respetando la dignidad y los derechos del paciente, sin discriminación y basado en principios de honestidad e integridad (Asociación Médica Mundial, 1949).

Es en el código internacional de ética médica de la AMM (1949), que se pueden advertir además diecisiete principios sobre los deberes de los médicos hacia sus pacientes, que, a grandes rasgos, exponen el respeto a la dignidad, autonomía y derechos del paciente, garantizando su derecho a aceptar o rechazar la atención médica por medio de la información clara para otorgar un consentimiento informado (Asociación Médica Mundial, 1949).

2.1.4 Declaración de Helsinki

La Declaración de Helsinki, establecida en el año 1964 por la AMM durante su 18ª Asamblea, tiene el objetivo principal de promover la protección y regular la ética en la *investigación* con seres humanos (Asociación Médica Mundial, 1964). De acuerdo con la última enmienda realizada en el año 2004, sus principios generales se establecen de conformidad con la Declaración de Ginebra por la AMM (1948), que vincula al médico con la fórmula de velar solícitamente por la salud del paciente y el Código Internacional de Ética Médica que postula la afirmación de que los profesionales de la medicina deberán considerar lo mejor para el paciente cuando preste sus servicios (Asociación Médica Mundial, 1949). Señalando además que el médico tiene la responsabilidad de promover y velar por la salud, el bienestar y los derechos de los pacientes, incluyendo aquellos que participan en investigaciones médicas (Asociación Médica Mundial, 1964). En este sentido, los conocimientos y la conciencia del médico deben estar siempre subordinados a cumplir con esta obligación fundamental.

En lo que corresponde a la investigación médica en humanos, se indica que será realizada para comprender las causas, la evolución y los efectos de las enfermedades, así como mejorar los métodos preventivos respaldada por normas éticas que aseguren el respeto hacia todos los participantes, protegiendo su salud y sus derechos individuales, cumpliendo siempre con las normas éticas, legales y jurídicas vigentes tanto a nivel nacional como internacional (Asociación Médica Mundial, 1964).

En suma, en la declaración se puede distinguir la importancia de la investigación médica regida por los principios éticos más estrictos, priorizando el respeto y la protección de los derechos de los seres humanos involucrados, por encima de cualquier avance científico o interés en generar nuevos conocimientos.

2.1.5 Declaración de Lisboa de la Asociación Médica Mundial sobre los derechos del paciente

Es en el año de 1981, que fue adoptada la Declaración de Lisboa de la AMM sobre los derechos del paciente, donde se establecen once principios cardinales que permiten

garantizar los derechos fundamentales del paciente, los cuales abarcan aspectos como el derecho a recibir atención médica de alta calidad y la opción de participar en actividades de investigación o enseñanza (Asociación Médica Mundial, 1981). En caso de que el paciente no pueda tomar decisiones por razones legales, el consentimiento podrá ser otorgado por un representante legal (Asociación Médica Mundial, 1981). Asimismo, el paciente debe estar plenamente informado sobre sus tratamientos, gozar de confidencialidad y tener acceso a asistencia religiosa si así lo desea (Asociación Médica Mundial, 1981).

Una vez abordado el análisis sobre la normativa, legal, jurídica y ética internacional que resulta de suma importancia para los médicos que se desempeñan en el ámbito académico, ya que sus actividades van más allá de la práctica clínica, abarcando también la investigación y la enseñanza, a continuación, se realizará un análisis sobre la normativa que deben tomar en cuenta a nivel nacional e Institucional. Al adherirse a estas directrices, los médicos académicos no solo aseguran el respeto por los derechos y la dignidad de los participantes en investigaciones, sino que también promueven la integridad y la transparencia en la producción del conocimiento. Comprender y aplicar estos estándares éticos es fundamental para mantener la confianza pública y la credibilidad de la comunidad científica.

2.2. Regulación nacional

En este apartado se analizan los códigos de ética y normativas identificadas como relevantes que impulsan las buenas prácticas de los médicos en su labor profesional, incluyendo a aquellos que también participan en actividades de investigación. Para este análisis, se considerarán distintos niveles de aplicación: federal y estatal.

2.2.1 Nivel federal y estatal

La H. Universidad de Guadalajara se distingue como una Institución de Educación Superior (IES) autónoma, se encuentra dotada tanto de normatividad general como de normatividad específica propia (Universidad de Guadalajara, 2024). Sin embargo, es importante destacar que, a nivel federal, existe un *Código de ética para las personas servidoras públicas del*

gobierno federal (Secretaría de Gobernación, 2019), mientras que, a nivel estatal, se cuenta con el *Código de ética y conducta de los servidores públicos de la administración pública del Estado de Jalisco* (Gobierno del Estado, 1921). Ambos códigos pueden vincularse con las actividades de las académicas y los académicos de la Universidad, especialmente en contextos donde se establecen colaboraciones institucionales con el sector público. Asimismo, estas normativas pueden ser aplicadas en casos de sanciones, cuando los académicos incurrir en faltas que requieren una intervención regulada por los estándares éticos definidos en dichos códigos. De esta manera, se refuerza el compromiso de la Universidad con la transparencia, la ética y la responsabilidad en el ejercicio de sus funciones tanto educativas como administrativas.

De manera general, ambos códigos subrayan la necesidad de que las personas servidoras públicas asuman el compromiso de actuar conforme a los principios, valores y reglas de integridad, evitando acciones u omisiones que perjudiquen la dignidad humana, vulneren derechos y libertades, o incurran en discriminación (Gobierno del Estado, 1921; Secretaría de Gobernación, 2019). Esto a través de un comportamiento ético, donde prevalezcan la honestidad y la vocación de servicio (Gobierno del Estado, 1921; Secretaría de Gobernación, 2019).

En este sentido, resulta imperante además analizar la normativa identificada como primordial que regula a los médicos académicos de la H. Universidad de Guadalajara, aspecto que será abordado en el siguiente apartado.

2.3. Código de ética de la H. Universidad de Guadalajara

El Código de Ética de la H Universidad de Guadalajara, se estableció en el año 2018, con trece principios y valores que rigen a la Institución y que además la comunidad universitaria está obligada a cumplir, con la finalidad de tener una mejor convivencia, entre las que destacan: la igualdad (sin restricción, distinción o exclusión de ninguna índole), la justicia (teniendo como prioridad el respeto a los derechos humanos), la legalidad (para respetar el

orden jurídico y sujetarse a las leyes y al derecho), la responsabilidad (para promover el compromiso de las personas con la institución y el entorno), entre otros (Universidad de Guadalajara, 2018).

En cuanto a la ética en la investigación, la Universidad de Guadalajara ha establecido una estrategia institucional a través de un compendio que, conforme a lo dispuesto en la fracción IX del artículo 98º del Estatuto General, fue elaborado por la Coordinación General de Investigación, Posgrado y Vinculación, junto con la instancia facultada para coordinar, asesorar y apoyar las políticas institucionales en materia de investigación, posgrado y transferencia de conocimiento (Universidad de Guadalajara, 2023). Estrategia que será analizada en el siguiente apartado.

2.3.1 Protocolo de ética de la Universidad de Guadalajara: Estrategia institucional sobre la ética en la investigación

De acuerdo a lo establecido en la Ley Orgánica de la H. Universidad de Guadalajara, la IES se constituye como una Institución comprometida con la búsqueda y generación de nuevos conocimientos, la transferencia de conocimiento y la formación de recursos humanos de alto nivel, bajo los más altos estándares de integridad y honestidad académica, atendiendo de conformidad los principios constitucionales de libertad de cátedra, de investigación y de difusión de la cultura, es, por tanto, que se ha esforzado por promover la reflexión, la práctica y la formación sobre ética en la investigación, con base en el Código de Ética Institucional, teniendo siempre presente la importancia de la investigación para la sociedad y su carácter específicamente social y humano (Universidad de Guadalajara, 2023).

Como parte de esta estrategia, los Centros Universitarios de la H. Universidad de Guadalajara han impulsado acciones para definir principios y valores éticos que guían la investigación en sus disciplinas, estableciendo pautas para orientar a los investigadores (Universidad de Guadalajara, 2023). Para abordar las acciones estratégicas de la institución y los fines de esta investigación, se retomará lo establecido por el Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS) de la Universidad de Guadalajara, específicamente el propósito

fundamental de la creación de tres comités: a) Comité de Ética en Investigación con registro de la Comisión Nacional de Bioética (CONBIOÉTICA), b) el Comité de Investigación y c) el Comité de Bioseguridad, ya que se trata de los tres comités de investigación encargados de evaluar los proyectos de investigación en el CUCS.

2.3.2 Comité de Ética en Investigación

De acuerdo con su sitio web Institucional oficial, el Comité de Ética en Investigación (CEI) del CUCS; encuentra sus bases se basa en: a) el Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud donde se expresa la necesidad de que las investigaciones para la salud deban atender aspectos éticos que garanticen la dignidad y el bienestar de la persona sujeta a la investigación (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 1987), b) la Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares, establecida con el propósito de regular su tratamiento, garantizar la privacidad y cuidar el derecho a la autodeterminación informativa de las personas (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2010) y c) la Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Sujetos Obligados, que establece las bases, principios y procedimientos que permitan garantizar la protección de los datos personales de toda persona, en posesión de sujetos obligados en el ámbito federal, estatal y municipal, en su calidad de autoridad en los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2017). Además de las pautas éticas internacionales para la investigación en salud con seres humanos, elaboradas por el Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS) en colaboración con la Organización Mundial de la Salud (OMS) (Universidad de Guadalajara, 2019). Cabe resaltar que se rige también por otros códigos de ética nacional e internacional aplicables, con el fin de revisar y dictaminar los protocolos de investigación que involucren a seres humanos, asegurando el cumplimiento de la normativa ética para proteger a los derechos de los sujetos de estudio (Universidad de Guadalajara, 2019) .

2.3.3 Comité de Investigación

Al retomar lo establecido por el Comité de Investigación (CI) del CUCS, es relevante señalar que su objetivo principal es la revisión y dictaminación de los protocolos de investigación, supervisando y evaluando el cumplimiento de los aspectos teórico-metodológicos (Universidad de Guadalajara, 2022). El CI se asegura de la congruencia y viabilidad de la investigación, siempre en cumplimiento con el Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud, así como con otras normativas nacionales e internacionales (Universidad de Guadalajara, 2022). Cabe destacar que el CI está registrado ante la Comisión Federal para la Protección contra Riesgos Sanitarios (COFEPRIS). Esto subraya la importancia de contar con estructuras que velan por la ética en la investigación, lo cual es esencial para el avance de la ciencia y el bien común (Universidad de Guadalajara, 2022).

2.3.4 Comité de Bioseguridad

El Comité de Bioseguridad (CBS) del CUCS tiene como responsabilidad la revisión y dictaminación de los protocolos de investigación que involucren microorganismos patógenos o material biológico que pueda contenerlos, evaluando los riesgos, beneficios y demás requisitos establecidos en las normativas nacionales e internacionales (Universidad de Guadalajara, 2022). El CBS del CUCS cuenta con registro ante la Comisión Federal para la Protección contra Riesgos Sanitarios.

El presente análisis del marco normativo que regula las prácticas de los médicos académicos resulta de carácter imperante tanto para su reconocimiento como para su puesta en marcha, sin embargo, para los participantes de la presente investigación puede ser percibido como una fuente adicional de presión en su práctica. La evolución constante de las leyes y reglamentos exige una adaptación continua por parte de estos profesionales, quienes deben equilibrar las demandas de su práctica médica con los requerimientos de la producción académica. Esta dualidad de roles -como médicos y académicos- hace evidente la necesidad de un equilibrio cuidadoso entre la práctica profesional y la producción intelectual un reto que se agudiza en contextos donde las expectativas institucionales

pueden no alinearse con los principios éticos y bioéticos que guían la actuación del profesional, sobre todo cuando la producción del conocimiento se encuentra relacionada con incentivos. Los incentivos para los investigadores pueden provenir de distintos programas, tanto institucionales como gubernamentales. Uno de los más destacados en el contexto mexicano es el Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII), el cual se ha convertido en un punto central de atención para la mayoría de los académicos del país

3. Sobre el Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras: producción académica e incentivos

Para comprender la importancia que el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), representa para las académicas investigadoras y los académicos e investigadores en contexto mexicano, resulta importante retomar un poco la génesis de programa.

El Sistema Nacional de Investigadores (SNI ahora SNII), surgió como una iniciativa del gobierno y la entonces Academia Mexicana de la Investigación Científica en el año de 1983, con el propósito de mitigar los efectos de la crisis económica por la que atravesaba el Estado Nación, y que impactaba en la comunidad científica (Foro Consultivo Científico y Tecnológico, AC, 2016). Con la crisis económica de 1982, el incremento del presupuesto para las Instituciones de Educación Superior (IES) resultó inviable e insostenible. En respuesta, se establecieron las bases del SNI, programa diseñado como un complemento salarial (concebido como beca) para los docentes que realizaban actividades de investigación, surgiendo así la figura del “académico”.

El SNI, fue planteado como una medida transitoria, que con el tiempo consolidó sus bases de forma permanente, representando para los académicos que realizaban investigación, contar con cierta estabilidad financiera, así como obtener el reconocimiento de su trabajo científico a nivel nacional (Foro Consultivo Científico y Tecnológico, AC, 2016; Guzmán, 2019).

Es importante destacar que en sus primeras convocatorias el SNI, comprendía evaluaciones con dos tipos de productos: los productos primarios (publicaciones de calidad) y secundarios (actividades de docencia y difusión del conocimiento) (Foro Consultivo Científico y Tecnológico, AC, 2016). En la actualidad el SNII, permite que el Gobierno Federal otorgue un apoyo económico a la persona que cuente con el reconocimiento de acuerdo con la clasificación de las siguientes categorías: a) candidata o candidato a Investigadora o Investigador Nacional; b) Investigadora o Investigador Nacional, con niveles 1, 2 y 3, así como c) investigadora o Investigador Nacional Emérito (al cumplir 65 años o más en el año de la convocatoria) (Secretaría de Gobernación, 2023).

Cada nivel del SNII requiere demostrar, de manera progresiva, la capacidad para realizar investigación, desarrollo de tecnología, promover el acceso universal al conocimiento humanístico y científico, generar impacto social, y participar en la formación de la comunidad académica, científica, tecnológica o de innovación, tanto a nivel medio superior como en licenciatura y posgrado en México, entre otros requerimientos (Secretaría de Gobernación, 2023).

La producción del conocimiento válida, dependerá de las nueve áreas de conocimiento definidas por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT). El área tres, correspondiente a *medicina y ciencias de la salud*, y establece que los médicos académicos deben cumplir con criterios específicos, tales como: a) artículos científicos publicados en revistas con un factor de impacto en el *Journal of Citation Reports* igual o superior a 1; b) libros evaluados y publicados por editoriales que garantizan un proceso de arbitraje de doble ciego o un rigor equivalente, con registro ISBN; y c) capítulos de libros publicados por editoriales académicas o universitarias con registro ISBN, que también firmaron un proceso de arbitraje de doble ciego; entre otros (Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías, 2022).

Para los médicos académicos del CUCS, formar parte del SNII es fundamental, pues ofrece beneficios en dos aspectos: primero, les permite acceder a incentivos económicos,

(mejorando sus ingresos); y segundo, les otorga prestigio profesional que, según Pérez, Castañeda e Inguanzo (2002), constituye una forma de "racionalidad simbólica", que ha despertado un gran interés dentro de la comunidad científica, superando la mera racionalidad práctica y utilitarista.

4. Metodología

Para los fines del presente artículo, se presentan los resultados del trabajo empírico del proyecto titulado "La percepción de los investigadores sobre las condiciones de producción del conocimiento y sus implicaciones bioéticas en México". El análisis se desarrolló mediante un enfoque cualitativo, utilizando un análisis transversal de siete categorías establecidas para la investigación, de las cuales se seleccionan dos para abordar específicamente en este estudio: a) la percepción de las investigadoras y los investigadores sobre las condiciones de producción del conocimiento y b) la percepción de las investigadoras y los investigadores sobre las implicaciones bioéticas en la producción del conocimiento.

En cuanto a los criterios para la selección de informantes se consideraron los siguientes a saber: a) ser académico de tiempo completo, b) que los académicos contaran con la distinción por parte del SNII, en el nivel candidato, del nivel I al III y emérito y c) que tuvieran la formación de Médico, Cirujano y Partero. El trabajo de campo consistió en la realización de doce entrevistas semiestructuradas, estableciendo el número de entrevistados por medio de un criterio de saturación, cuidando la cuota de género, con un total de siete mujeres y cinco hombres, así como el comportamiento ético de la investigación por medio de un consentimiento informado de los participantes. Para concreción de las entrevistas se realizaron invitaciones para participar en la investigación vía *zoom*, optando por la vía telemática debido a la agenda de los participantes. Las entrevistas con una duración aproximada entre 80 y 120 minutos, fueron grabadas para su posterior análisis por medio de *Atlas.ti* con la finalidad de identificar las categorías de análisis inductivas y deductivas.

5. La profesión médica en el ámbito académico y para la producción del conocimiento

La normativa ética, las responsabilidades sustantivas, la producción del conocimiento y la práctica médica están interrelacionadas y conforman el núcleo de las actividades y responsabilidades de los médicos académicos.

La normativa ética, por su parte, establece los principios que guían su actuación profesional, asegurando el respeto a los derechos humanos y la integridad en las prácticas de investigación, sobre todo cuando se realizan con seres humanos. A su vez, la producción del conocimiento que deriva de sus investigaciones resulta de carácter fundamental para el desarrollo de su campo del conocimiento dado que podrían aportar al avance de la ciencia, la atención médica, los servicios relacionados, así como cumplir una parte importante de los indicadores de programas como el SNII, entre otros de carácter Institucional o derivados de políticas públicas.

Aunado a lo anterior, los médicos académicos, deben asumir además sus responsabilidades sustantivas, como la docencia, la investigación, así como actividades de extensión y difusión, que exigen un compromiso continuo con la formación del capital humano que permita fortalecer al Estado Nación. Encontrar el equilibrio integral entre las responsabilidades antes mencionadas, permitiría a los médicos académicos cumplir con su rol tanto en el ámbito educativo como en el clínico, contribuyendo al bienestar social y al progreso. Sin embargo, ¿cómo es percibido por los propios médicos-académicos?, ¿cuáles son los retos que devienen de las antes mencionadas responsabilidades?, en el presente apartado se analizan las percepciones de doce entrevistas realizadas en profundidad a médicos-académicos con respecto a los retos y dificultades que perciben en: la investigación y los programas que la incentivan, la realización de la producción del conocimiento, las actividades de docencia así como la extensión y difusión del conocimiento, cuidando siempre su postura ética y respetando el marco normativo que circunscribe sus prácticas.

5.1 Retos en la investigación y en la producción del conocimiento

En lo que corresponde a la concreción de las líneas de investigación, los médicos-académicos señalaron que una de las partes más importantes a considerar es que los protocolos de investigación sean aprobados por los comités de ética, de los que generalmente reciben correcciones reconocidas como pertinentes. Señalan además la importancia de conocer de forma oportuna los códigos de ética, las leyes y normativas jurídicas aplicables en sus investigaciones, como se puede visualizar en el siguiente fragmento: *En realidad, el que no las conoce, no debería de dedicarse a la investigación [...] es grave y espero que nunca suceda [...] nos llevaría a una desacreditación Institucional [...] a todos [...] con un impacto importante nacional e internacional (E_06_UdeG)*. Sin embargo, admiten en su totalidad, que el marco regulativo es tan extenso que, de manera general, es con el paso del tiempo en su práctica que se han relacionado cada vez más con los mismos, incluso cuando colaboran con colegas externos (a la Institución) o extranjeros, donde deber conciliar sus respectivos marcos legales. El conocer la normatividad e incorporarla en sus prácticas, afirman, les permite salvaguardar los derechos de los pacientes por medio el conocimiento informado, proteger sus derechos fundamentales, respetar su deseo de continuar o no con un protocolo, cuidando el uso de sus datos personales, etc., e incluso reconocen la importancia de respetar los protocolos para las investigaciones en seres vivos no humanos. Sin embargo, entre los retos más importantes mencionados por los participantes, se encuentran los siguientes:

a) La necesidad de obtener respuesta de forma más expedita para continuar con sus investigaciones, por parte de los comités de ética, con la finalidad de poder avanzar en el propósito de sus investigaciones, dado que a veces este proceso se identifica como burocrático y como un trámite más por realizar, que en ocasiones obstaculiza el proceso natural de las investigaciones, que, desde sus perspectivas, incluso en las propuestas iniciales intentan cuidar el marco normativo de forma integral. Para algunos médicos académicos, el hecho de que su protocolo lleve un proceso de revisión les permite contar con una mayor certeza en la aplicación del marco normativo; sin embargo, consideran que dicho proceso puede ser mucho más efectivo.

b) Conforme a lo expuesto en el punto anterior, avanzar oportunamente en sus investigaciones les permite generar resultados que fortalezcan sus líneas de trabajo y sus productos de investigación para así responder a los indicadores de programas de incentivos como el SNII, considerados fundamentales para su crecimiento profesional. En este sentido, consideran que es de suma importancia que las autoridades institucionales propicien mejores condiciones para la producción del conocimiento, haciendo los canales de revisión más efectivos.

c) Otro de los puntos importantes reconocidos como retos, es que, aunque exista un esfuerzo por conocer los términos de referencia, las convocatorias de programas como SNII, suelen tener cambios importantes de forma imprevista, lo que deriva en interpretaciones confusas, frustración o bien omisiones que repercuten en sus evaluaciones: *Uno tiene la sensación de [...] cuando me toque van a inventarse algo nuevo [...] se les ocurre cualquier cosa [...] y cambian la forma de ver tu trabajo, aunque a veces es mejor hacer cosas por interés [...] genuino de que quiero hacerlo [...] y no porque me van a dar una constancia [...] recientemente con los cambios [...] los nuevos reglamentos de repente digo, ¡ok! lo voy a hacer porque me van a dar una constancia, es parte de mi motivación intrínseca [...] sin querer han hecho que cambie un poco en mi en eso y no estoy muy cómoda en eso (E_04_UdeG).*

d) Por último, la mayoría de los entrevistados, aseguran que los procesos de investigación requieren tiempo, por tanto, los resultados de las investigaciones deberían de responder a preguntas propias del campo del conocimiento, lo que generalmente se contrapone con las evaluaciones periódicas que deben realizarse por programas como el SNII y la premura en la que deben presentar sus productos de investigación. Esto ha derivado en diversos problemas de estrés en los médicos-académicos, quienes refieren que no solo deben preocuparse por atender los indicadores de las convocatorias, señalando que las mismas parecen obedecer a ocurrencias que generan una regulación excesiva, sin tomar en cuenta que también deben responder al cuidado de sus pacientes, intentar respetar el marco normativo, llevar a buen término sus investigaciones y realizar sus responsabilidades con la

docencia, teniendo como una de las principales consecuencias el descuido de forma desmedida de su salud, cómo se puede observar el siguiente fragmento: *en mi caso me ha afectado [...] he llegado a necesitar a profesionales de la salud para poder seguir adelante [...]llegas a tener momentos en donde ya no quieres seguir aquí, dices esto no vale la pena llegas al otro día [...] y al otro te acostumbraste más o menos a un grado de presión importante (E_04_UdeG).*

En suma, los médicos-académicos de la Universidad de Guadalajara identifican varios retos en su labor, relacionados principalmente con los procesos burocráticos y los constantes cambios en los programas de evaluación como el Sistema Nacional de Investigadores (SNII). A pesar de que los comités de ética proporcionan mayor certeza en la aplicación del marco normativo, los participantes sugieren que su proceso de revisión puede ser más eficiente, ya que actualmente puede percibirse como una barrera burocrática. Además, la falta de claridad en las convocatorias y los cambios inesperados generan confusión, estrés y frustración, afectando su motivación intrínseca, su bienestar emocional y su salud en general. El enfocarse en cumplir con indicadores formales parece priorizarse sobre los objetivos genuinos de investigación, impactando tanto su productividad académica como su salud personal, lo que desde el punto de vista de los participantes, llega a un punto de ser intolerante e insostenible, condiciones que deberían ser atendidas en conjunto con sus autoridades Institucionales.

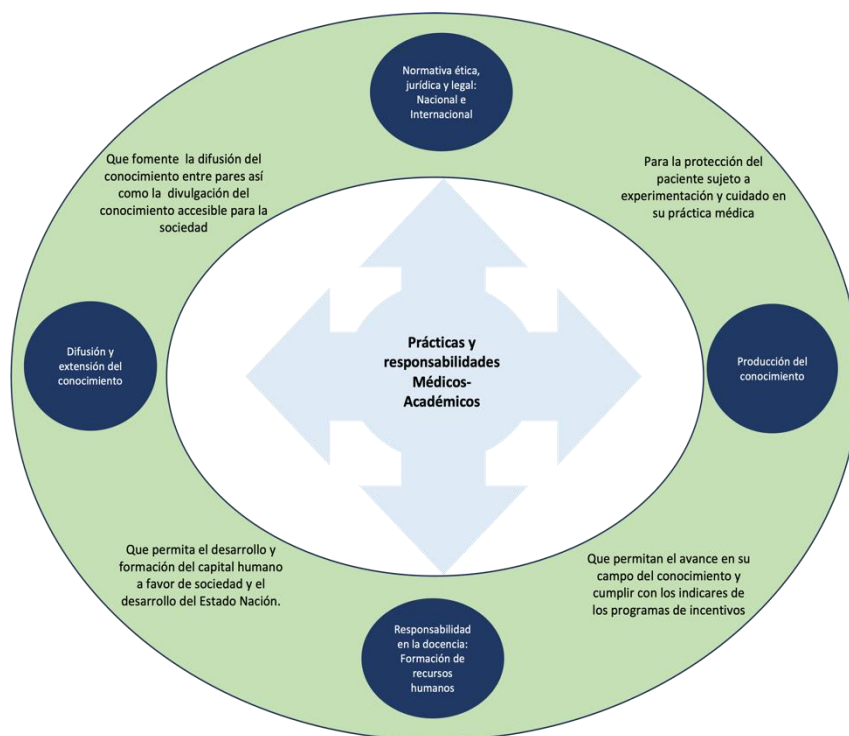
5.2 Retos en la docencia, la extensión y la difusión del conocimiento

Si bien, la docencia, la extensión y la difusión se reconoce como parte de sus responsabilidades sustantivas, para la mayoría de los entrevistados parte de los retos que han tenido que superar en este rubro se concentran más en la docencia, indicando que si bien tienen derecho a tener una descarga horaria para dedicarse a las actividades de investigación, en ocasiones el atender requerimientos *-informales-* por parte de sus jefes, les obliga a tener que asumir una carga horaria que infiere de forma importante, extendiendo incluso sus horas de trabajo normativas, como se observa en el fragmento

siguiente: *sí se me va mucho tiempo [...] yo debería dar cierto número de horas, pero desafortunadamente en los departamentos te dicen: oye está una clase. Es una realidad, no podemos decir que no y son modificaciones en el horario que no estaban previstas* (E_01_UdeG). Esto representa un desafío, porque, aunque se identifica la vocación por llevar a cabo procesos de formación de recursos humanos, el poder planificar su tiempo de manera eficiente, muchas veces se ve obstaculizado para adaptarse a nuevas exigencias profesionales.

De manera general, las responsabilidades (representadas en la figura 1) de los médicos-académicos se muestran con diversos retos en su práctica, desde la gestión del tiempo para la realización de sus investigaciones hasta los ajustes que requieren las actividades y solicitudes imprevistas.

Figura 1. Relación de las prácticas y responsabilidades de los médicos-académicos



Elaboración propia.

A pesar de que los participantes entrevistados indicaron contar con planes de trabajo y horarios establecidos, las demandas adicionales a menudo requieren que se adapten rápidamente a nuevas circunstancias. Este hecho resalta la importancia de mantener una actitud flexible frente a los imprevistos y de estar preparados para responder a los cambios sin que ello afecte la calidad de su desempeño. Ante los retos presentados, es de vital importancia reconocer que los profesionales de la salud puedan contar con las condiciones que les permitan realizar ajustes que no comprometan la efectividad de su trabajo, la salud de sus pacientes y su propio bienestar.

6. Conclusiones

El rol del intelectual académico en instituciones como la Universidad de Guadalajara está marcado cada vez más por la necesidad de demostrar un impacto social evidente a través de su producción de conocimiento, mientras se enfrenta a presiones normativas y éticas que moldean su actuar. La figura del médico-académico, en particular, encarna este desafío de manera significativa, al tener que cumplir simultáneamente con las expectativas de docencia, investigación, así como la extensión y difusión del conocimiento, todo ello bajo un estricto marco normativo.

Si bien dichas responsabilidades no son ajenas en su cotidianeidad, los participantes en la presente investigación señalan que, aún existen puntos pendientes que podrían ser atendidos con puntualidad para mejorar sus condiciones cómo agilizar los procesos de revisión por parte de los comités de ética, (que a veces toman un tiempo considerable) con la finalidad de atender de forma oportuna sus recomendaciones. Este cambio permitirá avanzar de manera más oportuna y generar productos de investigación que contribuyan tanto al fortalecimiento de sus líneas de trabajo como al cumplimiento de los indicadores de programas de incentivos, como es el caso del SNII. En este sentido, los entrevistados, refieren que, en los últimos tres años, existen constantes cambios en los términos de referencia de programas como el SNII, lo que representa un reto significativo para los entrevistados, ya que dificultan la correcta comprensión y aplicación de las normativas.

Estos ajustes inesperados generan confusión, frustración y omisiones en las evaluaciones, lo que subraya la necesidad de una mayor claridad y estabilidad en las convocatorias, con el fin de evitar interpretaciones erróneas y garantizar que los procesos sean más transparentes y justos, ya que el hecho de perder la distinción podría tener repercusiones en su actual nombramiento institucional.

Por último, en cuanto a las responsabilidades de la docencia, la extensión y la difusión, si bien son reconocidas como responsabilidades esenciales, los entrevistados refieren enfrentar desafíos significativos en cuanto a la carga horaria, especialmente en la docencia. Aunque tienen derecho a una reducción de horas para dedicarse a la investigación, las demandas informales de sus superiores los obligan a asumir cargas adicionales que afectan la planificación de su tiempo. Esto limita su capacidad para equilibrar sus responsabilidades académicas y de investigación, lo que subraya la necesidad de una mejor organización y flexibilidad en los horarios laborales, permitiendo un enfoque más eficiente y equilibrado de sus actividades.

Referencias

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (05 de febrero de 1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Obtenido de Secretaría General: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (06 de enero de 1987). *Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión*. Obtenido de Reglamento de la Ley general de salud en materia de investigación para la salud: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg_LGS_MIS.pdf

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (05 de mayo de 2010). Obtenido de Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión: Ley Federal de protección de datos personales en posesión de los particulares

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (26 de enero de 2017). *Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión*. Obtenido de Ley general de protección de datos personales en posesión de sujetos obligados : <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGPDPSO.pdf>

Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías . (2022). *Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías* . Obtenido de Criterios específicos de evaluación: Área III, Medicina y Ciencias de la Salud: https://conahcyt.mx/wp-content/uploads/sni/marco_legal/criterios/03_Area_III.pdf

Asociación Médica Mundial. (septiembre de 1948). *Asociación Médica Mundial*. Obtenido de Declaración de Ginebra: <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-ginebra/>

Asociación Médica Mundial. (octubre de 1949). *Asociación Médica Mundial*. Obtenido de Código Internacional de ética médica de la Asociación Médica Mundial: <https://www.wma.net/es/policies-post/codigo-internacional-de-etica-medica/>

Asociación Médica Mundial. (junio de 1964). *Asociación Médica Mundial*. Obtenido de Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial: principios éticos para las investigaciones médicas en participantes humanos: <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>

Asociación Médica Mundial. (septiembre-octubre de 1981). *Asociación Médica Mundial*. Obtenido de Declaración de Lisboa de la Asociación Médica Mundial sobre los derechos del paciente: <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-lisboa-de-la-amm-sobre-los-derechos-del-paciente/>

Foro Consultivo Científico y Tecnológico, AC. (agosto de 2016). *Foro Consultivo Científico y Tecnológico, AC*. Obtenido de El Sistema Nacional de Investigadores en números: https://www.foroconsultivo.org.mx/libros_editados/SNI_en_numeros.pdf

- Gobierno del Estado. (03 de septiembre de 1921). *Periódico Oficial. El Estado de Jalisco*. Obtenido de Código de Ética y Conducta de los servidores públicos de la administración pública del Estado de Jalisco: https://info.jalisco.gob.mx/sites/default/files/leyes/codigo_de_etica_del_edo_de_jalisco.pdf
- Guzman, C. (septiembre de 2019). *Universidad Nacional Autónoma de México: Instituto de Investigaciones sociales*. Obtenido de Relato sobre el SNI y su importancia existencial para los científicos en México: <https://www.iis.unam.mx/blog/relato-sobre-el-sni-y-su-importancia-existencial-para-los-cientificos-en-mexico/>
- Naidorf, J., & Perez, R. (2012). Las condiciones de producción intelectual de los académicos en Argentina, Brasil y México. En J. Naidorf, & R. Pérez, *Las condiciones de producción intelectual de los académicos en Argentina, Brasil y México* (págs. 102-111). Ciudad de México: Miño y Dávila.
- Pérez, M. R., Castañeda, B. X., & Inguanzo, A. B. (20 de julio de 2022). *Revista Analecta Política*. Obtenido de El trabajo científico: entre la racionalidad económico-burocrática y la racionalidad ético-política: <https://doi.org/10.18566/apolit.v12n23.a05%20>
- Secretaría de Gobernación. (05 de febrero de 2019). *Secretaría de Gobernación*. Obtenido de Acuerdo por el que se emite el Código de Ética de las personas servidoras públicas del Gobierno Federal.: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5549577&fecha=05/02/2019#gsc.tab=0
- Secretaría de Gobernación. (11 de julio de 2023). *Diario Oficial de la Federación*. Obtenido de Reglamento del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías.: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5695005&fecha=11/07/2023#gsc.tab=0

United States Holocaust Memorial Museum. (2022). *Holocaust encyclopedia*. Obtenido de Introduction to the holocaust: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/introduction-to-the-holocaust>

Universidad de Guadalajara. (2018). *Vicerrectoría Ejecutiva*. Obtenido de Código de Ética de la Universidad de Guadalajara: http://radio.cuci.udg.mx/bch/pdf/2018_CodigoEtica_UdG.pdf

Universidad de Guadalajara. (03 de octubre de 2019). *Comités de Investigación*. Obtenido de Comité de Ética en Investigación: <https://www.cucs.udg.mx/investigacion/comites-de-investigacion>

Universidad de Guadalajara. (2022). *Comité de Bioseguridad*. Obtenido de <https://www.cucs.udg.mx/investigacion/comites-de-investigacion>.

Universidad de Guadalajara. (2022). *Comité de Investigación*. Obtenido de <https://www.cucs.udg.mx/investigacion/comites-de-investigacion>

Universidad de Guadalajara. (2023). *Protocolos de ética en la investigación*. Obtenido de <https://cuaad.udg.mx/?q=protocolos-de-etica-en-la-investigacion>.

Universidad de Guadalajara. (2024). *Normatividad universitaria*. Obtenido de Normatividad general y específica: <https://www.udg.mx/es/normatividad>

La Transferencia de Conocimiento: una oportunidad para la Psicopedagogía ante los retos de hoy

Armando Miranda Zea¹⁶

ORCID: 1. <https://orcid.org/0009-0004-3191-6510>

RESUMEN

El objetivo es explicar el proceso de construcción de la transferencia de conocimiento en dos Universidades Públicas Estatales de México. El paradigma de la investigación es cualitativo. El tipo de estudio es el fenomenológico porque se explica la transferencia tecnológica a partir de las experiencias subjetivas de los investigadores. Los resultados de investigación revelan que los profesores universitarios construyen la transferencia en colaboración con otros actores en el contexto de la Universidad Pública, impulsados por diversas motivaciones. Un contexto organizacional que es hostil y lleno de obstáculos burocráticos. Ahora bien, es importante destacar que la Psicopedagogía como disciplina tiene un papel protagónico en la Universidad. Por tanto, es de suma relevancia que los psicopedagogos se involucren en los procesos de transferencia para que el conocimiento que producen no se quede estancado en foros de discusión o en lo anaqueles, sino que se transfiera a las escuelas, los centros penitenciarios y las empresas.

PALABRAS CLAVE

Transferencia tecnológica, Universidad, Psicopedagogía, Innovación Tecnológica, Profesores Investigadores Universitarios.

¹⁶Doctor en Ciencias Sociales
Centro Universitario Tlacaélel (CUT)

SUMMARY

The objective is to explain the process of knowledge transfer construction in two State Public Universities in Mexico. The research paradigm is qualitative. The type of study is phenomenological because it explains the technological transfer from the subjective experiences of the researchers. The research results reveal that university professors construct the transfer in collaboration with other actors in the context of the Public University, driven by various motivations. An organizational context that is hostile and full of bureaucratic obstacles. Now, it is important to highlight that Psychopedagogy as a discipline has a leading role in the University. It is of utmost importance that psychopedagogists get involved in the transfer processes so that the knowledge they produce does not remain stagnant in discussion forums or on shelves, but is transferred to schools, penitentiary centers, companies, etc.

Keywords: Technology transfer, University, Psychopedagogy, Technological Innovation, University Research Professors.

Fundamentación teórica

El objetivo del artículo es explicar el proceso social de construcción de la transferencia tecnológica en dos Universidades Públicas Estatales de México. El conocimiento personal se puede entender como “[...] *la capacidad individual para establecer distinciones, dentro de un dominio de acción, basado en una apreciación del contexto o de la teoría, o ambos [...]*” (Tsoukas & Vladimirou, 2001: 973). La construcción del conocimiento científico implica un esfuerzo intelectual por parte de los profesores-investigadores universitarios para explicar las relaciones causales entre los fenómenos que estudian, entender sus correlaciones, describir las características de las variables de estudio y comprender de manera profunda los significados subjetivos que motivan la acción social de los individuos. Este esfuerzo va acompañado por la relación que logran establecer entre la teoría y la práctica, entre los conceptos y los datos empíricos. Cada individuo que adopta la ciencia como herramienta para conocer el mundo requiere de habilidades y conocimientos operativos que le permitan investigar. Sin embargo, la tarea de construir el conocimiento

científico y tecnología en estos días, en que los problemas son complejos y se trabaja de forma multidisciplinaria e interdisciplinaria en la ciencia, es necesario recurrir a la colaboración científica. Diversos actores sociales, como los gestores del conocimiento, las autoridades gubernamentales, los empresarios e investigadores de institutos públicos y empresas privadas colaboran con los profesores-investigadores universitarios en la generación de tecnología y conocimiento aplicado para lograr la solución de problemas.

El conocimiento científico producido en las Universidades Públicas Estatales mexicanas (UPES) está dejando de ser un producto aislado de genios, para convertirse en un bien al cual tienen acceso empresas públicas y privadas, comunidades marginadas e instituciones públicas gubernamentales. Lo hacen mediante contratos, licenciamientos, compra de patentes, intercambio de recursos humanos y alianzas científicas. Las UPES tienen la tarea de transformar sus estructuras y cultura para adaptarse a la sociedad moderna que cada día es más compleja y llena de incertidumbre y que demanda soluciones científicas a sus problemas. Las Universidades deben obtener los mayores beneficios que da la innovación tecnológica derivada del conocimiento científico (Zabala y Quintero, 2017). La innovación en general es lo que le da a una organización gubernamental o empresa mayor ventaja competitiva.

La innovación tecnológica y social son la fuerza motora de la vinculación entre estos actores con las Universidades Públicas. Antes, las IES públicas en México se centraban en dos misiones primordiales, la docencia universitaria y la investigación básica. Hoy, suman esfuerzos y recursos con otros para generar, traducir y transferir tecnología para fomentar el desarrollo económico y social de las naciones (Laredo, 2007; Molas-Gallart, Salter, Patel, Scott y Durán, 2002). A esto se le llama la Tercera Misión de la Universidad. Esta nueva misión responde a las necesidades de empresas e instituciones que por sí mismas no tienen los recursos humanos ni las habilidades científicas para producir conocimiento que propicie la innovación tecnológica (Zabala y Quintero, 2017; Abrol, 2007). La Tercera Misión de la Universidad, la transferencia tecnológica, es lo que marca la diferencia entre el estancamiento y el progreso de las empresas.

La Tercera Misión de la Universidad Pública Estatal en México no se centra solamente en fomentar la investigación básica y acumulativa. Busca la innovación y la creación de una cultura de emprendimiento entre sus investigadores y estudiantes. De acuerdo con Etzkowitz (2004) y Sheen (1992), las Universidades que adoptan la transferencia tecnológica como práctica cotidiana trabajan para que las actividades de investigación científica tengan un impacto social hacia afuera del ámbito académico y universitario. La finalidad de la transferencia tecnológica es lograr que las empresas aumenten su competitividad con productos y servicios novedosos, y la superación de la marginación y la discriminación de sectores víctimas de la desigualdad.

Es en este contexto en el que la Psicopedagogía como disciplina, que estudia los problemas cognitivos y socioemocionales del aprendizaje para resolverlos con métodos y técnicas de intervención, puede tener un papel fundamental y protagónico en la transferencia del conocimiento y en el trabajo multidisciplinar y transdisciplinar de los científicos universitarios. La disciplina está atendiendo problemáticas en diversos ámbitos de la sociedad, no solo en las escuelas, sino también en las prisiones, en las empresas, en las organizaciones civiles, etc. (Messi, Rossi y Ventura, 2016; Valle, 2012). Ante este reto que le impone la realidad social a la disciplina, los profesionistas psicopedagogos que hacen investigación en las Universidades del país deben pensar que el conocimiento que producen no debe quedarse en la academia. Necesita ser transferido para que ayude a la solución de problemas del aprendizaje en las organizaciones y colectivos civiles.

El profesor investigador psicopedagogo puede ofrecer a la sociedad estrategias de intervención psicopedagógica basadas en la investigación. Estas estrategias pueden ayudar a identificar y diagnosticar los factores cognitivos, socioemocionales y socioculturales que interfieren en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los individuos, las organizaciones y los grupos vulnerables, como aquellos que tienen necesidades educativas especiales, pueden verse beneficiados (Messi, Rossi y Ventura, 2016). Además, los investigadores universitarios que se dedican a la psicopedagogía lograrían acumular capital científico y prestigio en la comunidad académica, motivándolos a realizar y emprender proyectos

capaces de generar innovaciones sociales en entornos escolares, empresariales, clínicos y sociales más diversos.

El psicopedagogo, al estar orientado y asesorado por gestores del conocimiento en la transferencia de conocimiento, puede centrar su atención en investigar dos elementos: el desarrollo de las capacidades cognitivas y el logro del crecimiento personal y socioemocional de sus sujetos intervenidos. Ambos elementos son considerados como indicadores del funcionamiento positivo de un individuo, asumiéndose como catalizadores de la calidad de vida, dado que se enfocan en la observación de las capacidades personales y del crecimiento personal en todas sus dimensiones. Los proyectos de innovación social emprendidos por los profesores investigadores psicopedagogos pueden estar dirigidos hacia esta meta. El bienestar psicopedagógico contemplaría la autoactualización de pensamiento, comportamiento y los procesos de tomas de decisiones, así como el funcionamiento pleno y la madurez cognitiva de un sujeto intervenido, propiciando en su acción más productividad, estimulando mayor capacidad de socialización, con miras de mantener una relación con su entorno.

Sin embargo, la Universidad Pública en México en lo particular y las Universidades en lo general pueden ser un obstáculo para el profesor-investigador psicopedagogo que decide participar en procesos de transferencia tecnológica. En este tipo de Instituciones de Educación Superior existen barreras culturales, financieras, estructurales, políticas y burocráticas que impiden que los científicos del área de la psicopedagogía que desean innovar y resolver problemas de las empresas y la sociedad logren la transferencia. A veces, la Universidad se convierte en una pesada losa de 20 toneladas sobre la espalda de los investigadores pioneros e innovadores. Incluso, algunos confiesan sufrir persecución de grupos de poder que se resisten a adoptar la transferencia de conocimiento como forma de mejorar el desempeño de la Universidad.

Existe el temor de que la transferencia tecnológica, la ciencia aplicada y la venta de patentes sustituyan la difusión del conocimiento científico en medios convencionales, como congresos, artículos científicos, libros especializados, seminarios, tertulias, redes sociales, etc. Rubiralta y Bellavista (2003) comentan que el conocimiento tiene que difundirse de

manera gratuita a través de canales públicos como los antes mencionados. Otro problema es que la mayoría de las Universidades Públicas y de los investigadores universitarios carecen de la capacidad financiera para solventar una inversión en laboratorios, equipo de trabajo, recursos humanos y movilidad, lo que los lleva a depender de los recursos proporcionados por el Estado, las instituciones financieras y las grandes empresas.

Esta dependencia puede limitar el quehacer científico de los investigadores porque sin ella carecerían de los propios y suficientes medios para innovar y romper las barreras de lo posible dentro de la ciencia (Mills, 1959). La correlación entre diversos actores sociales en la transferencia tecnológica, que es necesaria, pero en ocasiones perjudicial, restringe lo que Mills (1959) llama “la imaginación sociológica”. Derivado del análisis anterior, surge la contradicción entre el deber ser y el ser en esta investigación, lo cual genera **el problema científico**, mismo que se describe a continuación:

Después de llevar a cabo una serie de entrevistas con expertos en el tema de la transferencia tecnológica y de hacer una revisión exhaustiva de la bibliografía disponible, se ha podido determinar que el tema de la transferencia tecnológica es relevante para las Ciencias Sociales, por cuanto nos permite comprender la manera en que el ambiente institucional de la universidad pública, las motivaciones personales de los profesores investigadores y las redes de colaboración científica influyen en su construcción colectiva. El profesor investigador es el actor central de la transferencia tecnológica porque es el que produce las ideas que se traducen, transfieren y aplican en la realidad para mejorar la calidad de vida y la competitividad de las empresas. Sin embargo, existe poca investigación que indague los diversos obstáculos que le impiden concretar la tercera misión de la Universidad. **Por lo tanto, se requiere entonces** de una investigación con un enfoque metodológico de tipo cualitativo y fenomenológico para comprender la manera en que los profesores investigadores construyen la transferencia tecnológica de manera colectiva con otros actores sociales y los obstáculos que afrontan para lograr sus metas.

El objeto de estudio de la investigación es el proceso de transferencia tecnológica como construcción social, en el que intervienen profesores investigadores de dos Universidades Públicas Estatales mexicanas y otros actores sociales. **La metodología utilizada es**

cualitativa, el tipo de estudio es fenomenológico y el método utilizado es la entrevista, concretamente, la entrevista en profundidad. **La muestra intencional por criterios** está compuesta por profesores-investigadores que participan en procesos de transferencia tecnológica a través de sus diversas modalidades. El tamaño de la muestra se determina a partir del principio de saturación teórica.

La transferencia tecnológica en dos Universidades Públicas Estatales Mexicanas.

La transferencia tecnológica es la tercera misión de la Universidad del siglo XXI, donde se da “[...] un proceso de interacción social orientado hacia la producción y circulación del conocimiento que genera externalidades de aprendizaje. Este proceso interactivo [...], combina distintas capacidades y recursos organizacionales [...]” (Castro, Rocca e Ibarra, 2008: 654). La transferencia de conocimiento científico aumenta las posibilidades de mejora y perfeccionamiento de las empresas porque les permite innovar y generar productos, servicios y procesos productivos novedosos y exclusivos que les dan ventajas competitivas, aumentan su productividad y reducen sus costos de operación (Davenport y Prusak, 2000). Pero la transferencia tecnológica no es tarea de un solo hombre, es producto de la colaboración científica, del intercambio de habilidades y recursos para alcanzar la innovación.

En un contexto de colaboración científica, reciprocidad, acumulación de capital intelectual y confianza mutua, los profesores-investigadores universitarios comparten recursos humanos, cognitivos, materiales, financieros y tecnológicos con otros actores sociales para alcanzar la innovación tecnológica y social (de Arteche, Santucci & Welsh, 2013). La vinculación con estos actores sociales es indispensable para la obtención de los recursos adicionales que el Estado no le proporciona al investigador universitario (Vázquez, 2017). La meta es satisfacer las necesidades de los usuarios finales del conocimiento, mediante su traducción, apropiación y aplicación efectiva en empresas, instituciones públicas del gobierno y comunidades marginadas. La OCDE (2004) asegura que la transferencia tecnológica es el catalizador del progreso económico y social de las sociedades que adoptan

el conocimiento científico como materia prima para la solución de sus problemas, como los problemas de aprendizaje y los del ámbito socioemocional que atiene la Psicopedagogía. El principio de prevención asume que la orientación establecida con la transferencia de conocimiento es esencialmente proactiva, debiéndose intervenir anticipadamente para prevenir la aparición de situaciones que obstaculicen el desarrollo de una personalidad sana. Esta actividad preventiva, que permite llevarse a cabo sobre la población con el fin de reducir la aparición de casos conflictivos, pretende capacitar al grupo en su totalidad para que pueda afrontar con éxito momentos de crisis e intervenir en los contextos para que faciliten y garanticen esta tarea. La acción de los modelos de transferencia del conocimiento permite considerar cuáles son los momentos en los que la intervención psicopedagógica ubica la proximidad de algún cambio o la incorporación a nuevos contextos, además de poder tener las herramientas para determinar cuáles son las características y las necesidades de los sujetos a intervenir y de los contextos en los que se desenvuelven.

Cabe destacar que, en México, la tendencia de aplicar los Modelos de Transferencia de Conocimiento y Tecnología en las Instituciones de Educación Superior (IES) ya está presente en el marco de formación docente, considerada como factor determinante en la correcta diseminación cognitiva, los cuales establecen que la capacitación docente permita aprovechar las posibilidades de uso e integración de los principios que rigen al sistema educativo, los aprendizajes que se espera que los estudiantes desarrollen durante su trayecto en clave de competencias generales y el perfil de egreso de los estudiantes al culminar su educación superior. Este marco procura ser un encuadre de conocimientos generales y específicos que eviten el rezago de la educación formal establecidos en el Marco Curricular Nacional para el Nivel Educativo Superior. La finalidad es formar docentes y estudiantes motivados a hacer investigación y a emprender proyectos de transferencia tecnológica.

Por lo anterior, los profesores investigadores en Psicopedagogía que laboran en las Universidades deben aprovechar las ventajas de la transferencia de conocimiento para impulsar proyectos de innovación social relacionados con los distintos ámbitos de la disciplina. Proyectos enfocados en la Psicopedagogía Educativa que resuelvan problemas

relacionados con la atención a personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), la orientación educativa y vocacional de los jóvenes estudiantes, el diseño de estrategias didácticas y estilos de aprendizaje en las aulas, la mejora del lenguaje y la convivencia sociocultural de los individuos en su entorno social (Cabrera y Bethencourt, 2010). Pero esto no quiere decir que la Psicopedagogía se enfoque solamente en el ámbito escolar. Existen otras áreas de la sociedad en las que la Psicopedagogía puede intervenir para resolver problemas.

También es posible desarrollar proyectos de innovación social en los ámbitos de la Psicopedagogía Clínica, la Psicopedagogía Forense, la Psicopedagogía Laboral y la Psicopedagogía social. Por ejemplo, en la Psicopedagogía Laboral, los profesores investigadores pueden desarrollar y transferir conocimiento científico para lograr que diversos grupos sociales marginados y excluidos, como los migrantes, los adultos mayores y las mujeres logren insertarse en el campo laboral, mediante el diseño y la implementación de estrategias psicopedagógicas que ayuden a la búsqueda de empleo (Cabrera y Bethencourt, 2010). Asimismo, el investigador psicopedagogo puede crear estrategias para que los trabajadores de las empresas puedan integrarse al proceso productivo, vinculándose socioafectiva y socioculturalmente con sus compañeros. Para lograr lo anterior, el investigador se tiene que preparar teóricamente, consultando las fuentes bibliográficas adecuadas.

Los profesores investigadores universitarios entrevistados que participan en la transferencia tecnológica, como el informante E7, llevan a cabo un proceso de preparación teórica previa y de identificación de problemáticas relacionadas con su campo de estudio para, posteriormente, resolverlas mediante la investigación aplicada, la transferencia tecnológica y la innovación. Para E7 es esencial la fundamentación teórica de los problemas del conocimiento que se pretenden resolver porque les da sustento y elementos para comprenderlos en toda su magnitud. Para él, el científico emprendedor tiene que estar actualizándose constantemente con la lectura permanente de la literatura especializada. Al respecto menciona lo siguiente:

[...] Para las ponencias en congresos, publicaciones y consultorías, yo tengo ciertas preguntas que estoy trabajando y todo el tiempo estoy leyendo. Leyendo publicaciones científicas, desde luego. Y eso es lo que a mí más me gusta, cuando encuentras que a nivel internacional las preguntas que tú tienes son relevantes y entonces tratas de entender y clasificar la teoría científica que hay para responder esas preguntas. Y luego tienes casos concretos, casos reales que estás observando cotidianamente, ¿no? Entonces, para mí es una de las experiencias más satisfactorias como investigador. O sea, son cosas que quieres entender, son cosas que tú quieres saber, y la manera de aprovechar lo que ya se sabe es estar al corriente de la literatura. Y muchas veces empiezo a escribir sin saber a dónde va a llegar el asunto. Entonces, voy aplicando mis ideas y las de los autores, voy contestando las preguntas, voy constatando cómo los datos empíricos que yo tengo se pueden expresar en datos teóricos. Eso es una forma [...] (E7, comunicación personal, 24/02/15).

Para producir ideas con el propósito de solucionar problemas prácticos de la industria, la sociedad civil o el gobierno, el entrevistado E7 primero hace una clasificación de las teorías disponibles en su disciplina que pueden servir para responder las preguntas que se hace previamente, estructurando un estado de la cuestión con las publicaciones más recientes sobre el problema estudiado. Después, encuentra la relación existente entre estas teorías, los datos empíricos y sus propios presupuestos o hipótesis de trabajo para construir su propio conocimiento con posibilidad de transferirse a la empresa para motivar la innovación. Los congresos a los que asiste le permiten afinar dichas ideas con los conocimientos que son difundidos por sus colegas y colaboradores en un ambiente de debat y discusión de las ideas.

Las modalidades de transferencia tecnológica son diversas. Becheikh, Ziam, Idrissi, Castonguay & Landry (2012) señalan las que se enlistan continuación: 1. realización conjunta de proyectos de investigación, desarrollo e innovación (I+D+i), 2. los servicios de consultoría dados por los profesores-investigadores a las organizaciones que requieren aplicar conocimiento que conviene a sus intereses, como el aumento de su productividad y competitividad, 3. el intercambio de investigadores entre las universidades públicas y

privadas, las instituciones de gobierno y las empresas, 4. el licenciamiento o venta de propiedad intelectual (patentes) y 5. la creación de empresas de los profesores-investigadores para desarrollar, traducir, aplicar y comercializar tecnología de su invención llamadas spin-off.

Para que los profesores-investigadores universitarios puedan participar con éxito en cualquiera de las cinco modalidades de transferencia tecnológica, necesitan trabajar en equipo con otros colegas y estudiantes universitarios. El informante E5 menciona que él y sus colegas deben tener la paciencia suficiente para ponerse a trabajar colectivamente en un ambiente de reciprocidad e intercambio de ideas y recursos. Los valores que el entrevistado E5 considera importantes en la labor colectiva de transferencia tecnológica e investigación son la disposición a colaborar, la disciplina y el respeto entre investigadores. El entrevistado E5 menciona al respecto:

[...] Pues hay que pensar y pensar y pensar en equipo. No por esto y sí por aquello, y empezar a proponer y a proponer hasta que salga. Y muchas veces es que la gente no tiene mucho tiempo y paciencia de platicar y proponer las cosas para llegar a acuerdos, ¿no? Y en la medida de proponer también está la disponibilidad. Voy a proponer y creo que puedo cumplir con esto. Y si está de acuerdo la otra parte, entonces, se va llevando a cabo el trabajo, la investigación. Y hasta donde ellos quieran llegar, hasta donde nos permitan llegar, porque vas a la empresa y encuentras muchos problemas y dices “bueno, vamos empezando por este”. Les puedes ayudar en muchas cosas; tienes la visión de decir “bueno, puedo hacer esto y puedo hacer aquello porque sé hacerlo”. Les señalas lo que podrían medir o lo que podrían comprar para mejorar. Y dicen: “ah, pues sí es cierto. Deja ver si me lo pueden autorizar”. Entonces, todo es en la medida en que ellos quieran hacer. Pero entre más disponibilidad hay de la gente, del investigador y de la empresa, es mucho más fácil salir adelante [...] (E5, comunicación personal, 19/02/15).

Pero la responsabilidad también recae en el usuario del conocimiento que participa en el proceso de transferencia tecnológica. El conocimiento producido por los investigadores no

puede transferirse inmediatamente. Se necesita de la colaboración de gestores del conocimiento especializados en su traducción y de los mismos empresarios porque ellos deben asimilarlo antes de implementarlo. Las innovaciones no pueden concretarse si antes los que compraron la tecnología que desean implementar no la han comprendido en el contexto de sus necesidades y de su cultura organizacional. Es importante que las Universidades cuenten con ciertas características para ser emprendedoras e innovadoras. De acuerdo con Clark (1998), las Universidades emprendedoras requieren de 1. una rectoría con la voluntad para gestionar el conocimiento generado por sus investigadores sin temor a su comercialización, 2. Estructuras, organizaciones descentralizadas, flexibles, dinámicas, adaptables y periféricas que se dediquen a comercializar el conocimiento, las Oficinas de Transferencia Tecnológica, 3. fuentes diversificadas de financiamiento para no depender de los recursos públicos y 4. una cultura organizacional orientada hacia el emprendimiento, tarea nada sencilla si consideramos las características culturales, políticas, económicas y burocráticas de las Universidades Públicas Estatales mexicanas.

FIGURA I. Características de las Universidades Emprendedoras



FUENTE: Elaboración propia a partir del Modelo de Burton Clark (1998).

Feixas (2004) señala que el espacio de trabajo del profesor investigador universitario, la Universidad, puede favorecer su desarrollo como profesional de la educación y la ciencia, pero también puede entorpecer su labor, por presentar características adversas a sus motivaciones y expectativas. Por ejemplo, una burocracia con rutinas rígidas que impiden la fluidez en los trámites administrativos necesarios para concretar las metas de la transferencia tecnológica. También, una cultura organizacional que no favorece la investigación aplicada o el emprendimiento entre sus profesores y estudiantes. Una infraestructura inadecuada para las diversas tareas que los investigadores universitarios llevan a cabo para lograr la innovación.

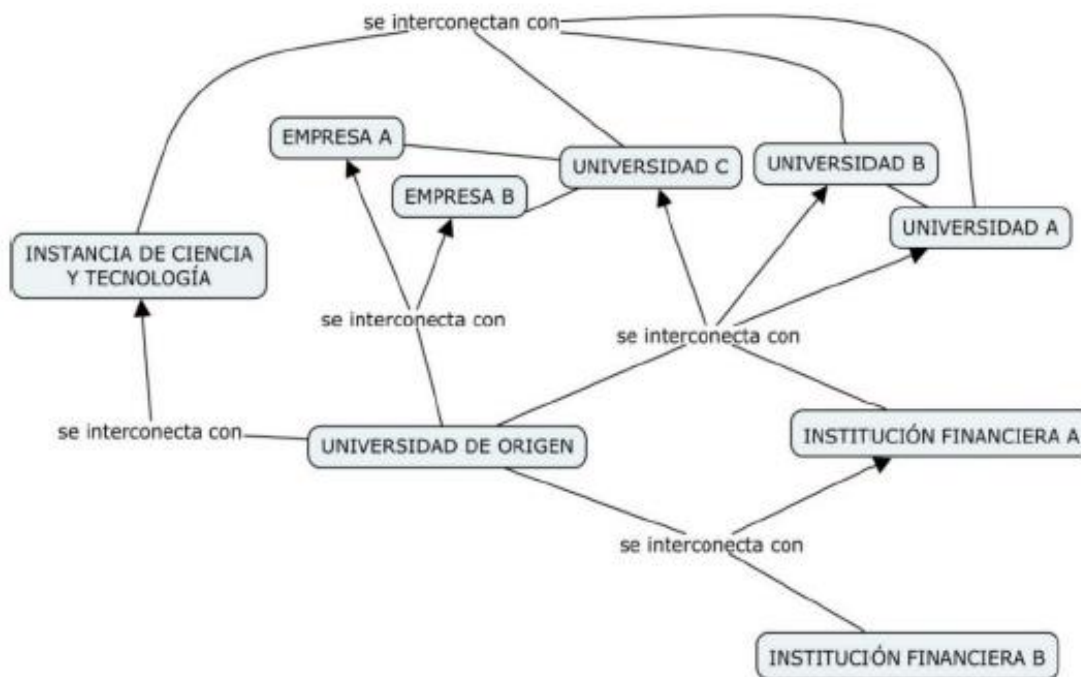
Una Universidad que no es una losa de 20 toneladas para el investigador emprendedor es la que maximiza sus competencias en investigación, siendo un referente, perfecciona sus

mecanismos de gestión de propiedad intelectual y establece procedimientos para vincular a sus científicos con la industria, el Gobierno y la sociedad civil (Bermeo, Villalba y Ruiz, 2022). El entrevistado E1 menciona que el respaldo de la Universidad de adscripción es insuficiente si esta no logra relacionar a los investigadores con la sociedad y no financia sus actividades de investigación, desarrollo e innovación (I+D+i). Un investigador necesita construir alianzas con otros actores de la mano de la Universidad. Al respecto, E1 menciona:

[...] Entonces, si tú te relacionas con otros investigadores u organizaciones [...] Tienes que buscar socios, que puede ser el mismo gobierno, que te protejan. Y por eso deben de ser una entidad dentro del gobierno que tome tus ideas para desarrollarlas. (...) Cuando empezó [el apoyo a la transferencia tecnológica] nos daban dinero a fondo perdido. Y esto permitía que tú pagaras patentes y todo lo demás. Ya después vino la Contraloría para controlar lo que te daban. Porque sí, te dan 5 millones de pesos y no te los puedes estar gastando en una casa o coca colas. Tienes que justificar todo lo que gastaste. Tienes que utilizarlo para lo que te lo destinaron: hacer investigación. Pero aun así es difícil para el investigador conseguir dinero. Como te digo, si vas a la universidad a pedir dinero para investigación aplicada, te dicen que no [...]. Cuesta mucho trabajo entender los mecanismos que permiten que la transferencia tenga éxito [...]. (E1, comunicación personal, 29/09/14).

De acuerdo con el entrevistado E1, relacionarse con el Gobierno, los bancos, la industria y otros investigadores para lograr la transferencia de conocimiento y tecnología no es tarea fácil. Los profesores investigadores no están preparados y capacitados para gestionar, traducir y transferir el conocimiento científico. Esto se debe a que el científico universitario que decide emprender necesita de habilidades para evitar ser embaucado y la ayuda de gestores del conocimiento de Oficinas de Transferencia Tecnológica para convencer a las autoridades de la Universidad de adscripción y del Gobierno a otorgar recursos suficientes para el desarrollo del invento o la idea que se pretende transferir. Sin embargo, el investigador debe estar consciente de que, si recibe estos recursos monetarios, deberá destinarlos a las tareas de investigación.

FIGURA II. Los diversos actores que participan en la Transferencia Tecnológica junto con los profesores investigadores universitarios.



FUENTE: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas a profesores-investigadores (2015).

La transferencia tecnológica es un proceso social complejo porque los resultados de investigación, la disciplina y las tecnologías que se pretenden implementar, en cada caso, son distintos (Martínez-Gómez, 2017). Por esta razón, el investigador necesita del apoyo de su Universidad, del Estado, de las empresas, de las Oficinas de Transferencia Tecnológica y de las instituciones bancarias para lograr sus metas. El entrevistado E8 menciona que el investigador que desea patentar, sus inventos necesitan del apoyo y la asesoría de instituciones como el Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial (IMPI), que es un organismo público descentralizado encargado de gestionar la propiedad industrial. Los investigadores desconocen el intríngulis de la burocracia implicada en la protección de invenciones y tecnologías. Por ello, E8 tuvo que recurrir a un exalumno que trabaja en dicho organismo para patentar su invento:

[...] Yo me acerqué al IMPI, y ese fue otro rollo, ¿eh? En el IMPI, conmigo afortunadamente ya se abrió el canal. Pero cuando yo fui la primera vez y mostré lo que tenía para patentar tuve dificultades [...] bueno, un poquito antes. Como yo me inspiré en la experiencia de EEUU, me metí a todo lo que allá le llaman “United States Patent and Trademark Office” para ver como ellos tramitaban sus patentes... Entonces, yo redacté una patente en inglés para presentarla en EEUU porque vi que había facilidades. Pero hubo varios inconvenientes. Uno de ellos es que el trámite allá me costaba \$250,000 con un colega que nos contactó y con el que tengo mucha relación, con todo y los aranceles y demás. Entonces dije “¡¿Qué?!” No, pues no hay recursos. Y entonces, ya bien triste, me dije: “bueno, ¿por qué no me acerqué al IMPI?” Y ándale que voy al IMPI. Allí me pasó una cosa muy curiosa porque el jefe del área de patentamiento me dijo que mi proceso para mercadotecnia, modelos de negocio e innovación no era patentable. Chin... Entonces, investigué en un artículo en inglés y descubrí que los modelos teóricos o mentales no son patentables [...] Pero esto trae sus detalles porque tú puedes patentar eso si tu demuestras que está dentro de un sistema de información. Ahí sí, porque está dentro de una máquina. Y así lo hice, lo introduje en una máquina. Regresé y le dije: “Mira. No solo es un modelo mental, es un aparato que contiene un sistema de información que hace tales operaciones” [...] Entonces, así sí, es considerado el modelo como una invención patentable. (E8, comunicación personal, 19/02/15).

Es evidente que, después de analizar los testimonios de los profesores investigadores universitarios y de consultar la bibliografía disponible, hacen falta más investigaciones que expliquen los procesos de transferencia de conocimiento y tecnología como fenómenos de la complejidad. Se requiere de una visión holística y dialéctica en las ciencias sociales que considere todos los factores implicados en dichos procesos. Para De Almeida, De Jesús Pacheco, Schwengber y Jung (2021), es necesario que se investigue acerca de todos los actores involucrados en la transferencia tecnológica y los intereses que los motivan a participar en proyectos de innovación tecnológica y social, partiendo del análisis de la creación del conocimiento científico hasta su traducción, transferencia e implementación.

Reflexiones finales.

La transferencia tecnológica es la Tercera Misión de la Universidad. Se suma a las otras dos misiones: la docencia universitaria y la investigación básica. Las Universidades Públicas Estatales están comenzando a transformar sus estructuras organizacionales, sus normativas y sus valores para adaptarse a esta nueva misión, para ser protagónicas en el desarrollo económico y social. Sin embargo, en México hace falta mayor voluntad del Gobierno para apoyar el talento científico que trabaja en las Universidades. Asimismo, los profesores-investigadores requieren mayor asesoramiento de gestores del conocimiento que les ayuden a valorar el potencial de los inventos que desarrollan, traducir el conocimiento científico para que sea transferible, proteger los derechos de propiedad industrial, obtener financiamientos, incubar empresas de base tecnológica (spin-off) y vincular a la Universidad con la industria.

Es necesario que las Universidades Públicas Estatales creen estructuras descentralizadas del gobierno universitario para asesorar y apoyar con recursos financieros, humanos y materiales a los investigadores emprendedores. Estas estructuras son las Oficinas de Transferencia Tecnológica. Dichas oficinas tienen la tarea de contratar a gestores del conocimiento para acompañar a los profesores-investigadores pioneros en los procesos de transferencia de conocimiento, en un contexto de cultura de emprendimiento en la Universidad de Adscripción.

Es importante destacar que, con la aplicación de la transferencia de conocimiento en la Psicopedagogía Educativa, se puede generar una concepción del individuo como un ser que, en interacción con su medio, se halla en continuo proceso de crecimiento y aprendizaje de su entorno cultural. Así, si el fin de la educación es el desarrollo de las potencialidades humanas, la orientación psicopedagógica debe lograr, mediante un proceso continuo, que el sujeto desarrolle competencias a través de situaciones de aprendizaje que faciliten su desarrollo integral. La Psicopedagogía Laboral, al aplicar la transferencia de conocimiento, dota a los individuos de liderazgo en la producción empresarial. La Psicopedagogía Penal le da estrategias que favorezcan la inclusión e integración social de los convictos. La

Psicopedagogía Clínica logra que el profesional se especialice en la evaluación, diagnóstico e intervención de problemas relacionados con el aprendizaje, identificando y abordando trastornos que pueden afectar el proceso educativo.

Mediante la intervención social y psicopedagógica, la aplicación de la transferencia de conocimiento, logra abordar un enfoque sistémico-ecológico de las Ciencias Humanas, por abordar el contexto socioeducativo en el que, por una parte, se desarrollan los individuos y, por otra, se produce inevitablemente la intervención psicopedagógica, donde hay que dotar de competencias al sujeto a intervenir para afrontar su propio proceso de realización personal y socialización porque se encuentra inmerso en un contexto cultural como factor referencial determinante de su comportamiento social.

REFERENCIAS

- ABROL, I. P. (2007). "Directed basic research or science for sustainable development". En *Current Science*, 902–904. Indian Academy of Sciences. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=27246586&lang=es&site=ehost-live>
- BECHEIKH, N., Ziam, S., Idrissi, O., Castonguay, Y., y Landry, R. (2012). "How to improve knowledge transfer strategies and practices in education? Answers from a systematic literature review". En *Research in Higher Education Journal*, 1-21. Recuperado de <http://www.aabri.com/manuscripts/09418.pdf>
- BERMEO, Giraldo M. C.; Villalba Morales, M. L. y Ruiz Castañeda, W. L. (2022). "Visión sistémica de la transferencia de conocimiento y tecnología en la universidad". En *Revista Facultad de Ciencias Económicas*, Vol. 30, núm. 1, 89-112. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rfce/v30n1/0121-6805-rfce-30-01-89.pdf>
- CABRERA Pérez, L., & Bethencourt Benítez, J. T. (2010). "La psicopedagogía como ámbito científico-profesional". En *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*,

Vol. 8, núm. 2, 893-914. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122002021>

CASTRO, J., Rocca, L., & Ibarra, A. (2008). "La transferencia de conocimiento en las empresas de la comunidad autónoma del país vasco: capacidad de absorción y espacio de interacción de conocimiento." En ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura, Vol. CLXXXIV, núm. 732, 653-675. Recuperado en <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/213/214>

CLARK, B. R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of transformation*. Elsevier Science (Ltd), United Kingdom, Third Impression, 2001.

DAVENPORT, Thomas y Laurence Prusak (2000). *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. EEUU: Harvard Business School Press.

DE ALMEIDA, L., De Jesús Pacheco, D., Schwengber, C. y Jung, C. F. (2021). "A Methodology for Identifying Results and Impacts in Technological Innovation Projects". En *Technology in Society*, núm. 66, 101-574. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101574>

DE ARTECHE, M., Santucci, M., y Welsh, S.V. (2013). "Redes y clusters para la innovación y la transferencia del conocimiento. Impacto en el crecimiento regional en Argentina". En *Estudios Gerenciales*, Vol. 29, núm. 127, 127-138. Recuperado en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21229175002>

ETZKOWITZ, H. (2004). "The evolution of the entrepreneurial university. *International Journal of Technology and Globalisation*", Vol. 1, núm. 1, 64 - 77.

FEIXAS, M. (2004). "La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios". En *Revista Educar*, núm. 33, 31-59. Recuperado en <http://educar.uab.cat/article/view/260>

- LAREDO, P. (2007). "Revisiting the Third Mission of Universities: Toward a Renewed Categorization of University Activities?" En *Higher Education Policy*, núm. 20, 441–456.
- MARTÍNEZ-GÓMEZ, J. (2017). "Procesos de transferencia del conocimiento en una Facultad de Ciencias Contables". En *Revista Espacios*, Vol. 38, núm. 50, 1-7. Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a17v38n50/a17v38n50p01.pdf>
- MESSI, L., Rossi, B., & Ventura, A. C. (2016). "La psicopedagogía en el ámbito escolar: ¿qué y cómo representan los docentes la intervención psicopedagógica?" En *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, Vol. 55, núm. 2, 110-128. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333346580008>
- MILLS, C. W. (1959). *La Imaginación Sociológica*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- MOLAS-GALLART, J., Salter, A. J., Patel, P., Scott, A., & Durán, X. (2002). *Measuring third stream activities. Final report to the Russell Group of Universities*. Brighton: SPRU, University of Sussex.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) (2004). *Innovation in the Knowledge Economy*. París, Francia: OECD.
- RUBIRALTA, M., y Bellavista, J. (2003). *Nuevos mecanismos de transferencia de tecnología: debilidades y oportunidades del sistema español de transferencia de tecnología*. Madrid: Encuentros Empresariales COTEC.
- SHEEN, M.R. (1992). "Barriers to scientific and technical knowledge acquisition in industrial R&D". En *R&D Management*, Vol. 22, núm. 2, 135-143.
- TSOUKAS, H. and Vladimirou, E. (2001). "What is Organizational Knowledge?" En *Journal of Management Studies*, Vol. 38, núm. 7, 973-993.
- VALLE, M. (2012). "La intervención psicopedagógica: problemas y perspectivas actuales". En *Contextos de Educación*, núm. 12, 1-5.

VÁZQUEZ González, E. R. (2017). "Transferencia del conocimiento y tecnología en universidades". En Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, núm. 83, 75-95. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/izta/v38n83/2007-9176-izta-38-83-00075.pdf>

ZABALA Mendoza, D. E., & Quintero Ramírez, S. (2017). "Modelos de gestión para la transferencia de los conocimientos en instituciones de Educación Superior". En Revista Ciencias Estratégicas, Vol. 25, núm. 38, 441-456. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=151354939011>

Mujeres premiadas en la AMC: entre el mérito y la desigualdad

Women awarded at the AMC: between merit and inequality

María García Zermeño¹⁷

ORCID:<https://orcid.org/0009-0001-4694-132X>

San Juana Guadalupe Paola Mata Navarro¹⁸

<https://orcid.org/0009-0006-1928-5634>

Liliana I. Castañeda-Rentería¹⁹

ORCID: [https:// 0000-0002-0913-1280](https://0000-0002-0913-1280)

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo central mostrar las desigualdades entre hombres y mujeres en la ciencia, a través del análisis de premios de la Academia Mexicana de Ciencias (AMC) que este 2024 cumple 63 años de reconocer trayectorias científicas en diferentes disciplinas. Se realizó una base de datos elaborada con la información disponible en la página web de la AMC, identificando a las mujeres premiadas en cada disciplina, la institución de procedencia y la ubicación geográfica de esta respecto al centro del país. Para la información no disponible, se accedió a los curriculums públicos de las mujeres. Los resultados arrojan hallazgos poco novedosos pues, como suponíamos es menor en el caso de las mujeres ganadoras que de hombres (casi 5 a 1), sin embargo, el análisis según la disciplina y adscripción institucional arroja información relevante, mostrando la manera en

¹⁷ Estudiantes de la carrera de Psicología en el Centro Universitario de los Lagos de la Universidad de Guadalajara. Participantes del Proyecto Desafíos para la Igualdad en las Instituciones de Educación Superior. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4694-132X>

¹⁸ Estudiantes de la carrera de Psicología en el Centro Universitario de los Lagos de la Universidad de Guadalajara. Participantes del Proyecto Desafíos para la Igualdad en las Instituciones de Educación Superior. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1928-5634>

¹⁹ Profesora Investigadora Titular B, en el Departamento de Humanidades, Artes y Culturas Extranjeras del Centro Universitario de los Lagos de la Universidad de Guadalajara. SNII 2. Responsable del proyecto Desafíos para la Igualdad en las Instituciones de Educación Superior. ORCID: 0000-0002-0913-1280.

que otras variables se interceptan para acrecentar la desigualdad no solo entre hombres y mujeres, sino también entre las propias mujeres²⁰.

Palabras clave (5): mujeres, ciencia, premios, AMC

ABSTRACT

The central objective of this work is to show the inequalities between men and women in science, through the analysis of the awards ceremony of the Mexican Academy of Sciences (AMC), which in 2024 celebrates 60 years of recognizing scientific trajectories in different disciplines. The analysis was carried out through a database prepared with the information available on the AMC website, identifying the awarded women in each discipline, the institution of origin and its geographical location with respect to the center of the country.

The results show little novel findings regarding the difference between women and men who have received the awards, which, as we assumed, is smaller in the case of women. However, the analysis according to the discipline, financing and location of the institution, provide information that is relevant, showing the way in which other variables intersect to increase inequality not only between men and women, but also between women themselves.

KEYWORDS

Women, science, awards, AMC

Introducción

Para nadie es sorpresa la importante brecha existente entre hombres y mujeres que se dedican a la investigación científica. El International Science Council y el InterAcademy Partnership, señalaron en el *Gender Equality in Science: Two Global Survey* (2022) que al menos existen cinco brechas de género: 1, la subrepresentación; 2, el desigual acceso a

²⁰ Agradecimiento especial a Miguel Brian Esau González Rangel, estudiante de Psicología del Centro Universitario de los Lagos de la Universidad de Guadalajara, quién participó en la parte inicial del proyecto del que deriva este artículo.

recursos financieros para hacer investigación; 3, la poca presencia de mujeres responsables de proyectos o equipos de trabajo; 4, la menor citación de sus trabajos; y, 5, la dificultad de conciliar su trabajo con la vida familiar.

Datos del Instituto de Estadística de la UNESCO para el 2019, señalaban que la tasa mundial promedio de investigadoras era de solo 29.3 por ciento, y además, esta brecha se amplía cuando se desagregan los datos por jerarquías de reconocimiento y disciplinas. A nivel América Latina y el Caribe, los datos no resultan tan malos, pues se calculaba que el 45 por ciento de quienes se dedican a la investigación son mujeres. Sin embargo, con todo, la segregación horizontal y vertical continúa siendo elevada: las mujeres investigadoras aún se encuentran subrepresentadas en los niveles más altos de las carreras profesionales y continúan siendo una minoría en muchos campos de las STEM en casi todos los países de la región. (ONU MUJERES, 2020: 12)

A nivel nacional de acuerdo con el *Informe Nacional sobre el Estado General que Guardan las Humanidades, las Ciencias, las Tecnologías y la Innovación en México* del 2022 (INAHCTI), del total de los y las integrantes Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII) el 39 por ciento era mujer. En cuanto al nivel, para 2022, 22 por ciento de investigadores (as) fueron candidatos (as), 56 por ciento Nivel 1, 14 por ciento Nivel 2, y 8 por ciento Nivel 3. Respecto a la representatividad de las mujeres de acuerdo con el nivel, el informe mencionado señala que en el nivel Candidatura, el 47.5 por ciento son mujeres. Sin embargo, conforme más se avanza en la jerarquía, la participación disminuye, así en el nivel 1 las mujeres representan el 38.7 por ciento, en el nivel 2 el 30.3 por ciento y en el nivel 3 sólo el 22.9 por ciento.

De acuerdo con el Reglamento del SNII, existen 9 áreas del conocimiento a saber: Ciencias Físico, Matemáticas y de la Tierra, Biología y Química, Medicina y Ciencias de la Salud, Ciencias de la Conducta y la Educación, Ciencias Sociales, Ciencias de Agricultura, Agropecuarias, Forestales y de Ecosistemas, Humanidades, Ingenierías y Desarrollo Tecnológico, e Interdisciplinar.

En cada una de ellas encontramos particularidades respecto a la participación de las mujeres, que lamentablemente no se presentan en el INAHCYT, 2022. Sin embargo, en Martínez-Rodríguez y Benítez-Corona (2024) reportó que para 2023, el porcentaje de mujeres en cada área era el siguiente:

Tabla 1. Porcentaje de mujeres por área de conocimiento del SNII

Área de conocimiento	% de mujeres
I.Físico Matemáticas y de la Tierra	23.3
I.Biología y Química	46.0
I.Medicina y Ciencias de la Salud	49.5
/.Ciencias de la Conducta y la Educación	57.6
/.Humanidades	50.2
I.Ciencias Sociales	43.8
I.Ciencias de Agricultura, Agropecuarias, Forestales y de Ecosistemas	37.6
I.Ingenierías y Desarrollo Tecnológico	21.9
/.Interdisciplina	43.3

Fuente: Elaboración propia a partir de Martínez-Rodríguez y Benítez-Corona, 2024

Otra información relevante para este trabajo es la ubicación en donde las y los integrantes del SNII hacen ciencia. Para el 2022 el 69.3 por ciento de los investigadores e investigadoras, se encontraban en instituciones fuera de la CDMX. Después de la CDMX, Jalisco, el Estado de México y Nuevo León son los estados con más investigadores e investigadoras. Mientras

que Tlaxcala, Quintana Roo y Nayarit son las entidades con menos personas reconocidas en el SNII (INAHCYT, 2022: 64).

De acuerdo con el Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores (2022), en su artículo 4, fracción I, uno de los objetivos particulares del SNI es reconocer públicamente el mérito de investigadoras e investigadores que cuenten con una trayectoria docente, académica y profesional en el fortalecimiento y consolidación de la comunidad humanística, científica, tecnológica y de innovación, y el acceso universal al conocimiento y sus beneficios sociales, así como en el avance del conocimiento universal mediante el impulso a la investigación de frontera y la ciencia básica en alguna de las áreas del conocimiento, el desarrollo de tecnologías estratégicas de vanguardia e innovación abierta para la transformación social, o la atención de problemas nacionales, preferentemente en el marco de los Programas Nacionales Estratégicos que impulsa el CONACYT.

Dicho reconocimiento, por ejemplo, implica para ascender en el nivel de 1 a 2 del SNII, cumplir con requisitos tales como “Realizar aportaciones relevantes y pertinentes...”; “Contar con liderazgo nacional reconocido por su trayectoria...” (Artículo 29, fracción III), estos requisitos se piden también para el nivel 3 y el reconocimiento como Investigador o Investigadora Emérito (a), máximo reconocimiento.

En este artículo nos interesa particularmente identificar las brechas existentes precisamente en la entrega de premios que distinguen las trayectorias de las personas que hacen ciencia en el país, considerando no solo el sexo, sino también la institución. Dado que la obtención de premios puede ser una forma de comprobar los requisitos señalados anteriormente.

Para ello, elegimos, a manera de estudio de caso, los Premios a la Investigación que año con año otorga la Academia Mexicana de Ciencias (AMC), desde 1961. En la página de la AMC²¹,

²¹ <https://amc.edu.mx/premios-de-investigacion-de-la-amc/> consultada el 6 de noviembre de 2024.

se señala que dichos Premios de Investigación, “son considerados como la distinción más importante que otorga la AMC”.

Acorde a la información actual, estos premios son otorgados a investigadores e investigadoras jóvenes, en el caso de los hombres, menores de 40 años, y en el caso de las mujeres, menores de 43. Sin embargo, no contamos con información que verifique si esto fue una característica del Premio desde sus inicios en 1961.

El trabajo está dividido en cinco secciones. A esta introducción le sigue la descripción de la estrategia metodológica que seguimos para este primer acercamiento al tema. En la sección siguiente presentamos los hallazgos más relevantes y finalmente las conclusiones seguidas de las referencias utilizadas.

Metodología

La información para este trabajo se obtuvo en su mayoría de la página web de la AMC que este 2024 tuvo una importante actualización. Además, se elaboró una base de datos de las investigadoras galardonadas por año en que recibieron el premio, su disciplina y por institución.

Para el caso de algunas investigadoras se realizó una búsqueda de sus currículos públicos para lo cual accedimos a diferentes páginas web, y desde sus instituciones, hasta el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), en algunos casos Wikipedia, así como entrevistas u otro material publicado sobre ellas. La información se organizó en un Excel para su análisis y presentación.

Para este documento se presentan a continuación algunos datos biográficos de las primeras tres mujeres galardonadas por la entonces Academia Nacional de Investigación Científica, ahora AMC.

Hallazgos

La creación de la AMC tuvo lugar el 12 de agosto de 1959, su nombre original fue Academia Nacional de Investigación Científica, y no fue hasta 1996 que cambió su denominación a la de Academia Mexicana de Ciencias.

Según se señala en el artículo 4o de sus Estatutos, el objeto de la Academia Mexicana de Ciencias es:

- a) Agrupar a los investigadores más distinguidos de México en las distintas áreas de la ciencia y promover el reconocimiento público de su labor.
- b) Promover la investigación científica en México.
- c) Difundir la ciencia en México.
- d) Propugnar porque la investigación científica en México se realice con el máximo de calidad, seriedad y honradez.
- e) Fomentar la comunicación entre la comunidad científica y los órganos del Estado responsables de la educación, la ciencia y la cultura.
- f) Propugnar por el mejor aprovechamiento de la labor de los investigadores para el bien de México.
- g) Organizar congresos, simposios y reuniones sobre temas relacionados con el quehacer científico.
- h) Promover, dirigir y administrar de acuerdo con convenios específicos en su caso, el intercambio de investigadores con organizaciones homólogas de otros países.
- i) Ejercer todas las actividades que sean afines, anexas, conexas o relacionadas con las antes mencionadas.
- j) Celebrar todos los actos y contratos necesarios o convenientes para el mejor logro de las finalidades apuntadas.

Para ser admitido o admitida en la AMC, se debe participar en la convocatoria anual respectiva, y en su caso ser admitido o admitida como miembro de regular, titular, honorario o correspondiente, según señala el artículo 5o de los Estatutos.

De acuerdo con la información de la página web de la AMC, con corte a marzo de 2024, el total de miembros admitidos es de 3050, de los cuales 2229 con hombres y 821 mujeres, lo

que corresponde a un 73 y un 26.9 por ciento respectivamente. En la Tabla 2 se puede observar el porcentaje de hombres y mujeres por área disciplinar.

Tabla 2. Porcentaje de hombres y mujeres por área disciplinar miembros de la AMC

Área	Hombres	%	Mujeres	%
Ciencias Exactas	1158	83.6	227	16.3
Ciencias Naturales	695	66.7	346	33.2
Ciencias Sociales	230	67.6	110	32.3
Humanidades	146	51.4	138	48.5

Fuente: Elaboración propia a partir de la AMC

Las áreas disciplinares están organizadas de la siguiente manera: Ciencias Exactas, integra Astronomía, Física, Ingeniería, Matemáticas, Química y Geociencias; Ciencias Naturales, incluye Agrobiociencias, Biología y Medicina. Ciencias Sociales y Humanidades se presentan sin desagregar datos. Con los datos disponibles se observa que Ciencias Exactas tiene el menor porcentaje de mujeres; Física, por ejemplo, apenas tiene un 8 por ciento de mujeres científicas, seguida de Ingeniería con un 14 por ciento y Matemáticas con un 15 por ciento.

Por disciplina particular, considerando los datos disponibles (no incluye Humanidades ni Ciencias Sociales) el porcentaje más alto lo tiene Biología con un 35 por ciento, seguido de Medicina con un 34 por ciento.

Es de llamar la atención que Ciencias Sociales y Humanidades se presenten sin desagregar por disciplinas particulares, lo que desdibuja ya de por sí la visibilidad de disciplinas muchas

veces consideradas “poco científicas” y, además, homogeniza a todas las mujeres que hacen ciencia en estas áreas.

En lo que se refiere a los premios, la información de la AMC está actualizada hasta el 2022. Hasta ese año se habían entregado 246 distinciones, 198 a hombres y 48 a mujeres, lo que representa tan solo un 19.5 por ciento en el caso de éstas últimas en 61 años de historia de este galardón.

A continuación, se presenta brevemente a las tres primeras mujeres reconocidas con este premio: la Doctora Luz María del Castillo Fregoso (1964), la Doctora Alejandra Moreno Toscano (1979) y la Doctora Rosalinda Contreras Theurel en (1985). Como podemos apreciar con el caso de estas tres científicas, ya se delinean datos interesantes, como el que entre la primera y la segunda premiada haya pasado nada más y nada menos que 15 años, y seis años entre la segunda y la tercera.

A) Las primeras mujeres reconocidas

La primera mujer en obtener el Premio de Investigación de la entonces Academia Nacional de Investigación Científica, ahora AMC, fue Luz María del Castillo Fregoso (1926-1990) en el área de Ciencias Naturales. La Dra. del Castillo nació en la Ciudad de México y se graduó en 1949 con mención honorífica de la carrera de Química Bióloga por el Instituto Politécnico Nacional (IPN), recibió el Diploma de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas y trabajó en el laboratorio de Fisiología General y Vegetal de la misma institución (COCYTEN, 2023)²². Fue profesora invitada en la Universidad de California en 1960. En 1981 fue condecorada con la presea Lázaro Cárdenas que otorga el IPN.

La segunda mujer fue Alejandra Moreno Toscano en 1979 en la entonces área de Ciencias Sociales y Humanidades. La Dra. Moreno Toscano nació en la Ciudad de México en 1940, es egresada de la Facultad de Filosofía y Letras por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha sido profesora en El Colegio de México, en la Facultad de Ciencias

²²<https://www.cocytan.gob.mx/post/luz-mar%C3%ADa-del-castillo-fregoso-primera-mexicana-en-recibir-el-premio-de-ciencias-por-la-amc>

Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, en el Instituto de Investigaciones José María Luis Mora y en el Departamento de Historia de la Universidad Iberoamericana (Matamoros, 2024).

Ha sido acreedora a varios premios, dentro de los que figuran la condecoración de la Orden de las Palmas Académicas en grado oficial otorgado por el gobierno francés (1983) y el Reconocimiento a mujeres en el Arte, la Cultura y la Academia que otorga el Senado de la República, en 2013, entre otros²³.

La Dra. Moreno Toscano ha tenido una trayectoria importante en el servicio público. Algunos de los más destacados son: ser la primera mujer en ocupar la Dirección General del Archivo General de la Nación (AGN) en 1977²⁴, la titularidad de la Secretaría de Desarrollo Social del entonces Departamento del Distrito Federal en 1989. En 1997 se desempeñó como consultora de la UNESCO en el programa de Sostenibilidad Social del Histórico Centro de Quito. De 2007 a 2015 coordinó la oficina de la Autoridad del Centro Histórico de la CDMX y de 2016 a 2017 fue diputada electa de la Asamblea Constituyente de la Ciudad de México.

Finalmente, la tercera galardonada fue Rosalinda Contreras Theurel²⁵ en el año de 1985, en el área de Ciencias Exactas. Nació en Xalapa, Veracruz en 1946. En 1966 obtuvo la Licenciatura en Química Biológica y la Licenciatura en Química Industrial por la Universidad de Puebla. En 1973 obtuvo el Diplome d'études approfondies (Química Estructural) (1971) y el doctorado en Química (con honores), Paul Sabatier University, Toulouse France. Desde 2003 es profesora Emérita del Departamento de Química del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV), del que además fue Directora de 2002 a 2006, convirtiéndose además en la primera mujer en dirigir esta institución.

²³ https://www.wikiwand.com/es/articulos/Alejandra_Moreno_Toscano#Premios_y_reconocimientos

²⁴ <https://www.gob.mx/agn/articulos/archivisticaclio-mujeres-mexicanas-que-han-dirigido-al-agn>

²⁵ <https://www.sniseguro.com.mx/post/miembro-em%C3%A9rito-rosalinda-contreras-theurel>

En el caso de estas tres primeras ganadoras del Premio de Investigación de la AMC, se trata de científicas con membresía como miembro regular de la AMC. Lo que resulta por demás llamativo, es que entre la primera ganadora (1964) a la tercera (1985), tuvieron que pasar 21 años, y en los tres casos, se trató de las primeras mujeres que recibieron el reconocimiento en sus disciplinas; es decir, la primera mujer en Ciencias Naturales (Dra. Del Castillo), la primera mujer en Ciencias Sociales y Humanidades (Dra. Moreno Toscano) y la primera mujer en Ciencias Exactas (Dra. Contreras Theurel). En el caso de los varones, los 11 primeros premios que abarcaban todas las áreas fueron para ellos.

Ahora bien, a los 246 premios otorgados hasta 2022, se sumaron seis más en 2023²⁶ y otros seis en 2024²⁷, de los cuales ocho fueron mujeres. El total entonces hasta la fecha es de 258 premios otorgados, de los cuales 56 fueron para mujeres, las cuales han sido reconocidas en distintas áreas como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3. Mujeres Premiadas por área de Conocimiento

Área de conocimiento	Número de mujeres que han obtenido el premio
Ciencias Exactas	7
Ciencias Naturales	12
Ciencias Sociales y Humanidades ²⁸	28

²⁶ https://amc.mx/Premios_folletos/FolletoPremiosAMC2023.pdf

²⁷ <https://amc.edu.mx/ganadores-premios-de-investigacion-para-jovenes-2024/>

²⁸ Agrupamos Ciencias Sociales y Humanidades, aunque de acuerdo al listado, estas áreas se han otorgado también de manera separada intermitentemente.

Ingeniería y Tecnología ²⁹	8
Ciencias Médicas ³⁰	1

Fuente: Elaboración propia.

Esta información puede ser analizada desde distintas aristas. Por ejemplo, en el área de ciencias exactas el primer galardón a una mujer fue en 1985, dicho premio como hemos ya mencionado correspondió a la Dra. Rosalinda Contreras Theurel (CINVESTAV) y tuvieron que pasar 11 años para que la Dra. Estela Susana Lizano Soberón fuera reconocida por la AMC en 1996, y siete años más tarde se reconoció a la tercera mujer, la Dra. Myriam Mondragón Ceballos en el 2003.

Respecto a las instituciones de adscripción, es interesante ver que en el caso del premio en el área de Ciencias Exactas, solo las últimas dos galardonadas, la Dra. Mildred Quintana Ruiz (2017) y la Dra. Alma Yolanda Alaníz García (2022) pertenecen a instituciones del interior del país, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y la Universidad de Guadalajara, respectivamente.

En el área de Ciencias Naturales, como ya se señaló, la primera mujer en recibir el Premio fue la Dra. Luz María del Castillo Fregoso en 1964, es decir, tres años después de haberse creado dicha distinción. Sin embargo, tuvieron que pasar 29 años, para que el premio de esa área lo recibiera otra mujer, la Dra. Susana López Charreton en 1993, a quién siguió en 1995, la Dra. María del Carmen Clapp Jiménez Labora.

En el caso de esta área no fue hasta 2019 que el premio se entregó por primera y única vez a una mujer fuera de la CDMX, la Dra. Janet Alejandra Gutiérrez Uribe, de la Escuela de

²⁹ Esta categoría también ha cambiado de nombre, hasta el 2002 se llamaba Investigación Tecnológica.

³⁰ Esta categoría solo se ha considerado en la Convocatoria 2023.

Ingeniería y Ciencias del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, en Monterrey, Nuevo León.

En lo que se refiere a Ciencias Sociales y Humanidades, también se mencionó a la Dra. Alejandra Moreno, primera mujer en recibir esta distinción en 1979; diez años después, en 1989, lo recibió la Dra. Romana Gloria Falcón Vega, y en 1990 le siguió la Dra. Linda Rosa Manzanilla Naim. Pero no fue sino hasta en el 2003 cuando la Dra. Patricia Ávila García, del Colegio de Michoacán, ubicado en Zamora, Michoacán, recibió la distinción, convirtiéndose en la primera mujer en recibirlo fuera de la CDMX, lo que además la convierte en una de las seis científicas entre las 28 ganadoras de este premio, que se encuentran al interior del país.

En el área de Ingeniería y Tecnología, que también llevó el nombre de Investigación Tecnológica, la primera mujer en recibir el premio fue la Dra. Tessy María López Goerne, en 1993, le siguió la Dra. Blanca Elena Jiménez Cisneros en 1997 y la Dra. Laura Alicia Palomares Aguilera, 12 años después en 2009. En esta área de las ocho ganadoras, sólo tres tienen adscripciones en provincia: una en Veracruz y las otras dos en Monterrey.

Finalmente, el Premio otorgado a Florencia Rosetti Sciutto en 2023 en el área de Ciencias Médicas es único. Como se puede observar los datos nos muestran no sólo la dificultad que tienen las científicas de recibir un premio nacional como el Premio de Investigación de la AMC, no sólo respecto a los hombres científicos, sino también acorde a las instituciones donde están adscritas.

Con datos de la propia AMC, hasta el 2022, la UNAM ha tenido investigadores distinguidos en 111 ocasiones, le sigue de lejos el CINVESTAV con 33, y mucho más atrás la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, la única que figura entre los cinco primeros lugares, con solo nueve galardones. En este punto vale recordar, que según el INHACYT, 2022, cerca del 70 por ciento de los investigadores e investigadoras del SNII, se ubicaban en instituciones al interior del país. Sin duda el trabajo para visibilizar el trabajo científico de zonas de provincia es una tarea pendiente.

Sin lugar a dudas, estos datos ponen en evidencia la importancia de hacer revisiones cuidadosas sobre aspectos que nos muestran los ejes a través de los cuales se configura la estructura que perpetúa la desigualdad en el campo científico, pues como se aprecia, no es sólo el género, sino también el centralismo de un país como México lo que marca las oportunidades de mujeres para que su trabajo sea reconocido.

Conclusiones

Coincidimos con Contreras (2024) cuando señala que la igualdad es un concepto cuya importancia radica en poner el acento en que todas las personas tengan la misma posibilidad de acceder a oportunidades y competir, en los ambientes en que se desarrollan. Desde los años noventa y gracias a la presión de instancias internacionales se ha buscado que las instituciones públicas, incluyendo las relacionadas con la educación superior y la investigación, logren instalar en sus lógicas cotidianas principios que promuevan la igualdad y no discriminación en todas sus funciones sustantivas. Esto sin duda se ha traducido en avances importantes, pero también es cierto que falta mucho trabajo por hacer.

En lo relacionado a la participación de las mujeres en la ciencia y en general en la academia, se puede observar, que además de los temas de las violencias de todo tipo presentes en muchas instituciones de educación superior (Olvera y Navarro, 2023; Martínez, 2021; Güereca, 2017; entre otras) y las problemáticas relacionadas con la conciliación vida laboral-vida familiar y cuidados (Castañeda y Contreras, 2021; Castañeda, Contreras y Parga, 2019; Vélez, 2023; por ejemplo); las mujeres se enfrentan también a condiciones estructurales que debido a las desigualdades acumuladas resultan todavía más complejas y generan mayor exclusión en sus trayectorias (Puente, Briano y Martínez 2021; Quiroga-López, Poaquiza-Poaquiza, y Altamirano-Altamirano, 2020; entre otros).

Tal como lo ha señalado Martínez-Rodríguez (2024) las mujeres en la ciencia se enfrentan a barreras relacionadas con el género tales como la invisibilidad, la falta de reconocimiento, poca colaboración, estereotipos, entre otros. Pese a todo ello, las mujeres han logrado

contribuir a la generación de conocimiento en todas las áreas. Su resiliencia es también digna de reconocer.

Lo que aquí presentamos es un ejemplo más de lo que hace falta por avanzar para que el camino recorrido por las mujeres en las ciencias, esté caracterizado por trayectorias en donde se participe con igualdad de oportunidades para el acceso a los bienes materiales y simbólicos disponibles en el campo científico. Los galardones y premios, representan para muchos científicos y científicas, no sólo reconocimiento a su trabajo y perseverancia, sino también la posibilidad de acceder a recursos para la investigación dentro y fuera de sus universidades. Otra posibilidad que se abre es la visibilidad que se gana a partir de dichos reconocimientos para invitaciones, para que sus textos se revisen y citen.

Lo que observamos en la estadística presentadas por la AMC, tanto con relación a las membresías como en el caso del Premio de Investigación, nos permite solo visibilizar la gran desigualdad existente entre las mujeres y los hombres reconocidos por su trabajo científico, pero no podemos profundizar en el análisis pues haría falta conocer, por ejemplo, cuántos hombres y cuántas mujeres se postulan, en su caso, por qué lo hacen más hombres que mujeres, así como analizar la composición de la comisión de premios de la AMC, entre otras cosas, que nos permitieran delinear explicaciones más complejas.

Pese a ello, la información que pudimos obtener de los curriculums públicos de las investigadoras sobre su institución de adscripción da cuenta, al menos de manera preliminar, de cómo la institución de procedencia juega un papel interesante en la posibilidad de que el trabajo científico de mujeres investigadoras sea reconocido.

BIBLIOGRAFÍA

- Castañeda-Rentería, L. y Araujo, E. (2021) "Atrapadas en casa: maternidad (es), ciencia y COVID-19". *Brasilian Journal Education, Techonology and Society*. (14). 75-86
- Castañeda-Rentería, L., y Contreras Tinoco, K. (2021). "Espero que el sni haya valido la pena". *Tensiones, negociaciones y rupturas entre mujeres científicas y sus parejas*.

Revista de El Colegio de San Luis, 11(22), 1-30. <https://doi.org/https://doi.org/10.21696/rcsl112220211296>

Castañeda-Rentería, L. y Contreras, K. (2021). "Espero que el SNI haya valido la pena". Tensiones, negociaciones y rupturas entre mujeres científicas y sus parejas. Revista De El Colegio De San Luis, 11(22), 1-30.

Castañeda, L, Contreras, K. y Parga, M. (2019) (Coords.) Mujeres en las Universidades Iberoamericanas: la búsqueda de la necesaria conciliación trabajo-familia. Universidad de Guadalajara, Organización Universitaria Interamericana (OUI).

Castañeda-Rentería, L. I., Contreras Tinoco, K. A., y Parga Jiménez, M. F. (2019). Mujeres en las universidades iberoamericanas: la búsqueda de la necesaria conciliación trabajo-familia. Universidad de Guadalajara-Organización Universitaria Interamericana, México.

Contreras, K. (2024) Introducción. en Contreras, K. y Parga, F. (coordinadoras) Igualdad e Inclusión en la Educación Superior. Análisis de propuestas, experiencias, avances y retos. Universidad de Guadalajara. 7-18.

Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt). (2024). Informe Nacional sobre el Estado General que Guardan las Humanidades, las Ciencias, las Tecnologías y la Innovación en México del 2022 (INAHCTI 2022) [Gubernamental]. Sistema Integrado de Información sobre Investigación Científica, Desarrollo Tecnológico e Innovación. <https://www.siicyt.gob.mx/index.php/transparencia/informes-conahcyt/informe-general-del-estado-de-la-ciencia-tecnologia-e-innovacion/informe-nacional-2022>

International Science Council, & InterAcademy Partnership. (2022). Gender Equality in Science: Two Global Surveys. UNESCO. https://council.science/wp-content/uploads/2024/03/GenderEqualityInScience_TwoGlobalSurveys.pdf#page=1.00&gsr=0

- Güereca Torres, R. (2017). Violencia epistémica e individualización: tensiones y nudos para la igualdad de género en las ies. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 29(74), 11-32. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/929>
- Martínez, T. (2021) El enfoque epistémico feminista sobre violencia contra las mujeres. *Apuntes críticos para la docencia en investigación social. hegoa. Cuadernos de Trabajo*, 87. Bilbao. https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/565/Lan_Koadernoak_87.pdf?1639047087
- Martínez-Rodríguez, R. y Benítez-Corona, L. (2024) Desafíos y Resiliencia en mujeres integrantes del SNI en el marco del STEM, *Journal of Behavior, Healt & Social Issues*, 15 (3), 25-32.
- Matamoros Vences, A.P. (2024). Entrevista. Alejandra Moreno Toscano, la pionera de la historia urbana mexicana. en *Oficio. Revista de Historia e Interdisciplina*, (19), 281-286. DOI: [10.15174/orhi.vi19.15](https://doi.org/10.15174/orhi.vi19.15)
- Olvera Castillo, C., y Navarro Sánchez, U. (2023). *Violencia en espacios universitarios. Género, masculinidades y feminidades*. UASLP.
- ONU Mujeres & UNESCO. (2022). *Mujeres en STEM: Avances y desafíos en América Latina y el Caribe para cerrar las brechas de género*. ONU Mujeres y UNESCO.
- Puente Esparza, M. L., Briano Turrent, G. del C., y Ramírez Flores, É. (2021). El techo de cristal en universidades públicas de México. Un análisis exploratorio. *Ciencias Administrativas. Teoría y Praxis*, 16(2), 88-101. <https://doi.org/10.46443/catyp.v16i2.263>
- Quiroga-López, M. K., Poaquiza-Poaquiza, Ángel P., y Altamirano-Altamirano, S. J. (2020). *Techos de cristal en la docencia femenina universitaria*. *Revista Científica y Arbitrada*

de Ciencias Sociales y Trabajo Social: Tejedora, 3(6 Ed. esp.), 19-31.
<https://publicacionescd.ulead.edu.ec/index.php/tejedora/article/view/207>

Vélez Bautista, G. G. (2023). Mujeres investigadoras adscritas al SNI. Identidades obstáculos y retos. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(1), 9605-9622.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5159

El desencanto del profesor universitario por los programas de evaluación

Elizabeth Spence Magallanes

Universidad de Guadalajara

Orcid: 0001-5718-0178

RESUMEN

En la década de los ochenta y noventa del siglo pasado, en México, las instituciones públicas de educación superior se vieron inmersas en profundos cambios en sus prácticas y quehacer sustantivo, derivado de las políticas y programas de modernización, profesionalización y evaluación implementadas por el Estado, en aras de mejorar la calidad y hacer frente a la crisis económica que revestía el contexto nacional. Los salarios de los profesores decayeron y mediante el sistema meryt pay, los programas de evaluación compensaron el detrimento salarial, los profesores se adaptaron a los cambios, estándares e indicadores de estos programas para salir evaluados positivamente, mejorar sus ingresos, asegurar su pertenencia y permanencia y revestirse de un prestigio y estatus profesional que esto implicaba. Sin embargo, estos programas traen aparejado muchos claro-oscuros y efectos no deseados en la práctica profesional del profesor, que es importante visibilizar y reconocer para mejorar las condiciones y el sentido de estas evaluaciones meritocráticas en virtud de una mejora sustancial del sistema de educación superior.

ABSTRACT

In the eighties and nineties of the last century, in Mexico, public higher education institutions were immersed in profound changes in their practices and substantive work, derived from the policies and programs of modernization, professionalization and evaluation implemented by the State, in order to improve quality and face the economic crisis that affected the national context. Teachers' salaries decreased and through the meryt pay system, the evaluation programs compensated for the salary detriment, the teachers adapted to the changes, standards and indicators of these programs to be positively evaluated, improve their income, ensure their belonging, permanence and to gain the

prestige and professional status that this implied. However, these programs bring with them many blindsights and undesirable effects on the professional practice of the teacher, which is important to make visible and recognize in order to improve the conditions and meaning of these meritocratic evaluations by virtue of a substantial improvement of the higher education system.

Palabras clave:

Educación superior, meritocracia, evaluación, profesor universitario

1.- Profesor universitario en las dinámicas actuales

El ecosistema universitario ha cambiado en las últimas cuatro décadas a ritmos vertiginosos, en específico, la profesión académica ha sido impactada en su quehacer sustantivo, ya sea como lo indica Arellano (2010), por reformas en la administración pública, que logran alterar con cierta racionalidad y capacidad instrumental, el comportamiento de los actores institucionales para dirigirlos a objetivos generales, sectoriales o colectivos. O más profundamente por la instauración del capitalismo neoliberal, que buscaba el despojo de los bienes públicos de importantes sectores sociales, en aras de su privatización, como la educación, entre otros (Tamez, Pérez, 2009).

La vorágine globalizadora impactó el quehacer sustantivo de las organizaciones y en las universidades latinoamericanas no fue la excepción; específicamente en México, se presentaron cambios profundos en el mundo universitario (Ornelas, 2009).

Bajo la pauta de productividad, calidad, eficiencia, competitividad y profesionalización se han impulsado cambios en los procesos de trabajo de los profesores, con nuevas exigencias y necesidades acordes con la función social que los gobiernos esperan de la universidad pública, así como orientar sus funciones a satisfacer las necesidades de expansión del mercado, el trabajo docente va perdiendo la capacidad de control del propio proceso y los

objetivos de la docencia; así como la práctica investigativa se ve moldeada por los intereses de los que detentan el poder económico (Bolívar, 2001).

En México, el periodo de gobierno del presidente Miguel de la Madrid, determinado por una fuerte crisis económica, se inició un proceso de modernización, caracterizado por el adelgazamiento del Estado, con apertura a la economía global y la búsqueda de incorporar las actividades universitarias a los procesos productivos; se presentaron fenómenos en las instituciones como la masificación de la demanda, expansión de matrícula, diversificación y diferenciación de las IES, crecimiento del profesorado universitario, significativa caída del salario sin precedentes, que condujo a la creación de mecanismos y programas para compensar los ingresos, siendo referentes, la diferenciación del trabajo académico, el concurso por los recursos y su asignación a través de becas y estímulos que estaban fuera del salario base, aunado a reformas en los esquemas de financiamiento público y mercantilización de la educación, acompañadas del discurso de calidad, eficiencia, planeación estratégica y rendición de cuentas, donde había que transformar la orientación y funcionamiento de las instituciones hacia estos temas (Montaño, 2004), (Acosta, 2002).

Los problemas financieros y de calidad que enfrentaba la educación superior mexicana eran urgentes de atender, ante ello, las autoridades abordaron el problema con la puesta en marcha de programas de política pública diseñados para evaluar y diferenciar el desempeño académico, dirigidos a académicos de alto nivel para salvar su situación de ingresos y al mismo tiempo, enviar mensajes sobre lo que se consideraba un perfil y trabajo adecuado entre los académicos; estos programas federales configuraron la guía y sostenido el argumento sobre el que se configuran los parámetros de evaluación del trabajo académico y, con ello, las medidas de diferenciación, deshomologación, reconocimiento y recompensa, que rigen al sistema y que contribuyen a afianzar a la elite académica (Galaz, 2012).

2.- Programas meryt pay y la fiscalización del Estado en la academia

Se crea el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en 1984, que establece la nueva modalidad de evaluación del trabajo académico estrechamente vinculada con la

remuneración del personal y constituye el punto de partida de la implantación del sistema meryt pay, así como para la generalización de nuevas prácticas de evaluación ligadas a la productividad, las que finalmente se expresan en una retribución económica para quienes son evaluados favorablemente en estos sistemas y conforman un nuevo elemento de prestigio académico (Díaz, 1996).

Asimismo, se instaura el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), los Cuerpos Académicos y los programas institucionales de pago por mérito (IMPP). Por otro lado, la acreditación de programas a nivel de licenciatura, el Registro Nacional de Programas de Posgrado (PNPC, Padrón Nacional de Posgrados de Calidad) y el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), son programas de evaluación no docentes con implicaciones de financiamiento para la institución en la que trabajan los docentes. En estos programas, el perfil del profesorado, particularmente el de tiempo completo, es más relevante e influye, más allá de una financiación básica, en fondos adicionales críticos para el desarrollo de la institución en cuestión (De Vries, González, León, Hernández, 2008).

El SNI, brindan a los profesores ingresos personales adicionales durante el período en el que el académico forma parte de dichos programas. PROMEP y los Cuerpos Académicos, por otro lado, proporcionan financiamiento para infraestructura y apoyo complementario para actividades relacionadas con la investigación (por ejemplo, equipos de computación y gastos de viaje). El SNI es un programa nacional administrado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, evalúa a un docente en función de su productividad investigadora y otorga una beca mensual dependiendo del nivel en el que le sitúa su actuación. Además de su impacto en los ingresos personales, se ha vuelto cada vez más importante para asegurar fondos de investigación. Un aspecto central del SNI es que la evaluación que respalda el programa es realizada por pares altamente reconocidos, por lo que es el más prestigioso de estos programas (De Vries, González, León, Hernández, 2008).

La puesta central del PROMEP, ahora Prodep, es que el desempeño del docente depende fuertemente de su preparación, expresada en el grado académico alcanzado. Bajo esta

lógica, el PROMEP ofrece becas a académicos en activo para realizar estudios de posgrado en México o en el extranjero, es un programa nacional que proporciona a los profesores individuales un fondo único, mientras que los cuerpos académicos brindan apoyo a grupos de académicos para mejorar su calidad o nivel de consolidación. Estos fondos están etiquetados y normalmente se utilizan para equipos, infraestructura y actividades relacionadas con la investigación. Sin embargo, la participación en estos programas se ha vuelto cada vez más importante para las IES, ya que la participación del profesorado en ellos influye poderosamente en la acreditación de los programas de licenciatura, y PIFI lo considera de manera importante en su esquema de evaluación (De Vries, González, León, Hernández, 2008).

Existe un consenso general de que los sistemas de pago por mérito o programas de evaluación, promueven una poderosa segmentación del profesorado, una perspectiva individualista al trabajo académico, la simulación de trabajo sustantivo y otros efectos secundarios no productivos (Ibarra, 1999).

Se aprecia que la aceptación de los programas de evaluación derivados del *meryt pay*, representan para muchos académicos claroscuros, por un lado, se encuentran en el entendido del apoyo de estas iniciativas, por otro, se reconoce cómo trastoca la autonomía universitaria. Además, distinguen que es patente una diferenciación dentro de la planta académica universitaria entre quienes producen y difunden el conocimiento y entre quienes solamente lo difunden, además de la percepción de categorías superiores e inferiores entre ellos, así como de quienes pueden participar en subsidios internacionales y los que no, generándose círculos de prestigio académico arraigados (Sarhou 2015).

Se identifica un supuesto implícito, en el que los incentivos o el dinero deben ser otorgados a los profesores investigadores, ya que prima la idea de que los objetivos de la política lo constituyen la producción de conocimiento; en este sentido se entiende que el profesor docente no realiza suficientes actividades de investigación, así se incentiva al académico a

que modifique su comportamiento para percibir una mejor recompensa salarial (Sarthou 2015).

Díaz (1996) indica que desde que arrancaron los programas de evaluación, el malestar de los académicos ha sido inminente. Los tiempos cortos que manejan para presentar producción en el proceso, les resulta complicado y muchas veces, desfavorable en los resultados de ser evaluados positivamente. También señala que esta evaluación afecta negativamente la estructura de la investigación pues se debe de buscar investigaciones que sean de corto tiempo y alcance y muchas veces con poca originalidad, para poder entrar en los tiempos del proceso, pues, de lo contrario implica angustia en el académico.

Aunado a ello, se enfatiza que existe un desequilibrio entre el esfuerzo que se imprime en un proyecto y las recompensas que se obtienen por dicho esfuerzo, pueden generar un estrés laboral, así como agotamiento emocional y físico que se ha conceptualizado como el síndrome de burnout (Martínez y Preciado, 2009).

Se reconoce que la lógica introducida por estos programas no promueve la consolidación profesional y disciplinaria, en su lugar ha inspirado a desarrollar prácticas sin colaboración y competitivas y se convierten en una manera de legitimar la contratación del personal académico, así como de su reconocimiento (Pérez-Castro, 2009).

El impacto de la cultura de la evaluación ha sido negativo en la comunidad académica, sobre todo en cuestiones de calidad de producción científica, además de que los mecanismos de evaluación son poco claros y cambiantes, aunado a ello, la diferenciación interna entre los profesores ha sido muy marcada, derivado de los ingresos económicos desfasados (Arana, 2000).

Se ha evidenciado que el académico se inclina por las actividades que le dejarán mayor remuneración salarial, sin importar lo que ello implica y que se ha desvirtuado profundamente el sentido de la evaluación con prácticas perversas como las co-publicaciones simuladas, sobre explotación de ayudantes, neocredencialismo, autoplagio,

uso indebido de trabajos de estudiantes y obtención de constancias y participación en congresos compulsivamente (Galaz, 2012).

Aunado a lo que antecede, se considera que dichos programas reflejan una nueva forma en que el Estado controla el trabajo docente, lo cual es mucho más en sintonía con un entorno empresarial y un enfoque de mercado para la educación superior y el conocimiento en general

Existe una mayor conducción por parte del gobierno hacia las IES, mediante una fiscalización que presenta negociaciones y relaciones más complejas entre los actores interesados, así como procesos que impactan el ámbito institucional en busca del discurso de la excelencia y de la calidad, concretándolo y operativamente mediante estos mecanismos de evaluación que permiten esta fiscalización (Ibarra, 1999).

Se podría entender que el paradigma neoliberal trae aparejada o implícita la reducción de la intervención del Estado en las relaciones entre los mercados y la sociedad, pero se muestra claramente que en el caso de las instituciones de educación superior, lo que realmente sucede es una transformación en los modos y formas en que el Estado se hace partícipe e interventor en los procesos institucionales de financiamiento y por ende de comportamiento de actores clave de la universidad y que sin duda, esta intervención es aún más directa y más efectiva por parte del Estado, pero también menos visible y perceptible para la sociedad, pues se ha sabido encubrir esta forma de perpetrarse en la academia.

3.-Metodología

La presente investigación se llevó a cabo mediante tres fases metodológicas: inicialmente se ejecutó la investigación documental; seguido del trabajo de campo; y por último se enfocó en el análisis e interpretación de los hallazgos.

Dicho proyecto se situó en el paradigma del interpretativismo que emerge como una manera o intento de desarrollar una ciencia natural de los fenómenos sociales a través de la interpretación de los elementos del estudio. Así lo refiere (Sandín, 2003), cuando se hace

alusión a cuestiones humanas como estudios históricos o de interacción social, lo que preocupa en sí es el individuo y es donde se centra en aspectos únicos, individuales y cualitativos. En esta tesitura, el enfoque interpretativo lleva a cabo el desarrollo de interpretaciones de la vida social y el mundo desde una perspectiva cultural e histórica.

Se desarrolla mediante la metodología cualitativa por la necesidad de entender los efectos en el sujeto mismo, desde su visión particular, en este caso, los académicos descritos en la contextualización. Se puntualizan a continuación:

“la metodología cualitativa es, en su más amplio sentido, la investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.” (Taylor & Bogdan 2008, p. 20).

El estudio se posiciona en la perspectiva teórica de la fenomenología, como corriente o método del interpretativismo y que aporta como base del conocimiento, la experiencia subjetiva inmediata de los hechos tal como se perciben, según lo explica (Sandín, 2003). Ante esta posición fenomenológica, el estudio escudriña los efectos subjetivos internos y esa visión única que se genera en el académico, derivado de su entorno, de las evaluaciones en las que participa y la percepción que les genera el sujetarse a las dinámicas institucionales y estatales y le permiten permanecer dentro de los estándares de los indicadores de perfil deseable de las políticas y programas en cuestión.

La selección de informantes se realizó en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA), primeramente, porque es un centro metropolitano de suma relevancia para la red, así como por la cantidad poblacional de estudiantes, profesores, administrativos con que cuenta, que son un claro reflejo de la importancia y complejidad de la institución. Se identificó, dentro de la numeraria del Cuarto Informe de Actividades CUCEA (2023), los profesores del centro que contaban con el perfil PRODEP, para fines de interés de este proyecto, donde se enlistan a 266 sujetos.

Después se localizó dentro de esta estadística de la Coordinación General de Planeación y Evaluación, UdeG, (2022), cuántos y quiénes eran los profesores que contaban con la

distinción de ser miembros del Sistema Nacional de Investigadores, en donde se identifican 142 investigadores; y de ahí se hizo el cruce de información sistemática respecto a quiénes se encontraban en los dos programas de evaluación y del resultado de ese filtro, quiénes tenían la categoría de tiempo completo. Con ello, la población de interés se redujo a 93 profesores, derivado de la selección de sujetos que contaran con esas tres características.

De esta manera, se identificó a cada sujeto clave con el siguiente código para una manipulación eficiente de los hallazgos:

PSJH (profesor, perteneciente al SNI, joven y hombre)

PSMH (profesor, perteneciente al SNI, maduro y hombre)

PSJM (profesor, perteneciente al SNI, joven y mujer)

PSMM (profesor, perteneciente al SNI, madura y mujer)

La técnica que se utilizó para la obtención de información fue la entrevista en profundidad, que como indican (Taylor, & Bogdan, 2008), se entiende como los reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros que van dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.

Para lograr el análisis preciso dentro de la investigación, se utilizó el software denominado atlas-ti, que mediante el proceso de codificar las palabras y frases de los informantes se fue clasificando en categorías, agrupando los dichos que coincidían o se asemejaban en grupos, así como las distinciones entre los dichos.

4.- Resultados.

Derivado del trabajo de campo, se hace visible la percepción de los académicos de Cuca respecto a los programas de evaluación y los sinsabores que han dejado en su quehacer sustantivo.

Dentro de las entrevistas encontramos la perspectiva negativa que, consideran los informantes, genera el participar en las evaluaciones meritocráticas. Esta visión negativa se explica más como una afectación del programa hacia el profesor. Cabe señalar que los profesores identifican el efecto negativo englobando su participación tanto en el programa SNI como en el Prodep.

4.1.- Efecto negativo de participar

Un tema que consideran algunos profesores como altamente perjudicial de participar, es la burocratización que dejan los procesos de evaluación. Ya lo describía (Ibarra, 1999), que la modernización presentaba un punto de ruptura para la universidad, pues pasa de ser un referente de la sociedad y se constituye como una moderna corporación burocrática. Los académicos comentan que viven estos procesos en el armado de expedientes y comprobación de actividades que los absorbe en la lógica burocrática que merma, a su consideración, la profesión académica.

Lo describe el siguiente informante:

“Tú te vas, por ponerte un ejemplo, a un congreso a presentar un trabajo y para eso la universidad de Guadalajara te apoya con el vuelo con los viáticos, con la transportación, la alimentación y te paga la inscripción, ya hay cosas como, tú gestiona la factura, tu valídala en el SAT y fírmala, pero con color azul porque con otro color no funciona y tiene que llevar el sello de perenganito, tal y tal y tal... que a final de cuentas lo mismo es, ir a presentar el trabajo [porque lo afectas igual] no es... que suba el nivel de la presentación que tú haces mostrando más facturas, en realidad no hay una relación con eso.” (PSJH2).

Académicos que identifican esa burocracia, impuesta por las políticas evaluativas, y lo asocia (Sarhou, 2015) como mecanismo para ejercicio efectivo del poder, en donde regulan los comportamientos mediante la fiscalización, que lejos de buenas intenciones como atañe Acosta (2002) prevalece una relación de poder sobre los diversos actores.

El profesor es claro:

“Cada que no se mantienen los estímulos bajo los criterios del año anterior, hacen que la población académica y de investigadores tengan que estar haciendo trámites ante el rector, el sindicato para que nos resuelvan cada año y eso se convierte en una política clientelar que nos hace que estemos constantemente pidiéndoles el favor, se convierte en un problema político y que eso nos supedita, nos subordina. O sea, son medidas clientelares porque de esa manera nos tienen supeditados al capricho de la burocracia universitaria y de los intereses políticos de quiénes tienen el control de la universidad.” (PSMH6).

Otro de los informantes menciona que un punto negativo de estar participando, es el enfrentarse a la poca claridad respecto a cómo es que los evaluadores llevan a cabo sus consideraciones. Ya lo indica (Díaz, 1996) que si las reglas no son claras o existen dudas de cómo se ejecutó, trae descontentos, pues son evaluaciones por pares, permeados de procesos cualitativos, lo cual no está exento de prejuicios. Asimismo, ante esta problemática, Ibarra (1999) enfatiza que es necesario una evaluación de la evaluación misma, de los procesos y de sus evaluadores, donde los responsables de esas políticas sopesen el sistema mediante agentes o investigadores externos.

En este sentido, el profesor refiere el desgaste que esto puede generar:

“es un estrés innecesario porque nomás estás pensando en cómo hacerle en tres años, publicar lo suficiente, para ver si el que te evalúa está de buenas y le parece suficiente según su criterio, muchas veces cuestionable, que tu producción sea buena o no, o si es de calidad o no.” (PSJH10).

4.2.- Efecto negativo de pertenecer

En este rubro, los participantes hacen alusión de los aspectos negativos de ser SNI, sin referenciar Prodep. A diferencia del punto negativo anterior, aquí los informantes refieren más hacia aspectos personales o modificaciones en lo particular, que consideran son mal vistos o denigrantes de la profesión. Prácticas o efectos que son desarrollados ya en lo particular. En este sentido (Acosta, 2002) los refiere como “efectos perversos” que van dejando las políticas en los profesores.

En los siguientes pronunciamientos, se identifica que los informantes tienen la percepción de un efecto negativo de superioridad profesional por parte de muchos investigadores, por ser miembros del SNI, respecto de sus compañeros que no pertenecen al programa. Indico que durante las entrevistas ningún profesor dijo tener ese sentimiento o sentirse en esa posición, pero que ni lo notan en su entorno y lo perciben en las interacciones profesionales. Se podría contrastar con lo que Rueda, Schmelkes, Díaz (2014) pronuncian, que no necesariamente los investigadores que cuentan con ese reconocimiento SNI, con producción científica abundante y con estímulos elevados, son reconocidos como buenos profesores según sus alumnos; o no necesariamente lo que producen es algo que realmente esté impactando y modificando situaciones. A lo que se podría considerar tentativamente que son cuestiones meramente personales del profesor miembro, y de su forma de percibir su entorno.

Estos dichos relatan la idea:

“¿Cuál es el costo? Pues un montón de orgullos y egos y cosas muy indeseables que trae consigo el SNI de superioridades intelectuales simbólicas, de gente que se cree mejor que los demás solo porque tuvo la oportunidad de estudiar un doctorado, o sea, eso a mí se me hace perverso e indeseable.” (PSJH2).

“Yo pienso que hay personas que no saben su lugar en la vida y que por ser SNI creen que tienen una situación diferente, yo creo que es una cuestión absurda.” (PSMM5).

Aunado a esto, los académicos identifican otro efecto negativo que les deja ser SNI. Señalan que esta forma de evaluar, en donde, a su juicio, la cantidad importa más que la calidad y que se refuerza con lo que Vera (2017) describe, son máquinas de sumar; se ven en la necesidad de producir lo que marcan las políticas conforme a tiempo y cantidad y no tanto respecto a lo que podría generar un impacto real.

Esto menciona este profesor:

“La misma burocracia universitaria y la misma burocracia de la secretaría de educación pública nos obliga a que generemos ciencia que nadie la va a ver, o puros académicos. Pero, en cambio, cuando tú, si escribes en un periódico cuando menos te ven 100 personas, porque es un tiraje de miles. Yo por eso estoy más en favor de la divulgación científica que de la producción científica.” (PSMH6).

Cabe señalar que la percepción anterior y la consecuente, proviene de investigadores que pertenecen al departamento de mercadotecnia y negocios internacionales; ellos hacen mucho énfasis en que la universidad no ha manejado correctamente el tema de la vinculación con el sector empresarial y para ellos ha sido una tranca para un desarrollo idóneo de sus prácticas

“El SNI no es flexible, dejan fuera muchas revistas que efectivamente pueden difundir el conocimiento ante la sociedad, incluso de una forma más significativa.” (PSMH7).

También los profesores reconocen como efecto perverso otras situaciones de cómo es que deben producir para poder salir bien librados en la evaluación. Ya lo enunciaban (Galaz, 2012) que el académico se inclina por trabajar en aquello que le dé seguridad de continuar en los programas. Además, es importante traer a colación respecto al dicho consecuente, lo que menciona (Pérez-Castro, 2009) que la lógica introducida por estos programas no siempre promueve la consolidación profesional y disciplinaria, sino, solo una lógica competitiva por recursos. Y aunado a ello, (Díaz, 1996) ya señalaba que los tiempos cortos de evaluación hacen que el investigador busque productos cortos que se empaten con los tiempos del juicio, sin importar que muchas veces sean de poca originalidad.

El siguiente académico lo relata claramente:

“Uno de los problemas, de los incentivos perversos que tienen estas formas de evaluar, es que brincas, o sea, no puedes estar, no puedes pensar en investigación de largo plazo porque te están pidiendo publicaciones y publicaciones y resultados continuamente y eso hace que sea muy fácil brincar de un tema a otro, hay que sacar los artículos rápido y te

dispersas. En general, no se está dando ningún impacto y creo que las motivaciones han sido muy mal llevadas hacia lo económico.” (PSMH8).

Otro aspecto negativo de participar y que desvirtúa las prácticas académicas con tal de salir evaluado positivamente, y que ha sido manejado por diversos autores que han estudiado esta temática, es la simulación. Lo menciona (Acosta, 2002) como un grave efecto perverso; al igual (Galaz, 2012) identifican que el académico inclina sus actividades, muchas veces con prácticas deshonestas, por obtener el estímulo. Asimismo (Vera, 2017) plantea que las evaluaciones promueven la corrupción académica, simulación, autoplagio y neocredencialismo.

Lo que expresa el informante se podría relacionar con que los autores señalan:

“Muchos SNI son así cuando llegan al 3, estamos hablando aquí de rancho grande, cuántos 3 que, como se los dan por 10 años, ya lo único que hacen es patrocinar alumnos y poner su nombre bien a huevo ahí en las tesis de los alumnos. Además, la comunidad no estamos ciegos, la comunidad académica se da cuenta, y si realmente lo que querías era el respeto de tus pares... pffff se fue, por qué, porque luego empieza gente... el SNI o te eleva, o te convierte en un hazmerreír. No voy a poder decir nombres, pero luego tienes aquí mismo en Cuca, el doctor, 100 tesis, que no sabemos cómo, pero en un año dirigió 100 tesis de licenciatura. El doctor 20 libros, cada promoción de SNI 20 libros, pues sí, tiene editorial el wey (risas).” (PSJH10).

El efecto negativo de estrés que provocan las evaluaciones, es un punto en cual todos los académicos coinciden; de alguna u otra forma, todos se han visto inmersos en esa problemática que genera el participar y buscar, figurar en los programas. Aquí los profesores sí referencian el cúmulo de actividades que realizan, todas en las que se ven reflejados como académicos multirol. Esto se empata con lo que señalan (Martínez y Preciado, 2009), en su investigación, en donde identifican que la implementación de la evaluación trae consigo conflictos en la salud por la sobrecarga laboral, perjudica sus

emociones, relaciones laborales, rendimiento laboral y principalmente estrés agudo en muchos ellos.

Los siguientes comentarios lo refieren:

“La credibilidad que te supone ser un SNI, es decir, eso es una fuente de estrés muy grande porque el día que no eres SNI, pues pareciera ser que con tus colegas ya no vales, a lo mejor es la mera simbología, del que se siente afectado en ese momento, no significa que porque no seas SIN ya no puedas publicar, no tengas calidad como investigador, en realidad no significa eso [el golpe del momento] el golpe emocional.” (PSJH2).

“Lo que me provoca a mí es que tienes que entregar un artículo y tienes que hacer otras 20 cosas al mismo tiempo, entonces el no tener tiempo para eso pues si puede ser estresante, me estresa un poco a veces el no poder nivelar el trabajo de casa con el trabajo de la universidad, el separar el trabajo de la universidad, de la convivencia familiar.” (PSMM5).

“Estrés... puro estrés, si me lo quitan no me muero de hambre, palmadas en la espalda y bravos y aplausos. Sí un prestigio, pero muy de hueva, un prestigio muy Hollywood, en el sentido de que todo mundo es tu cuate cuando estás en el SNI, cuando ya no pues no.” (PSJH10).

Así, se describen y visibilizan las percepciones de los académicos respecto a estos programas y cómo los han interiorizado en su práctica profesional para sobresalir, pertenecer y permanecer bien librados en los estímulos de compensación salarial.

5.- Conclusiones

Las instituciones de educación superior, particularmente las públicas, como organizaciones complejas, han sabido adaptarse a los contextos y entornos cambiantes que, mediante políticas y programas de evaluación, el Estado ha marcado la pauta del comportamiento idóneo en aras de la calidad y la modernidad.

Las instituciones y sus actores, los profesores, reconocen que la autoridad estatal ejerce una intervención silenciosa, pero potente sobre sus funciones, dónde se salvaguardan ciertos criterios de autonomía como la conducción de su gobierno, el programa curricular, contrataciones laborales, pero, por otro lado, se implementan, a través del otorgamiento financiero, políticas y programas que rigen las acciones, la conducta y el quehacer sustantivo tanto de la institución como del profesor en lo particular.

Los académicos han orientado sus actividades en pro de las evaluaciones meritocráticas como el SNI y Prodep para sujetarse y alinearse a sus indicadores y parámetros con el fin de obtener el perfil deseable que estas conllevan y con ello, obtener la recompensa salarial que mitiga los bajos sueldos, un estatus y prestigio que por sí solos pueden traer aparejados otros beneficios como el reconocimiento, visibilidad y mayor apertura en el mundo académico.

Aunque se reconoce, que el sometimiento a estos programas evaluativos representa un aumento significativo de la carga laboral, mayor burocratización en los procesos de trabajo, que en cierto sentido entorpecen o inhiben la eficiencia del quehacer académico, lo que desalienta al profesor a enrolarse en las diversas actividades.

Asimismo, se identifica la incertidumbre que tienen los profesores respecto a estos programas meritocráticos, pues los rubros o indicadores que manejan, son volátiles y cambian en cada proceso evaluativo, lo que genera inseguridad en lo que se ha trabajado y se pone en tela de juicio, cómo es que se les está evaluando, se genera un descontento en los resultados que arroja el proceso, pues no son claros y firmes.

Los profesores perciben, que el enrolarse en estos programas, ha aumentado el estrés en sus funciones, se encuentran presionados por generar mayor trabajo que cumpla con los indicadores, pues los cortos tiempos que se imponen para publicar artículos, les genera descontento en el sentido de que publican por publicar y no da tiempo a preparar productos que ellos consideran, serían de mejor calidad, además genera que se brinque de un tema a otro sin profundizar a bien o especializarse.

Se visibiliza que existen situaciones deshonestas o negativas en las funciones de investigación de algunos pares, como publicar en demasía valiéndose de los alumnos, o simulando que se dirigen múltiples tesis o se publican libros que son de dudoso escrutinio. Se ven en la encrucijada de realizar esas prácticas, muy probablemente por las exigencias de las evaluaciones, que, a lo que muchos indican, el factor negativo de los cortos tiempos.

También se perciben sentimientos de superioridad o de ser parte de una élite, por el hecho de pertenecer a estos programas evaluativos, particularmente al SNI, los académicos lo reconocen como un efecto perverso o no deseado que han dejado estas políticas meritocráticas.

Las instituciones y los profesores aprendieron a jugar las reglas del juego, adaptarse al entorno para sobrevivir y permanecer dentro del sistema de educación superior, sujetarse a los requerimientos del contexto económico, político y social como mecanismo de adaptación a las necesidades de cambio que requiere la educación y la universidad, más globalizada, internacional y enrolada en su comunidad.

Se vislumbraron cambios positivos en la modernización de la educación superior como el aumento de la calidad y la profesionalización docente, pero trajo aparejado descontentos y efectos no deseados en la academia, que es importante identificar y visibilizar en aras de mejorar las condiciones y la calidad de lo que producen los científicos de nuestras universidades.

6.- Referencias

Acosta Silva, A. (2002). El neointervencionismo estatal en la educación superior en América Latina Sociológica. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana Distrito Federal.

Arana, M. (2000). La profesionalización de la actividad académica en las universidades: algunas consideraciones sobre los programas de pago al mérito en los casos mexicano y argentino. Gestao Universitária Na América do Sul.

- Arellano, D. (2010). Reformas administrativas y cambio organizacional: Hacia el “efecto neto.” *Revista Mexicana de Sociología*, 72(2), 225-254.
- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. *Contexto educativo*, 3(18), 1-11.
- Díaz, A. (1996). Los programas de evaluación (estímulos al rendimiento académico) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 408-423.
- De Vries, W. G., González, G., León, P. Hernández, I. (2008). Políticas públicas y desempeño académico, o cómo el tamaño sí importa. Obtenido de Universidad Veracruzana: http://www.uv.mx/cpue/num7/inves/de_vries_politicas_publicas.html
- Galaz Fontes, J. G. (2012). *La reconfiguración de la profesión académica en México*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa; Universidad Autónoma de Baja California.
- Ibarra, E. (1999). Evaluación, productividad y conocimiento: barreras institucionales al desarrollo académico. *Revista Sociológica*, 14(41), 41-59.
- Martínez Alcántara, S., & Preciado Serrano, M. d. (2009). Consecuencias de las políticas neoliberales sobre el trabajo y la salud de académicos universitarios: el burnout como fenómeno emergente. *Revista Psicología y Salud*, 19(2), 197-206.
- Montaño, L. (2004). El estudio de las organizaciones en México: Una perspectiva social. En L. Montaño, *Los Estudios organizacionales en México (coord.)* (pp. 9-39). México DF: UAM-Porrúa.
- Ornelas, J. (2009). Neoliberalismo y capitalismo académico. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. En P. Gentili, G. Frigotto, R. Leher, & F. Stubrin, *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina* (págs. 83-119). Santa Fé, Argentina: Homosapiens Ediciones. Obtenido de <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es>

- Pérez-Castro, J. (2009). El efecto Frankenstein: las políticas educativas mexicanas y su impacto en la profesión académica. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, 61-95.
- Rueda Beltrán, M., Schmelkes, S., & Díaz-Barriga, Á. (2014). La evaluación educativa. Presentación del número especial de Perfiles Educativos. La evaluación en la educación superior. *Perfiles Educativos*, 36(145), 190-204.
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: McGraw Hill/Interamericana de España.
- Sarthou, N. F. (2015). Los instrumentos de política como enfoque de análisis de los sistemas de pago al mérito: Contribuciones analíticas a partir del caso argentino. *Perfiles educativos*, 37(149), 150-168.
- Tamez, S., Pérez, J. (2009). El Trabajador universitario: entre el malestar y la lucha. *Educação & Sociedade*, 30(107), 373–387. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200004>
- Taylor, S. & Bogdan, R. (2008). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A. de C.V.
- Universidad de Guadalajara. (2023). Coordinación General de Planeación y evaluación . Obtenido de Numeralia: <https://cgpe.udg.mx/informacion-institucional/numeralia-institucional>
- Vera, H. (2017). El homo academicus y la máquina de sumar: profesores universitarios y la evaluación cuantitativa del mérito académico. *Perfiles Educativos*, 10(2), 87-106.

Reflexiones sobre el derecho a la educación superior en tiempos de pandemia

Reflections on the right to higher education in times of pandemic

Patricia Tilli³¹

ORCID ID: 0009-0005-7016-8030

Resumen

En tiempos de COVID-19, el Estado y las universidades optaron por arbitrar acciones de redistribución positiva a fin de garantizar la continuidad de las trayectorias estudiantiles desde la no presencialidad. No obstante, estas medidas, no son neutras, sino que traccionan y tensionan diversas ideas sobre el derecho a la educación. Por tanto, el objetivo principal de este artículo es describir las principales concepciones ideológicas en disputa que subyacen al aseguramiento del ejercicio derecho a la educación superior. Para alcanzar lo propuesto, estructuramos este trabajo en cuatro partes. La primera aborda las dimensiones problemáticas del derecho a la educación durante la crisis sanitaria. En la segunda, exploramos los procesos históricos de configuración de este derecho desde una perspectiva teórica de ciudadanía. La tercera parte examina brevemente concepciones en disputa sobre el derecho a la educación. Finalmente, en la cuarta y última sección, presentamos consideraciones finales como cierre y conclusión.

Palabras claves: estrategias compensatorias, derecho a la educación superior, justicia educativa, educación en pandemia

Abstract

³¹ Universidad de San Andrés (UdeSA), ptilligenero@udesa.edu.ar

During the COVID-19 pandemic, both the State and universities opted for affirmative redistributive actions to ensure the continuity of student trajectories in the context of remote learning. However, these measures are not neutral; they engage with various ideas about the right to education. Therefore, the main objective of this article is to describe the ideological conceptions in dispute that underlie the assurance of the right to higher education. To achieve this goal, we structure our work into four parts. The first part addresses the problematic dimensions of the right to education during the health crisis. In the second part, we explore the historical processes shaping this right from a theoretical perspective of citizenship. The third section briefly examines contested conceptions of the right to education. Finally, in the fourth and last section, we present concluding considerations.

Keywords: compensatory strategies, right to higher education, educational justice, education during a pandemic

1. Introducción

Desde su fundación en el siglo XIII, la universidad, ha atravesado conflictos bélicos, crisis económicas, catástrofes naturales, enfermedades infecto-contagiosas que han impactado profundamente en su actividad cotidiana, sin embargo, han continuado con sus actividades misionales incluso con sus puertas cerradas (IESALC UNESCO, 2020). Sin embargo, el efecto disruptivo del aislamiento por COVID-19 en el quehacer académico –o la desrutinización, en el sentido giddeneano del término– no tiene precedentes: los espacios y tiempos educativos se reconfiguraron, emergieron formas alternativas de enseñar y de aprender y las lógicas de funcionamiento institucional se dislocaron (Beltramino et al., 2020).

En ese contexto, global –por su alcance– e inédito –por la ausencia de antecedentes de tal magnitud– la universidad «no paró». La abrupta interrupción de las formas tradicionales de hacer universidad, lejos de paralizar la actividad académica, impulsó a sus agentes (docentes, no-docentes, autoridades, personal auxiliar, entre otros) a buscar formas alternativas de dar continuidad –“dentro de la discontinuidad” (Giddens, 2014: 241)– a las

actividades tradicionales del quehacer universitario: la docencia, la investigación y la extensión.

Ahora bien, apelar a recursos tecnológicos para asegurar la continuidad pedagógica no fue inocuo. No solo quedaron expuestas las brechas digitales y pedagógicas entre los miembros de toda la comunidad educativa (Cruz Aguayo et al., 2022) sino que se aceleraron los procesos de acumulación y cristalización de desventajas –en términos de Bayón (2015)– en los sectores históricamente menos favorecidos, dejando en evidencia la estrecha relación entre el derecho a la educación y el derecho a la vivienda digna, a los alimentos, a la salud y a la vida (Arroyo, 2006).

En este sentido, existe consenso en la comunidad académica en que el aislamiento por COVID-19 tuvo un impacto des-igualador sin precedentes: exacerbó las disparidades existentes, creó nuevas desigualdades y redujo las oportunidades de educación de los sectores más vulnerables (Kelly y Soletic, 2022; Stewart, 2022), en tanto, ni el capital cultural de la familia ni los recursos tecnológicos han sido equitativamente distribuidos (Cardinaux, 2021). Las universidades, que históricamente han sido espacios profundamente desiguales (Ordorika, 2020), en un intento por reducir los efectos disruptivos provocados por el cierre de las aulas presenciales, optaron por implementar estrategias de enseñanza mediadas por recursos tecnológicos. Sin embargo, el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) en el ámbito educativo planteó una compleja paradoja:

si bien las tecnologías tuvieron un rol esencial en la mitigación del impacto de la suspensión de las clases presenciales, debido a las condiciones de desigualdad preexistentes en el acceso, las mismas tecnologías también contribuyeron a ampliar las brechas socioeducativas entre las poblaciones de altos y bajos ingresos, entre las escuelas urbanas y rurales, entre la educación de gestión privada y de gestión estatal. (Kelly y Soletic, 2022:27)

Es importante señalar que, sostener las trayectorias educativas –en clave de permanencia significativa y situada (Bustos et al., 2022)– en tiempos de no-presencialidad implicó, no solo el esfuerzo de los sujetos (estudiantes, familias y docentes) en cuanto al ejercicio de su

agencia, sino de las estrategias y dispositivos que las universidades diseñaron e implementaron a tal efecto. No obstante, el giro a la virtualización de las prácticas educativas tuvo un efecto doblemente estigmatizante sobre la población de estudiantes más vulnerables (Bustos et al., 2022; Patierno et al., 2021). Por un lado, la imposibilidad de «adaptarse» a la modalidad educativa a distancia puso en evidencia la falta de los recursos necesarios para sostener la continuidad educativa, mientras que al mismo tiempo, las estrategias institucionales destinadas a compensar estas desigualdades impusieron a los y las estudiantes la necesidad de individualizarse desde sus carencias, reforzando estereotipos, segregándolos o colocándolos –en términos de Young (2000)– en posiciones de subordinación: «estudiante sin computadora» «estudiante sin conexión a internet» «estudiante sin espacio para estudiar» (Echegaray et al., 2021). Las medidas de discriminación positivas focalizadas, como principal estrategia institucional frente a la urgencia que impuso la pandemia, actuaron como paliativos frente a la ampliación de las fronteras de exclusión educativa (Fredianelli y Grasso, 2021; Muñiz Terra et al., 2022). Empero, acceder a esa «ayuda» significó para los y las estudiantes exponer sus carencias y demostrar contar con méritos individuales suficientes –en términos de Dubet (2012)– para merecer esa ayuda, dado que las necesidades fueron exhibidas, no como un problema sociopolítico, sino como una carencia individual, invisibilizando el marco estructural e institucional que reproduce las jerarquías y desigualdades (Young, 2000), dado que “[y]a no es la escuela/universidad sino el estudiante el que carece de recursos tecnológicos o conectividad” (Echegaray et al., 2021:7).

Posiblemente, la academia en su conjunto acuerde que, en tiempos de confinamiento, el acceso a recursos tecnológicos y a las habilidades para utilizarlos de forma autodeterminada y empoderante estuvo directamente relacionado con la posibilidad (o no) de ejercer efectivamente el derecho a la educación (Shaheed, 2012). Sin embargo, el debate durante el transcurso de la pandemia, sobre la vulneración del derecho a la educación superior parece haber quedado solapado por otras cuestiones que, fundamentalmente en un primer tramo del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), parecían ser más urgentes, como el acceso a la salud o el aseguramiento de la continuidad pedagógica (Cardinaux,

2021). De hecho, preguntas como ¿qué significa asegurar el ejercicio del derecho a la educación en contextos de emergencia? o ¿cuál es el rol de la universidad (principal o subsidiario) en relación con el aseguramiento del derecho a la educación? siguen siendo ejes centrales de un debate que la universidad y la comunidad educativa aún no han resuelto (Rinesi, 2020; Ruiz, 2020).

Más aún, mientras el estudio de las múltiples dimensiones que directa o indirectamente afectaron la permanencia de los y las estudiantes en el sistema educativo durante la pandemia –teniendo, tal como señalan Ripamonti y Lizana (2020), la «inclusión educativa» como principal preocupación– han sido tema recurrente de investigaciones nacionales e internacionales, la relación entre continuidad educativa y ejercicio del derecho a la educación superior no ha tenido el mismo desarrollo teórico.

Vale destacar que, frente a las dinámicas de exclusión emergentes durante el ASPO, las estrategias que dominaron la agenda político-institucional destinadas a garantizar las trayectorias estudiantiles, si bien lograron mejorar las oportunidades educativas de los y las estudiantes más vulnerabilizados, mantuvieron (y/o profundizaron) las brechas de desigualdad socio-educativas. De ahí que la tesis sobre la cual se trabajó en este artículo sea que dichas estrategias fueron insuficientes –incluso que han tenido efectos contraproducentes para cierto grupo de estudiantes– y que, como trasfondo de estas, operan concepciones limitadas, ideológicas, del derecho a la educación superior.

Aun cuando estas disputas han estado presentes desde los orígenes del sistema educativo nacional, la emergencia durante la pandemia de «los sin derecho a la universidad todavía» –parafraseando a Dussel, (2001) y Rinesi (2019)– centró nuevamente el foco de atención en las luchas, tensiones y contradicciones aun no resueltas, tanto acerca del imaginario social y político respecto al rol de la universidad como agente obligado a asegurar el derecho a la educación superior como, en torno a la dificultad que implica obtener y gestionar los recursos necesarios para garantizar un derecho universal (Rinesi, 2020).

En este marco, este estudio pretende, a través de un enfoque metodológico descriptivo fundamentado en la revisión y análisis bibliográfico y documental, examinar algunas de las concepciones teóricas en disputa sobre la inclusión en clave de derecho a la educación y

debatir que las políticas, estrategias y dispositivos destinados a compensar carencias individuales preexistentes son solo una dimensión, limitada, de la obligación de asegurar la inclusión universitaria –del Estado ¿y las universidades?– en tanto, los sentidos y alcances que subyacen al derecho a la educación están enraizados en las luchas históricas por la igualdad, la justicia y –fundamentalmente– en la hegemonía alterna de los diferentes modelos de sociedad y Estado.

Para alcanzar la meta propuesta, se ha estructurado este trabajo en tres partes. En la primera, se recorren los procesos históricos de configuración del derecho a la educación desde la perspectiva teórica de ciudadanía. Luego, en la segunda parte, se examinan brevemente algunas de las concepciones contemporáneas en disputa en torno al derecho a la educación. Finalmente, en la tercera y última parte, se presentan algunas consideraciones finales a modo de cierre y conclusión.

2. Conformación histórica del derecho a la educación. Breve reseña desde la perspectiva de la noción de ciudadanía

Arroyo destaca que el enmarañado de derechos en que avanza el derecho a la educación nos revela que su génesis y conformación no se produce aislada del intrincado entramado de luchas por los derechos humanos básicos (Arroyo, 2006). Se desprende de esta idea que la conformación histórica del derecho a la educación es inseparable de las luchas sociales por el reconocimiento y por la garantía por parte del Estado de todos los derechos humanos asociados –en términos de Feldfeber (2014)– a la idea de ciudadanía, como concepción integral de todos los derechos, entroncada históricamente a las luchas por la igualdad de los sujetos y al desarrollo de las sociedades modernas (Ansaldi, 1998; Bobbio, 1991).

La noción de ciudadanía, desde la concepción clásica desarrollada por Marshall (1997), implica un tipo de igualdad básica asociada al concepto de pertenencia plena a una comunidad, lo que Ansaldi (1998) denomina el “derecho a tener derecho” (p. 57). El derecho de ciudadanía es aquel sin el cual ninguno de los otros derechos es realizable y por ende, trasciende los derechos individuales de todo ciudadano o ciudadana (Ansaldi, 1998). Según Marshall (1997), la ciudadanía está constituida por tres elementos: el elemento civil (derechos necesarios para ejercer la libertad individual), el elemento político (derechos

necesarios para ejercer el poder político, sea como miembro de un cuerpo investido de autoridad o como elector de los miembros de tal cuerpo) y el elemento social (derechos necesarios para acceder al bienestar económico, al sistema educativo, al sistema de salud, etc.). Al respecto Satz, (2007), plantea que asociar la noción de ciudadanía con los derechos económicos y sociales, permite mitigar la desigualdad generada por el mercado – fundamentalmente el acceso a oportunidades educativas y laborales justas– y respaldar las libertades fundamentales, dado que, si todos y todas las y los ciudadanos son iguales, entonces ninguno ni ninguna debería carecer de los derechos básicos como resultado de su origen social.

En línea con lo planteado previamente, cabe señalar que, desde una perspectiva histórica, la noción de ciudadanía y los derechos naturales, tienen su origen a inicios de la Edad Moderna y son el producto de la resistencia a toda forma de despotismo (como ser la Revolución Inglesa –La Gloriosa– de 1688, la Revolución de las Trece Colonias de 1775 o la Revolución Francesa de 1789) y al surgimiento de la concepción individualista y liberal de la sociedad. Desde entonces, los derechos naturales o humanos se han constituido como uno de los indicadores más importantes del progreso histórico de las sociedades (Bobbio, 1991). Por su parte, Vasak organiza, en su artículo *‘La larga lucha por los derechos humanos’* (1977), los derechos que estatuye la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) de 1948 en tres categorías (que denomina generaciones): (I) derechos de primera generación: civiles y políticos, (II) derechos de segunda generación: económicos, sociales y culturales, y (III) derechos de la tercera generación: derecho al desarrollo, derecho a un medio ambiente sano y ecológicamente equilibrado, derecho a la paz, derecho de propiedad sobre el patrimonio común de la humanidad.

Si bien la Declaración de Derechos (en inglés Bill of Rights) de 1689, la Constitución de los Estados Unidos de Norte América de 1787 y la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano de 1789 constituyen antecedentes notables de positivación de los derechos naturales del «hombre», la importancia de la DUDH radica en la universalización de los derechos proclamados. El alcance universal de los derechos fundamentales supone que “tienden a ser protegidos no ya solamente en el ámbito del Estado, sino también contra el

Estado mismo [...] cuando el Estado dejase de cumplir sus obligaciones constitucionales en las relaciones con sus sujetos” (Bobbio, 1991: 39). Sin embargo, debe señalarse, que la potencia declamatoria de la DUDH ha sido mucho más contundente que su eficacia política para modificar la cotidianeidad de quienes sufren la violencia del hambre, la exclusión, el abuso u otros martirios (Bobbio, 1991; Gentili, 2009; Vasak, 1977).

En tanto existe un vínculo dialógico e indisoluble entre educación y cultura, emancipación y liberación (Arroyo, 2006), claramente una de las conquistas democráticas más relevantes de las luchas sociales por la libertad y la igualdad en dignidad y derechos, ha sido el artículo 26 de la DUDH, en el cual se reconoce a la educación, gratuita y obligatoria, como un derecho humano fundamental que debe ser garantizado por el Estado (Gentili, 2009).

En la República Argentina, la formalización del derecho a la educación data de 1853. En los albores de la creación del Estado Nacional, el artículo 14 de la primera Constitución Nacional –instrumento legal que, por otra parte, introduce en su artículo 8 la igualdad del título de ciudadano para «todos» los habitantes de todas las provincias– asegura el goce de un conjunto de derechos, entre los que se encuentra el de «enseñar y aprender», entendido como un derecho individual, concepción compatible con la conformación de los estados nacionales bajo las formas políticas del más puro liberalismo (Finnegan y Pagano, 2007). Según se interprete la formulación del artículo 14, la injerencia del Estado en materia educativa puede ser principal (énfasis en el derecho a aprender) o subsidiaria (énfasis en el derecho a enseñar). El antagonismo entre estas dos posiciones, ligado fuertemente a la puja por los recursos y bienes públicos –sean estos económicos o culturales– ha estado presente en el debate político desde los orígenes del Estado liberal y del sistema educativo argentino, tanto, que la hegemonía de una u otra doctrina en la agenda de las políticas públicas ha tenido profundas implicancias en la realización efectiva del derecho a la educación (Finnegan y Pagano, 2007).

3. Concepciones en disputa sobre el derecho a la educación

Las pujas en torno a los sentidos y alcances del derecho a la educación son parte de una lucha histórica más amplia que tiene su anclaje en los modelos de sociedad y de Estado a construir (Gentili, 2009); modelos que proponen miradas de justicia e igualdad diferentes.

En este escenario se tensionan diversas concepciones sobre el derecho a la educación que involucran el rol del Estado y de los diferentes agentes educativos.

3.1. Igualdad y equidad como ejes de disputa

Los períodos de auge neoliberal han dejado como legado una matriz de pensamiento profundamente anti-igualitaria, cuyo impacto en el sistema educativo ha sido profundamente des-igualador. El principio de igualdad ha sido reemplazado, tanto en lo discursivo como en los mecanismos institucionales, por el concepto de equidad y, el problema de la desigualdad, por problemas –gran parte de ellos con una fuerte impronta coyuntural– como pobreza, indigencia, exclusión y vulnerabilidad (Danani, 2008). El deslizamiento de un término a otro, “es mucho más que retórico [...] es constitutivo de las políticas públicas [entre ellas las educativas] y de las sociedades” (Danani, 2008: 41). Aún más, estas estrategias retóricas moldean la significación tanto, de la existencia –o no– de un derecho, como de quienes son legítimamente sujetos –o no– de ese derecho (Instituto Madrileño de Antropología [IMA], 2013). Así, se pone en cuestión la existencia misma de un derecho a la educación, dando paso a un nuevo sentido común a través del cual se reduce el estatus de la educación de «derecho» al de «mercancía transable» y, se legitima la idea de promoción de la igualdad de oportunidades por sobre la promoción de la igualdad (Gluz, 2021).

Vale señalar que igualdad y equidad son principios éticos diferentes, que no pueden ser asimilados entre sí, ni suplantados el uno por el otro (Garretón, 1999). Sin embargo, tampoco se oponen ni contradicen per se. Es más, la consagración de derechos y la construcción de legitimidad requieren tanto de la base de valores provistos por la igualdad como del conjunto de procedimientos en el plano de la distribución, provistos por la equidad (Danani, 2008).

La equidad puede definirse como “la igualdad de oportunidades individuales para la satisfacción de un conjunto de necesidades básicas o aspiraciones definidas socialmente” (Garretón, 1999: 45). El paradigma de la equidad sitúa su problema en el plano de los recursos procedimentales, en el ámbito de la distribución a partir de la discriminación positiva de individuos y grupos sociales (posee baja densidad relacional). Desde la

perspectiva de la equidad, la distancia socio-económica no es juzgada negativamente mientras exista igualdad de oportunidades para satisfacer las necesidades básicas (lógica de pisos mínimos) (Danani, 2008; Garretón, 1999).

En cambio, la igualdad “implica el reconocimiento de una paridad ontológica de todos los seres humanos [...] en virtud de su humanidad. [...] como valor político, la idea de igualdad es simultáneamente amplia y ciega [...] a cualquier atributo de los particulares” (Danani, 2008: 40-41). El paradigma de la igualdad ubica el problema en el plano de los valores (de la ética, de la filosofía política), en el ámbito de lo relacional, observando la sociedad en su conjunto, como un todo. Desde la perspectiva de la igualdad la distancia socio-económica entre individuos o grupos sociales es juzgada como negativa (Danani, 2008; Garretón, 1999).

Asimismo, los principios de igualdad y libertad con los que comienza la DUDH –“Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”– están, según Bobbio (1991), estrechamente relacionados, tanto, que sus planos suelen corresponderse (por ejemplo: la libertad política se corresponde con la igualdad política, la libertad personal o negativa se corresponde con la igualdad jurídica, etc.). Por su parte, Danani (2008) plantea esta relación, citando a Balibar, como una ecuación en la cual si se afecta uno de los términos, necesariamente se verá afectado el otro; así el aumento de la libertad será tanto causa como impulsor de una mayor igualdad, y viceversa: a medida que los individuos se vuelvan más iguales, también experimentarán una mayor libertad (Danani, 2008). De igual manera, no es posible pensar en restricciones o supresión de las libertades sin la existencia de desigualdades sociales, ni la existencia de desigualdades sin restricción o supresión de las libertades (Callinicos, 2003, citado por Danani, 2008).

Por otra parte, es necesario mencionar que existe una relación paradójica entre igualdad y diversidad socio-cultural (máxime con aquella diversidad basada en principios adscriptivos como género, edad, etnia, etc.). La lucha por erradicar las desigualdades adscriptivas, en sociedades donde no se ha concretado la igualdad en todas sus dimensiones “no puede hacerse sino a partir de la afirmación de derechos que provienen de la diferencia y que no

son universalizables” (Garretón,1999: 48) dado que “el tratamiento idéntico a todos ha sido y es parte de los mecanismos de generación de desigualdad” (Danani, 2008: 42).

Como contrapunto a la dimensión política, ética y universalista de la igualdad, se erige la dimensión procedimental, propia de la equidad. La equidad opera en el plano de la distribución a través de acciones de discriminación positiva de individuos o grupos menos favorecidos. Esto implica, en términos procedimentales, el aseguramiento de las necesidades y consumos básicos que salvaguarden la subsistencia. Empero, dado que hoy en día, el acceso a un bien o servicio público, como la educación, se mide en términos de «calidad», el acceso básico al mismo –que en otros tiempos podría ser considerado un fenómeno igualitario– es concebido como parte de un proceso de reproducción de desigualdades (Garretón,1999).

3.2. Justicia social como eje de disputa

El debate sobre la justicia social es objeto de permanente disputa y redefinición, por lo que hablar de justicia implica –dada la polisemia del concepto– sentar, indefectiblemente, una posición política cuyos fundamentos ontológicos –en términos de igualdad y equidad– suelen ser mucho más profundos de los reconocidos. «Justicia Social» «Justicia Redistributiva» «Justicia del Reconocimiento» ¿de qué hablan las políticas cuando hablan de justicia? Si bien el alcance de este trabajo excede la posibilidad de presentar con exhaustividad el campo de las teorías de la justicia, es importante señalar que el declive del estado de bienestar y el auge de las ideologías del libre mercado –trayendo nuevamente al debate los enfoques del liberalismo igualitario de Rawls, la teoría de la igualdad compleja de Michael Walzer, entre otras concepciones de la igualdad de oportunidades (UDI, 2022)– plantea un gran desafío al pensar la justicia en términos educativos en un contexto donde las brechas sociales son cada vez más profundas.

A fin de ilustrar la complejidad del concepto de justicia, traemos una breve reseña de dos perspectivas complementarias y relativamente recientes: la noción de justicia de François Dubet y la noción de justicia de Nancy Fraser.

3.2.1. La noción de justicia de François Dubet

Dubet (2001, 2011, 2012) identifica dos concepciones a partir de las cuales entender la justicia social: la igualdad de posiciones y la igualdad de oportunidades. Si bien ambas concepciones pretenden reducir algunas inequidades existentes en las sociedades democráticas, sus bases ideológicas se presentan como antagónicas, aun cuando “ese antagonismo sea a menudo disimulado por la generosidad de los principios que las inspiran y por la imprecisión del vocabulario en que se expresan” (Dubet, 2011:11).

Por un lado, la igualdad de posiciones busca reducir las brechas entre diferentes grupos sin alterar la estructura social existente. La justicia de las posiciones tracciona políticas de redistribución universalistas, compatibles con el compromiso del Estado de Bienestar con las luchas contra las desigualdades. Sin embargo, no se trata de un modelo de justicia igualitarista en sí mismo, dado que puede reforzar el status quo y limitar la movilidad social (Dubet, 2011). El segundo modelo de justicia se centra en la igualdad de oportunidades. Esta concepción de justicia tiene sus orígenes en la misma Revolución Francesa que abolió el antiguo sistema estamentario y promovió la movilidad entre posiciones a fuerza de talento, sin discriminación por color de piel, origen étnico, religión, entre otras, de allí su penetración en las sociedades democráticas. En el modelo de igualdad de oportunidades, el contrato social se limita a eliminar las desigualdades iniciales traccionando políticas compensatorias focalizadas a fin de establecer condiciones de competencia equitativa. Luego, este contrato social primigenio se reemplaza por un contrato individual que reposa en el libre arbitrio del sujeto. Esto implica que, abolidas las diferencias de nacimiento y educación, las desigualdades producidas por las «decisiones individuales» son tolerables y, de alguna manera, perfectamente justas (Dubet, 2011).

3.2.2. La noción de justicia de Nancy Fraser

Fraser (1998, 2000, 2016) identifica la redistribución y el reconocimiento como dos paradigmas diferentes de justicia y plantea la necesidad de buscar soluciones alternativas e integradoras que den solución a las injusticias económico-políticas y cultural o simbólica simultáneamente, abarcando y transformando el todo social.

Sin embargo, las políticas de redistribución y las políticas de reconocimiento suelen tener objetivos mutuamente contradictorios, generando interferencias cuando se lucha por

ambas reivindicaciones a la vez. Mientras, las luchas por redistribución tienden a abolir el orden económico y promover la no-diferenciación de los grupos sociales. Las luchas por reivindicación, por el contrario, tienden a resaltar el valor de la especificidad y la diferenciación. Esta situación conduce a lo que Fraser (2000) denomina dilema redistribución-reconocimiento: “La gente que sufre tanto la injusticia cultural como la injusticia económica, precisa tanto de reconocimiento como de redistribución. “Necesitan reivindicar y negar su especificidad al mismo tiempo” (Fraser, 2000:34)

Se trata entonces, para la autora, de identificar dimensiones emancipatorias de ambas problemáticas (de redistribución y de reconocimiento), integrando lo social y lo cultural, lo económico y lo discursivo, a partir de soluciones superadoras, para remediar las injusticias que se producen simultáneamente, lo cual significa, en definitiva, enlazar la teoría de la justicia cultural con la de la justicia distributiva (Fraser, 1998).

4. Consideraciones finales

El cierre de las aulas presenciales (físicas) como consecuencia del ASPO, significó que la infraestructura con la cual se había contado hasta ese momento para garantizar una educación pública, no-arancelada, inclusiva y de calidad, repentinamente dejó de estar disponible para los y las estudiantes. Si bien se sostuvieron las clases a través de diversas prácticas mediadas por tecnología, no todos ni todas los y las estudiantes tuvieron acceso pleno (en términos de amplitud y asequibilidad) a estos dispositivos didácticos, debido a un número diverso de carencias tecnológicas y socio-económicas (Doucet et al., 2020). Como estrategia reactiva y, en cierta forma anticíclica, las universidades implementaron medidas –en acuerdo con las políticas de inclusión educativa nacionales– destinadas a compensar las carencias de los y las estudiantes provenientes de los quintiles más bajos de la sociedad en términos de ingreso, quienes, en gran parte, manifestaron serias dificultades para continuar con sus trayectorias educativas desde la virtualidad (Díaz Barriga Arceo et al., 2022). Vale señalar que según Bielschowsky y Torres (2018), en el contexto pre-pandémico ya existía en América Latina una fuerte heterogeneidad en cuanto al acceso a Internet de la población según su estrato socioeconómico; el quintil de mayores ingresos (quintil 5) tenía una tasa de uso de internet cinco veces superior a la del quintil de menor ingreso (quintil 1)

(op.cit., 2018). Por ende, la configuración de estrategias de discriminación positiva por parte del Estado y de las instituciones educativas destinadas a reequilibrar (Urzueta, 2003) situaciones de desigualdad estructural anquilosadas en la sociedad argentina que se profundizaron durante el ASPO, no está siendo cuestionada en este artículo. Sin embargo, no puede soslayarse que centrar el foco de análisis en el carácter «necesario» o «urgente» de las estrategias redistribucionistas –siguiendo a Fraser (2016)– que procuraron reducir la desigualdad socio-educativa que afectaba a determinados grupos de estudiantes estigmatizados como «vulnerables» –percibidos habitualmente por la sociedad en su conjunto, como destinatarios de una generosidad especial merecida o necesaria– invisibiliza la existencia, en algunos casos, de efectos contraproducentes tales como la segregación, el desprecio y/o la desvalorización de los y las estudiantes beneficiarios de esa ayuda (Veleda et.al., 2011). Esta dinámica estigmatizante que se pone en marcha con la implementación de acciones de redistribución afirmativa y que entra en conflicto con la concepción universalista presupuesta en estas prácticas fue denominada por Fraser “como el «efecto del reconocimiento en la práctica» de la redistribución afirmativa” (Fraser, 2016, p. 53).

Por otra parte, no puede negarse que la imposibilidad del Gobierno nacional para generar consensos políticos amplios y construir acuerdos con los sectores de poder económico concentrado y así, avanzar con políticas universales, como conferir el carácter de servicios público esencial y estratégico a la telefonía móvil e Internet (entre otros servicios de telecomunicaciones) sumado a la dificultad del ENACOM (Ente Nacional de Comunicaciones) para controlar el cumplimiento del acuerdo por el cual el acceso a las plataformas educativas desde los teléfonos móviles debía ser gratuito, desarticuló los intentos del Gobierno por democratizar el acceso a las TIC, quedando restringida la ayuda –en el ámbito de la Nación– a los sectores más desfavorecidos a través de intervenciones focalizadas compensatorias, como los programas de becas estudiantiles o de inclusión digital (Ej. Programa Conectar Igualdad).

Por tanto, si se apela al sentido común, podríamos esgrimir como argumento a favor de las políticas de discriminación positiva que, la implementación de estrategias de compensación

en un contexto crítico, inédito y desrutinizante como el pandémico, no solo ha sido una respuesta necesaria –y de alguna forma esperada– por parte del Estado, sino que ha sido la modalidad de intervención posible. Sin embargo, esta mirada esmerila el trasfondo ideológico de dichas políticas donde operan concepciones sesgadas, meritocráticas –y profundamente anti-igualitaristas– del derecho a la educación que legitiman, tal como propone Dubet (2001), las desigualdades en tanto se atribuye la responsabilidad de esas desventajas a la propia «víctima».

Una cuestión clave en este punto es interrogarnos sobre ¿Qué disputas de sentido se tejen alrededor de la idea de la existencia (o no) de un «derecho a la educación superior»? ¿Qué implicancias –fundamentalmente sociales– tiene concebir (o no) la educación superior como un derecho? ¿Qué concepciones de justicia social y educacional subyacen a las estrategias destinadas a sostener las trayectorias estudiantiles?

Si bien dar respuesta a estas preguntas excede la pertinencia de este trabajo, la preeminencia de la concepción meritocrática –en términos de Dubet (2001, 2011)– de justicia educativa en la sociedad argentina contemporánea puede inferirse en el amplio aval social que han tenido las maneras en que el sistema educativo ha utilizado para compensar la acumulación de desventajas que un sector de la sociedad sufrió durante el aislamiento social (medidas de discriminación positiva), mientras que no se ha interpelado las maneras en las que, las prácticas que el sistema educativo utilizó para dar continuidad a los procesos de enseñanza aprendizaje, perjudicaron a los alumnos y las alumnas de los sectores populares (aumento de las desigualdades preexistentes). La interrupción de las trayectorias educativas –aun en tiempos de emergencia– no responde solamente a carencias individuales, sino a la sumatoria de desventajas sociales, económicas y políticas más profundas: desigualdad en el capital cultural y social de los hogares, falta de experiencia en el uso académico de recursos tecnológicos o utilización de dispositivos obsoletos, débil pertenencia institucional y consecuente pobre alfabetización académica, necesidad de realizar tareas de cuidado en el hogar o actividades que reportan ingresos económicos, entre otras cuestiones (Bustos et al., 2022; Causa y Lastra, 2020). Por ende, las maneras en que se abordan institucionalmente, en el sistema educativo, estas desventajas no son

indiferentes a los sentidos y alcances del derecho a la educación; en las sociedades democráticas contemporáneas, el foco en el derecho a aprender, la legitimación de la igualdad de oportunidades y la sobrevaloración del mérito personal se configuran, bis a bis, a la pretensión de devaluar las conquistas de los movimientos populares, de los sindicatos docentes, de los grupos racializados (movimiento negro e indígena) y de los colectivos feministas y LGTBTTQ+, entre otros, en el campo de la igualdad y la justicia social (Arroyo, 2006; Danani, 2017; Gluz, 2020).

En este sentido, la pandemia, como recorte histórico de la realidad contemporánea, nos permite reflexionar sobre la raigambre ideológica detrás de las acciones –o inacciones– en el plano de la política educativa nacional e institucional. Detrás de la reducción del ejercicio del derecho a la educación al acceso a los bienes y servicios necesarios para asegurar la permanencia significativa en la universidad, subyacen concepciones de equidad y de justicia reproductivistas que representan los intereses de las elites sociales, cuyas ventajas acumuladas se proyectan y se acentúan en el sistema educativo (Dubet, 2011).

Asimismo, el deslizamiento retórico de la noción de igualdad a la noción de equidad cómo marca distintiva de época –la primera vinculada a las posiciones/recursos y a las políticas de redistribución y la segunda, asociada a las oportunidades y las políticas de reconocimiento (Reygadas, 2004)– no es neutra, sino que impone un sesgo ideológico a las acciones de gobierno e institucionales que tiende a mantener los procesos de exclusión y desigualdad existentes –en tanto son funcionales al mismo sistema (Dubet, 2001)– preservando así, el statu quo estructural (Young, 2000).

Finalmente, señalaremos que la educación superior, como derecho humano universal y como bien público y social, es una declaración amplia que permite diversas significaciones. Por lo tanto, lo que está en juego son los sentidos, perspectivas y expectativas asociadas a dicho derecho que se configuran y reconfiguran en torno a los modelos de sociedad y Estado dominantes (Del Valle et al., 2016; Vitar, 2020), acrecentando o disminuyendo el número de ciudadanos y ciudadanas iguales en cuanto a su condición de miembros de pleno derecho de una sociedad, aunque desiguales en cuanto a sus ingresos, a su salud y a su educación (Satz, 2007). Consideramos, por tanto, que este trabajo puede ser el puntapié

de nuevas líneas de investigación que avancen, por un lado, sobre los sentidos de justicia social y educacional detrás de la concepción de la educación superior como derecho y, por otro, sobre las políticas nacionales y las prácticas institucionales que, con base a las diferentes concepciones del «derecho a la universidad», se requieren para asegurar un pleno ejercicio de ese derecho.

Referencias bibliográficas

- Ansaldi, W. (1998). Disculpe el Señor, Se Nos Llenó de Pobres el Recibidor. *Estudios Sociales*, 14(1), 43–71.
- Arroyo, M. G. (2006). La construcción del sistema escolar y el derecho a la educación. *La Reforma Necesaria: Entre La Política Educativa y La Práctica Escolar*. Madrid: Morata.
- Bayón, M. C. (2015). La integración excluyente: experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México. *La Integración Excluyente*, 1–178.
- Beltramino, L., Bedacarratx, V., Roldán, P., González, N. A. del M., Rodríguez Torres, A. C., Coicaud, S., Tenutto Soldevilla, M. A., Irigoyen, R. A., Manzi, M. L., y Balmaceda, J. P. (2020). Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Bielschowsky, R., y Torres, M. (2018). Desarrollo e igualdad: el pensamiento de la CEPAL en su séptimo decenio. *Textos seleccionados del período 2008-2018*, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Bobbio, N. (1991). *El Tiempo de Los Derechos*. Sistema, Editorial, S.A.
- Bustos, D. A., Elisondo, R., y Macchiarola, V. (2022). Trayectorias en Pandemia. Relecturas de estudios realizados en la Universidad Nacional de Río Cuarto [Article]. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, Vol 33, may-ago, núm 65.
- Cardinaux, N. S. (2021). El derecho a la educación atravesado por Covid-19. In *Covid-19 y derechos humanos*. Editorial Biblos, pp. 301–316.

- Causa, M., y Lastra, K. F. (2020). Universidades públicas de la Región Metropolitana: algunas líneas estratégicas de acción para garantizar la inclusión en el contexto de la Pandemia Covid-19. *Trayectorias Universitarias*, 6(10), 029.
- Cruz-Aguayo, Y., Mercedes, M., Díaz, M., Xhardez, V., Ramallo, V., De Marco, C., y Sessa, M. (2022). Hacia una transformación digital del sector educativo: aprendizajes de la virtualización de emergencia.
- Danani, C. C. (2008). América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad. *Ciências Sociais Unisinos*, Vol 44, 39–48, Núm. 1.
- Del Valle, D., Montero, F., y Mauro, S. (2016). El derecho a la universidad en perspectiva regional. IEC y CLACSO.
- Díaz-Barriga-Arceo, F., Alatorre-Rico, J., Castañeda-Solís, F., Díaz-Barriga-Arceo, F., Alatorre-Rico, J., y Castañeda-Solís, F. (2022). Trayectorias interrumpidas: motivos de estudiantes universitarios para suspender temporalmente sus estudios durante la pandemia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol 13, 3-25, Núm 36.
- Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K., y Tuscano, F. J. (2020). Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic An Independent Report on Approaches to Distance Learning During COVID19 School Closures Independent Report written to inform the work of Education International and UNESCO.
- Dubet, F. (2001). As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*, 5-18.
- Dubet, F. (2011). Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades (Siglo XXI, Ed.). Trad. de Alfredo Grieco y Bavio.
- Dubet, F. (2012). Los límites de la igualdad de oportunidades. *Nueva Sociedad*, 239.

- Dussel, E. (2001). Derechos humanos y ética de la liberación. (Pretensión política de justicia y la lucha por el reconocimiento de los nuevos derechos). *Hacia Una Filosofía Política Crítica*.
- Echegaray, M. C., Merlo, I. del V., y Wortman, F. (2021). "Hacer" universidad pública en pandemia: Reflexiones en torno a la desigualdad desde la experiencia docente en la Universidad Nacional de San Juan. *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, Vol 6, Núm 1, 1–14.
- Feldfeber, M. (2014). La construcción del derecho a la educación: reflexiones, horizontes y perspectivas. *Educação e Filosofia*, 139–153.
- Finnegan, F., y Pagano, A. (2007). El derecho a la educación en Argentina. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.
- Fraser, N. (1998). Nancy Fraser. (1997). *Iustitia Interrupta*. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista". Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Uniandes. *Revista de Estudios Sociales*, Vol 1, 150–151, Núm 2.
- Fraser, N. (2000). El marxismo y lo meramente cultural. In *¿Redistribución o reconocimiento?: un debate entre marxismo y feminismo* (pp. 67–87). *Traficante de Sueños*.
- Fraser, N. (2016). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. En *¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo*. pp. 23–66.
- Fredianelli, G., y Grasso, M. (2021). El proceso de enseñanza aprendizaje universitaria en contexto de pandemia. *ConCienciaSocial*, Vol 4, 252–266, Núm 8.
- Garretón, M. A. (1999). Igualdad, ciudadanía y actores en las políticas sociales. *Revista de Ciencias Sociales (CI)*, 9, 41–52.

- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 19–57.
- Giddens, A. (2014). *Problemas centrales en teoría social: acción, estructura y contradicción en el análisis social*. Prometeo Libros.
- Gluz, N. (2020). Políticas educativas y justicia social: Entre lo global y lo local. In *Políticas educativas y justicia social: Entre lo global y lo local* (pp. 97–116). Ediciones Morata.
- Gluz, N., Rodrigues, C., y Elías, R. (2021). La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras: una mirada nuestroamericana. CLACSO.
- IESALC UNESCO (2020). COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. In *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*. Vol. 11, núm 17.
- Instituto Madrileño de Antropología [IMA]. (2013). ¿Quién tiene derecho a los derechos? Aproximación a algunas retóricas de resignificación de los derechos sociales. *Libre pensamiento*, ISSN 1138-1124, Nº. 76 (Otoño), 2013, págs. 28-35. España
- Kelly, V., y Soletic, A. (2022). Políticas digitales en educación en América Latina. tendencias emergentes y perspectivas de futuro. In UNESCO IIEP Buenos Aires. Oficina para América Latina [1320], Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNESCO. IIEP Buenos Aires. Oficina para América Latina.
- Marshall, T. H. (1997). Ciudadanía y clase social. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, ISSN 0210-5233, No 79, 1997, Págs. 297-346, 79, 297–346.
- Muñiz Terra, L. M., Roberti, M. E., y Lemus, M. (2022). Las encrucijadas de la pandemia: desigualdades y tensiones en los cursos de vida de los/as docentes de nivel secundario. *Cuestiones de Sociología*.

- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de La Educación Superior*, 49(194), 1–8.
- Patierno, N., Ayala, K., Rochetti Yharour, C., De Lucca, V., Perin, G. C., y Lanzillotta, P. (2021). Trayectorias educativas y egresos en tiempos de pandemia: Experiencias de un proyecto de extensión en escuelas secundarias de La Plata y Florencio Varela durante el ASPO por Covid-19.
- Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. *Política y Cultura*, 22, 7–25.
- Rinesi, E. (2019). La Universidad como bien público y derecho universal. In Facultad de Ciencias Económicas y Estadística (Ed.), *Ciclo de conferencias en el marco del Centenario de la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística*, UNR.
- Rinesi, E. (2020). La Universidad como derecho de los ciudadanos y del pueblo. In UNM 10 AÑOS. *La universidad como derecho humano y de los pueblos* (pp. 31–40). UNM.
- Ripamonti, P. C., y Lizana, P. C. (2020). Trayectorias escolares desde singularidades resistentes: una investigación educativa a través de relatos biográficos de jóvenes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 291–316.
- Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la pandemia: El Derecho a la Educación afectado; Universidad Autónoma de Madrid; *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*; 9; 3; 6-2020; 45-59.
- Satz, D. (2007). Equality, Adequacy, and Education for Citizenship. *Ethics*. Vol 117, Núm 4, 623–648.
- Shaheed, F. (2012). Consejo de Derechos Humanos, Informe de la Relatora Especial sobre los derechos culturales.

- Stewart, F. (2022). Desigualdades educativas: Algunas consecuencias del covid-19. En Estados de emergencia: La educación en tiempos del covid-19. NORRAG, 6 (NSI 06), 16–21.
- UDI, J. (2022). ¿Qué es la justicia social? Dos paradigmas: redistribución y reconocimiento. En seminario “Construcción de teoría en Educación”. Doctorado en Educación. Universidad de San Andes.
- Unzueta, M. A. B. (2003). Igualdad y “discriminación positiva”: un esbozo de análisis teórico-conceptual. Cuadernos Electrónicos de Filosofía Del Derecho, 9, 2–27.
- Vasak, K. (1977). La Larga lucha por los derechos humanos. El Correo de La UNESCO: Una Ventana Abierta Sobre El Mundo, XXX, 28–32.
- Veleda, C.; Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina, CIPPEC-UNICEF-Embajada de Finlandia, Buenos Aires.
- Vitar, A. del V. (2020). Igualdad y justicia en la Universidad. In UNM 10 años. La universidad como derecho humano y de los pueblos. UNM.
- Young, I. M. (2000). La justicia y la política de la diferencia (Vol. 59). Universitat de València.

El aprendizaje activo en Ciencias Sociales desde los cursos de investigación: Apuntes desde una experiencia de la Universidad Nacional de Costa Rica

**Active learning in Social Sciences from research courses: Notes from an experience of
the National University of Costa Rica**

Luis Diego Salas Ocampo³²

ORCID: 0000-0002-7214-7939

Marly Yisette Alfaro Salas³³

ORCID:0000-0002-3691-5961

RESUMEN

Este trabajo analiza los efectos potenciales de la inclusión de contenidos de aprendizaje activo en los procesos de enseñanza de la investigación en ciencias sociales de la Universidad Nacional. Trabaja con la sistematización de estudiantes (N=35) sobre sus reflexiones y vivencias desde la variación metodológica de contenidos de aula invertida. Se trabaja desde la técnica de análisis de contenido del discurso utilizando las técnicas de análisis de clústeres y de coocurrencia utilizando el software TLAB. Se encuentran 8 factores interpretativos que evidencian el efecto del enfoque en las dinámicas de producción de conocimiento universitario. Además de que evidencia los mecanismos en los cuales se reconfigura el sentido del aula y de las dinámicas de enseñanza, junto con el rol auto asumido como sector estudiantil y su relación con la persona académica.

³² Universidad Nacional (UNA). Investigador-catedrático. Máster en Administración de Negocios y Máster en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Escuela de Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Costa Rica. Correo: luis.salas.ocampo@una.cr

³³ Universidad Nacional (UNA). Académica-Investigadora. Doctora en Ciencias de la Administración. Escuela de Secretariado Profesional, Universidad Nacional de Costa Rica. Correo: marly@una.cr

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje activo – Aula Invertida – Análisis de contenido-Innovación- Universidad

ABSTRACT

This paper analyzes the potential effects of the inclusion of active learning content in the teaching processes of social science research at the National University. It works with the systematization of students (N=35) on their reflections and experiences from the methodological variation of flipped classroom content. It works from the discourse content analysis technique using the cluster and co-occurrence analysis techniques using the TLAB software. There are 8 interpretive factors that show the effect of the approach on the dynamics of university knowledge production. In addition to evidencing the mechanisms in which the meaning of the classroom and the teaching dynamics are reconfigured together with the self-assumed role as a student sector and its relationship with the academic person.

KEYWORDS

Active learning – Flipped Classroom – Content analysis-Innovation- University

Introducción

Las formas de aprendizaje en los últimos cincuenta años han tenido movimientos en la concepción, alcance e implicaciones para los estudiantes. Esto se articula de manera diferenciada con las distintas áreas de conocimiento donde este ejercicio de aprender sucede.

La tendencia existente en el mundo de la educación superior a nivel global y también en el caso de Costa Rica, apunta a la generación de un salto cualitativo en los modos de producir conocimiento.

Desde que Leydesdorff y Etzkowitz (Leydesdorff y Etzkowitz,1998) plantean su modelo de innovación de triple hélice, la educación superior tiene un impacto en la manera en la que los conocimientos se estructuran. Esto por cuanto, para que la articulación de la Universidad a la generación de sinergias entre las empresas y el estado se hace necesario establecer cómo se produce, para qué y para quién se hace.

Esta búsqueda ha llevado a la experimentación de formas de acercamiento al acto educativo y a un replanteamiento de los roles de los actores que intervienen en él. Esta no es, sin embargo, una discusión nueva. El aprendizaje activo como tal presenta desde sus defensores insumos en ambos sentidos. Uno de los argumentos que suele utilizarse es que los ambientes permiten el control de la información de los aprendientes y en esta medida, estos pueden controlar el ritmo del aprendizaje en función de sus niveles de atención (Bello, et al, 2022).

Desde el punto de vista de las relaciones de poder, algunos han indicado que la incorporación del aprendizaje activo en las dinámicas de educación superior implica necesariamente el acto de aprender a desaprender, escudándose desde la perspectiva de la ciencia cognitiva (Zapatero, 2022). Las razones para ello son múltiples.

Se presenta un desplazamiento en la naturaleza misma del acto educativo. Tal y como Jeréz ha señalado (Jeréz, 2011) este ocurre iniciando en la enseñanza y dirigiéndose al aprendizaje. En el viaje, algunas preguntas son motivadoras e importantes. Entre otras cosas, se refieren a aspectos tales como desde dónde se generan los objetivos del aprendizaje, cuál es el propósito de la enseñanza, quiénes son los actores principales del proceso, cómo aprende el estudiante, cuál es el rol docente y las características de la evaluación y cómo se relaciona la persona académica con su entorno de aprendizaje (Jeréz, et al, 2015).

El aporte que se presenta en este artículo se concentra en lo referido a cómo es ubicada la persona académica desde la perspectiva estudiantil, cuando los principios del aprendizaje

activo son llevados a la práctica desde un curso de carácter teórico práctico de investigación en ciencias sociales.

Las razones de escogencia de un curso relacionado con la materia de investigación y en una perspectiva teórico – práctica es que de acuerdo con los supuestos de esta forma de aprendizaje es:

En síntesis, se puede decir que el aprendizaje “ocurre” porque el estudiante hizo algo más que escuchar una clase, y él docente se enfocó en que lo anterior ocurriera, teniendo el vista el aprendizaje que deseaba lograr en ellos. A esto se le llama formación orientada hacia los estudiantes y su participación activa (Jeréz et al,2015, p.16).

Dentro de la estructura de la educación superior en Costa Rica y particularmente en la Universidad Nacional (UNA), este tipo de curso permite la generación de una experiencia en la cual teoría y práctica confluyen para la producción de algo que trascienda en el espíritu del aprendizaje activo, la mera escucha pasiva.

En lo referido a las modalidades de graduación, según el Consejo Académico de la Universidad Nacional (CONSACA, 2021) en el cambio del capítulo XII del Reglamento de Enseñanza y Aprendizaje, se establece claramente en su artículo 64 que estas buscan:

Detectar problemas de índole teórica y práctica, analizarlos y, con base en los conocimientos que genera la investigación y sus experiencias, proponer metodologías, instrumentos, nuevas soluciones, alternativas creativas e innovadoras; acordes con los principios, los valores y los fines de la Universidad Nacional y los objetivos de la carrera respectiva. (CONSACA,2021, p 74)

Tal y como logra apreciarse, la relevancia de este tipo de formación para los alcances que la educación y particularmente la UNA tiene en virtud de los nuevos acercamientos que plantea en el quehacer investigativo es fundamental.

El otro aspecto relacionado con la gestión de la investigación en los programas de grado a nivel de las ciencias sociales se encuentra direccionado a la perspectiva con la cual se enseña y el rol de los estudiantes en el proceso educativo.

En múltiples trabajos anteriores se ha manifestado la presencia de una ruta de la impotencia en términos de la formación de investigación en ciencias sociales dado que en la formación de grado los contenidos son reducidos y aumentan significativamente en los programas de licenciatura sin que se hayan generado las experiencias prácticas requeridas (Salas y Acosta, 2014). Además, se ha indicado que la dinámica de producción de conocimientos tradicional en los cursos de investigación tiene como consecuencia la reproducción y fortalecimiento de una relación de poder vertical y asimétrica que obstruye el aprendizaje significativo (Salas et al, 2015). En este mismo sentido, se ha dejado en evidencia que el ejercicio de la investigación constituye (si es administrado por la educación superior adecuadamente) una ventana de oportunidad para un aumento sistemático de la gestión del capital intelectual (Salas y Alfaro, 2017). Es por ello, que este trabajo tiene como perspectiva el profundizar desde la vivencia del estudiante en un curso de investigación y particularmente desde su discurso, cómo se genera un proceso de transformación en la lógica de apropiación del proceso, los principales elementos que lo componen, las temáticas, los niveles de responsabilidad y mecanismos de percepción de los actores desde el aprendizaje activo.

Se espera que estos resultados contribuyan a una mayor problematización de las formas en las cuales se enseña y se construye la investigación como producto y como proceso, ya que no cabe la menor duda que esto marca diferencias significativas en los niveles de calidad y en las posibilidades de potenciación de nuevas áreas de conocimiento.

Marco de Referencia

El aprendizaje activo desde el punto de vista de la innovación

Aprender activamente, supone la sinergia de maneras distintas de construir la intensión educativa. Desde el punto de vista de Thomas Shuell (citado por Jeréz, 2015) es posible agrupar cuatro perspectivas desde la ubicación de la persona estudiante. La primera se concibe como *aprendizaje constructivista*. En esta, el conocimiento que se adquiere toma tintes personales a partir de lo que ya conoce previamente el sujeto. Esto recuerda el concepto de Vygotsky de zona de aprendizaje próximo. Un segundo planteamiento tiene que ver con el *aprendizaje situado*, que ubica a los actores del acto educativo en un contexto en el marco de una situación dada, desde donde se construye el proceso. Esto es lo que permite que pueda ser puesto en práctica. Según Rincón y Hurtado (2022) tanto el aprendizaje constructivista como el situado llegan a ser integrado cuando se trabaja centrado en problemas. Según ellas:

El aprendizaje basado en problemas, en tanto, es una pedagogía que permite vincular las dos teorías de aprendizaje a partir de las semejanzas que se encuentran en función de las categorías de significado y contexto (Rincón y Hurtado, 2022, p.5)

El tercero de los enfoques que integra el aprendizaje activo es el denominado *social*. Se evidencia que ningún proceso educativo ocurre solo, sino que en el conjunto de las interrelaciones entre los sujetos. En este marco, tal y como Berger y Luckmann han planteado, se presenta la construcción de una realidad educativa sui generis donde tanto el actor en su interacción con otros se reestructura a sí mismo como existen también posibilidades de transformar la estructura social misma que sostiene la interacción que se lleva a cabo (Berger y Luckmann, 1968).

Finalmente, el cuarto enfoque que articula el aprendizaje activo es el *aprendizaje autorregulado*, donde estos entienden que son responsables de su propio proceso y que en el marco de las actividades que realizan o no, existen o las ventanas de oportunidad para crecer sistemáticamente o bien, los nudos de gestión de su propia ruta de conocimiento.

El encuadre del aprendizaje activo en la investigación desde esta perspectiva reviste una importancia en términos de la lógica de producción del conocimiento. Tal y como se ha

indicado, la consecuencia directa de los cursos de investigación que presentan pensamiento crítico es la generación de actividades prácticas. Esto ha sido demostrado tanto en las carreras de Secretariado Profesional como de Relaciones Internacionales en la UNA (Salas y Alfaro, 2006)

En el marco actual de los procesos de producción de conocimiento en educación superior, la investigación introduce una serie de posibilidades de innovación para trascender el modelo 1 de producción de conocimiento que Gibbons propone en 1994 (Gibbons et al, 1994). Este se evidencia como aquel que trabaja únicamente desde el ámbito académico y que, por otra parte, no es responsable socialmente y se transmite únicamente por publicaciones académicas.

El aprendizaje activo puede ir generando las plataformas de expresión para el modelo 2 de Gibbons o lo que se ha planteado a partir de los aportes de Leydesdorff y Etzkowitz como el modelo de innovación de cinco hélices. Esto por cuanto, en el modelo de producción de conocimientos desde la perspectiva de Gibbons se indica que el estos tienen un contexto de aplicación, lo cual se encuentra íntimamente relacionado con las formas constructivistas, pero sobre todo de contexto del aprendizaje activo. Como consecuencia, este modelo incorpora dentro de sí el carácter transdisciplinario, heterogéneo y socialmente responsable y donde la calidad es esencial (García, 2021).

En la perspectiva de García es posible agrupar 5 tipos de conocimiento utilizando los aportes de Foray y Lundvall (1996) y en Casas y Dettmer (2005). Según estas, se encuentra en primera instancia el *saber qué* referido fundamentalmente a hechos, luego se encuentra *el saber por qué* que apunta a la evidenciación de las leyes y principios que dan sentido a los fenómenos. El salto comienza a darse en el marco del *saber cómo* entendido como el saber que produce cosas y procesos, que va más allá de la mera comprensión y que genera posibilidades de transformación. Finalmente, el otro tipo de conocimiento que fortalece el salto de la producción de conocimientos universitarios es *el saber quién* que implica las

habilidades de reconocer expertos y gestionar procesos de gestión de información y pasarlos por los filtros de calidad.

Resulta medular entender que, para propósitos de las universidades, esto evidencia una posibilidad de salto de la investigación teórica a la aplicada que se vincule directamente con las necesidades sociales y evidentemente con dos de las hélices adicionales al modelo de Leydesdorff y Etzkowitz. Esto porque en las versiones más recientes de este, se presentan las hélices medio ambientales y de los usuarios de la innovación (Simões, Moreira y Dias, Cai, 2022).

Al realizar esto, las universidades, además de preguntarse qué se produce, por qué y para quién, deben cuestionarse sobre los efectos ambientales del conocimiento producido y la perspectiva de los usuarios de la innovación.

Implicaciones de la gestión del conocimiento en la enseñanza de la investigación

Esto hace que necesariamente los cursos de investigación tengan como característica deseable, posible y además de carácter obligatorio en la perspectiva de la UNA un salto hacia modelos más flexibles e interdisciplinarios.

El reflejo de esta situación se verá finalmente en la dinámica de clase, tanto en el cómo se enseña y cómo se promueven las relaciones de los sujetos aprendientes para la gestión tanto de la adquisición de las habilidades duras y técnicas, como en el aprendizaje de habilidades que permitan la construcción de comunidades que son aprendientes.

En este trabajo por tanto, se concibe el aprendizaje activo como el mecanismo que facilita desde el punto de vista de la enseñanza de la investigación la adquisición de otras capacidades de producción de conocimiento hacia los tipos *saber quién* y *saber cómo* de García y con las posibilidades de generar desde la academia mecanismos funcionales para la adquisición de las dos hélices nuevas del modelo de Leydesdorff y Etzkowitz referidas a la dimensión medio-ambiental y la perspectiva del usuario de la innovación.

Tal y como el Capítulo XII del Reglamento de Enseñanza y Aprendizaje de la Universidad Nacional ha detallado, se entiende para propósitos de este trabajo la investigación en los alcances del artículo 63 de la norma que indica:

Se entiende por investigación un proceso intelectual que comprende un conjunto de métodos aplicados de modo sistemático, con la finalidad de indagar sobre un asunto o tema, así como de ampliar o desarrollar su conocimiento. Se entiende por investigación disciplinar aquella que aborda un tema desde el dominio de una sola disciplina. La investigación se realiza utilizando los métodos propios de la disciplina para alcanzar el objetivo propuesto. En la investigación multidisciplinaria, una variedad de disciplinas colabora para el abordaje de un tema, pero sin integración de conceptos, epistemologías o metodologías. El grado de integración entre disciplinas se restringe a los resultados. La investigación interdisciplinaria requiere de una colaboración de varias disciplinas para abordar un tema, de tal manera que los conceptos, metodologías, o epistemologías se integren explícitamente, resultando en un enriquecimiento mutuo y en un resultado holístico al problema planteado (CONSACA, 2021, p.106).

En el marco de los alcances que establece este artículo, los cursos de investigación, por lo tanto, deben generar las condiciones para la adquisición de los métodos que puedan ser utilizados para la adquisición de un conocimiento de manera disciplinar, multi y transdisciplinaria y donde las metodologías deben propiciar el acercamiento de saberes para una construcción holística del aporte del profesional en todos los campos.

En el entendido de que no todos los cursos de investigación en ciencias sociales son iguales ni tampoco su facilitación por parte de la persona académica, debe dejarse claro que esta constituye una experiencia de acercamiento en el campo para la determinación de cómo la incorporación de algunos contenidos de las premisas del aprendizaje activo acercan al estudiantado a una conceptualización distinta de los contenidos que invita a pensar en un nivel de protagonismo diferente de cara a gestionar su participación y su aprendizaje de

manera diferente. Sin embargo, también se advierte la necesidad de una mayor profundización aplicada en el campo a cursos de investigación de otras disciplinas del área.

La experiencia seleccionada y los contenidos incorporados desde el aprendizaje activo

El curso abordado para la incorporación de contenidos del aprendizaje activo fue el de Introducción a los métodos de investigación científica de la carrera de Secretariado Profesional de la Universidad Nacional. Los motivos para ello fueron varios.

En primera instancia, la carrera de Secretariado Profesional dentro de las Ciencias Sociales de la Universidad Nacional es una de las unidades que más empleabilidad genera por su doble salida, Secretariado y Enseñanza de la Educación Comercial. Esto hace que, al menos teóricamente, exista un fuerte acercamiento a las necesidades del sector empresarial y la lleva a una negociación importante dentro de la propia universidad de cara a consolidar el estatus científico de la disciplina. Según Comisión Nacional de Rectores de Costa Rica para 2019 (CONARE, 2019) el 57% de los graduados mientras estudiaban ya estaban incorporados al mercado laboral. Adicionalmente, se tiene que estos se encuentran altamente satisfechos o completamente satisfechos con la disciplina que practican. Por otra parte, se visualiza que, junto con las habilidades en idiomas, lo que siguen en niveles de menor satisfacción es investigar en la disciplina e innovar.

El segundo aspecto de escogencia de la experiencia para la visualización del proceso tiene que ver con la naturaleza de los contenidos del propio curso. Es posible visualizar en la carta al estudiante para el año 2022, que los contenidos medulares que este presenta en materia de investigación son:

1. *Fundamentos del Conocimiento Científico*
2. *¿Qué es Investigación?*
3. *La observación y su importancia en la Investigación Científica.*

4. *El Plan de Trabajo para un Estudio*
5. *El Método Científico*
6. *Técnicas e instrumentos para la observación de la realidad*
7. *La Comunicación Verbal*
8. *El Informe de Investigación*

Fuente: (Alfaro et al, 2022)

Tal y como puede observarse, el nivel del curso es introductorio, particularmente de los primeros niveles de la malla curricular y en la línea de formación de diplomado. Es claro que evidentemente la posibilidad de gestionar un cambio en el estilo del aprendizaje tenía una relación estrecha con los niveles de evaluación.

Este curso estaba planteado en términos evaluativos en una línea que incorporaba las siguientes estrategias:

- 1 diario de la investigación, el cual consiste en hacer un detalle del proceso realizado para la investigación a realizar, así como las diferentes acciones emprendidas. El profesor o profesora suministrará el modelo para el diario.
- 2 foros, con estas actividades se pretende que el estudiante participe de manera activa en la discusión de algún tema relacionado con su carrera. Busca que los estudiantes expresen su opinión y además que generen discusión con los demás miembros de grupo a través del aula virtual.
- 2 estudios de caso, radica en resolver de manera grupal situaciones reales o simuladas que ocurren cotidianamente en las organizaciones y específicamente en la oficina. Este estudio se podrá asignar mediante presentaciones de un tema específico.
- 1 proyecto final, consiste en la presentación oral y escrita del informe final de la investigación que realice cada subgrupo sobre temas relacionados con el quehacer del administrador de oficinas.

Fuente: (Alfaro et al, 2022)

Tal y como puede apreciarse la presencia de un diario de investigación en el cual era posible observar la perspectiva subjetiva de la persona estudiante frente al proceso y en el marco de tener que desarrollar una propuesta final de investigación con un enfoque de aprender a partir de situaciones problemáticas concretas presentaba una oportunidad para la incorporación del enfoque del aprendizaje activo y reflejar las tendencias en términos de producción de discurso en el diario. Tanto el diario (15%) como el trabajo final (40%) concentraban más de la mitad de la nota. En este sentido, el primero de los insumos, en el tanto estaba percibido dentro de la estrategia como un registro de las acciones desarrolladas para el trabajo final, permiten adentrarse en el mundo de los significados.

Uno de los elementos que habían sido detectados previamente es que, por la naturaleza de los contenidos, este curso promovía un acercamiento desde el docente mucho más magistral en términos de la presentación de los contenidos de investigación con pocas o nulas posibilidades de retroalimentación por parte del sector estudiantil. El otro aspecto que había sido previamente detectado es que, a nivel de comprobación de dominio de los contenidos, se recurría excesivamente a los cuestionarios de evaluación.

Con tal escenario, aunque el diario no era un recurso nuevo, se enfocaba fundamentalmente en una descripción del contenido que había sido explicado de manera magistral sin establecer ningún tipo de conexión con la perspectiva subjetiva de la persona estudiante y sin conocer los procesos de construcción de significado ni con el contenido, ni con los otros actores (académico facilitador del curso y otras personas estudiantes) ni tampoco con el proceso de hacer investigación.

En el marco de la conversación con otras personas académicas tanto dentro de la unidad académica, como de otras de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNA se logró determinar algunos problemas estructurales y sistémicos en términos de la estructura de cursos de investigación y participación de los estudiantes. Se vieron tres aspectos centrales. En primera instancia, se pudo detectar que una parte importante del estudiantado se ha

acostumbrado a realizar actividades muy tradicionales, como subir archivos, llenar cuestionarios, hacer resúmenes. Esto implicó que proponer actividades innovadoras creara, al inicio alguna resistencia o preocupación excesiva en términos de la administración de la incertidumbre de no saber cómo reaccionar ante las nuevas demandas de proceso del curso.

En términos de la ubicación del curso en la malla curricular, además de este curso, debían llevar tres más, y un optativo (si no lo hubieran llevado anteriormente) Sin embargo, se detectó que más del 50% de los estudiantes llevaban entre 2 a 4 cursos más de los asignados. Esto se debió a cursos pendientes, o estar llevando más de una carrera en forma paralela.

Este curso fue facilitado en la virtualidad. Si bien es cierto, había condiciones de red, económicas, culturales e incluso del lugar de donde se conectaban, ocurría al inicio que no facilitan el uso de la cámara web durante las sesiones virtuales, y se evidenciaba importante desinterés de interactuar con la persona académica o con sus compañeros y compañeras estudiantes. Los tres aspectos señalados son consistentes con lo que Mehrens ha referido como patologías de los métodos de evaluación estandarizados (Mehrens, 1992)

Al visualizar estos elementos, se implementaron como ideas fuerza el realizar una experiencia enmarcada en el concepto de aula invertida. Según Santiago y Bergman (2018) este concepto supone:

El contenido básico es estudiado en casa con el material aportado por el profesor y el aula se convierte en un espacio de aprendizaje dinámico e interactivo, donde el docente guía a los alumnos mientras estos aplican lo que aprenden y se involucran con el objeto de estudio de manera creativa (Santiago y Bergman, 2018, p. 24).

En este marco, teniendo en cuenta sus alcances, era necesario, la generación de un proceso de evaluación auténtica que tuviera en cuenta el entorno virtual de la producción del

conocimiento. Esta se entiende como una metodología que busca demandar que los estudiantes resuelvan activamente tareas complejas y reales mediante la utilización de conocimientos adquiridos previamente, del aprendizaje recientemente adquirido y de habilidades relevantes para la solución de problemas reales y cotidianos (Herman,1992 citado por Fernández et al, 2022).

En virtud de lo anterior además de esta metodología de aula invertida se generó un proceso en el cual el diario pudiese significar un recurso que permitiera evidenciar la vivencia individual de la persona estudiante, su interacción con los otros (persona académica y otros estudiantes) y vivencia de asimilación de los contenidos de investigación y su uso.

Para ello, se estructuraron tres sesiones de cara a incorporar el enfoque. La primera de ellas fue la presentación donde, durante una sesión sincrónica, se presentó la propuesta del diario reflexivo de investigación. Se instó a que cada estudiante pensara en un modelo de su diario en forma libre, que le permitiera documentar la experiencia del acercamiento con la investigación. En la segunda sesión se trabajó desde la perspectiva del convencimiento. Se buscaba que las personas estudiantes analizaran las propuestas presentadas por ellos mismos. Se enfatizó en que el producto no constituía en un resumen de materia, como si leyeran un artículo o un libro. La parte central estaba dada en la inclusión de la vivencia en la narrativa del diario. Preguntas tales como ¿Qué aprendí?, ¿Qué entendí o no entendí?, ¿Lo veo aplicable, posible, necesario?, ¿Cómo me ayudará en mi formación educativa, profesional y personal? Fueron algunas de las detonantes para poder facilitar que las personas estudiantes comprendieran el alcance de la propuesta planteada. Finalmente, la evaluación tenía, además de un video explicativo, una ficha de trabajo, la elaboración de un mapa conceptual y una actividad lúdica aplicable, profundizaba en tres preguntas: ¿Qué aprendizaje le dejó el curso?, ¿Qué recomendación le daría a su docente? Y ¿Qué contenido disfrutó más y por qué?

El acercamiento cuantitativo al discurso desde los diarios reflexivos

El trabajo de los discursos supone una comprensión de dos aspectos que darán norte del sentido y la construcción simbólica. Estos son el qué se dice y cómo se dice.

Aunque en sus orígenes la aproximación a los discursos ha sido de tipo cualitativo, desde la Segunda Guerra Mundial se han venido generando desarrollos importantes a nivel cuantitativo, particularmente con la técnica de análisis de contenido. De acuerdo con Berelson (1952) esta constituye la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación.

Una de las ventajas por las cuales se tomó la decisión de trabajar desde esta perspectiva radica en que tal y como lo ha expresado Abarca (Abarca et al, 2012) esta técnica no es intrusiva ni reactiva, acepta material poco estructurado para la formulación de categorías de análisis y puede procesar un volumen de información importante.

Otro de los puntos que son especialmente importantes tiene que ver con la dimensión de estructura de los procesos comunicativos en virtud de las relaciones de agrupación y cercanía de los conceptos que se producen. Para tal fin, los textos fueron trabajados con el software T- lab. Este tiene al menos tres funciones medulares dentro del análisis de contenido cuantitativo. Está estructurado por herramientas lingüísticas, estadísticas y gráficas para el análisis de los textos que funcionan tanto para análisis de contenido, así como para análisis de sentimientos, semánticos, temáticos y para la generación de minería de datos.

Para su desarrollo, el programa identifica dos dimensiones en términos de las unidades. Estas son las lexicales y las de contexto:

Las primeras son palabras, simples o "múltiple", archivadas y clasificadas con base a algún criterio. Cada una se registra en la base de datos con dos campos: palabra y lema. En el primer campo (palabra) se enumeran las palabras, así como aparecen en el corpus, mientras que en el segundo (lema), se enumeran las etiquetas atribuidas a grupos de unidades lexicales clasificadas según criterios lingüísticos. Las de contexto, son partes del texto en el que se divide el corpus, que se comprende como el conjunto de archivos organizado bajo

algún criterio de trabajo. Estas según los desarrolladores (T-Lab, 2022) pueden ser de tres tipos:

Documentos primarios o un criterio de organización de usuario

Contextos elementales, que son unidades sintagmáticas de una o más frases y definidas de modo automático

Subconjuntos del corpus que corresponden a grupos de documentos primarios que comparten las mismas categorías.

Se generó sobre la base de dos diarios reflexivos un único documento que constituye el corpus de la presente indagación y el tratamiento ha sido completamente cuantitativo en virtud de los alcances del trabajo.

Metodología

Este trabajo tiene un acercamiento al proceso del aprendizaje activo desde una perspectiva constructivista en la cual se pretende establecer los significados de que tuvieron del proceso de enseñanza de la investigación y de los actores involucrados con una pretensión de construcción teórica (Creswell, 2003). Es una indagación de tipo transversal que contempla fundamentalmente en período de tiempo comprendido entre febrero a julio de 2022. Los sujetos de investigación han sido los estudiantes del curso Introducción a la metodología de investigación para la administración de oficinas (N=38). El corpus de trabajo ha sido la generación de un texto primario que sistematiza los diarios reflexivos de los participantes.

Categorías de análisis

Se ha trabajado a partir de las siguientes categorías de análisis y subcategorías de análisis que han permitido la operacionalización de la indagación:

Cuadro 1

Categorías y subcategorías de análisis del proceso de investigación

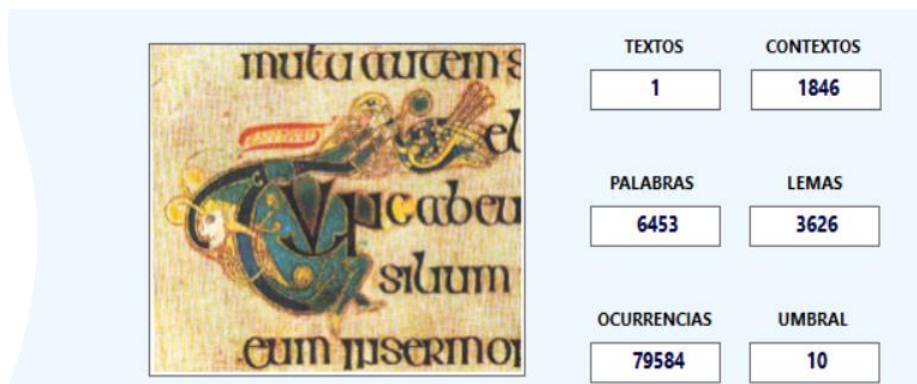
CONSTRUCTO	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍA
PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO	Generación del discurso	Clústeres discursivos
INVESTIGACIÓN	Innovación de proceso de gestión del conocimiento	Resignificación en el rol de la persona estudiante en la labor
		Resignificación en su capacidad de producción en el proceso de investigación.
		Resignificación en la comprensión de los procesos de trabajo asociados a la generación de investigación
PODER	Conciliación de los roles en el proceso educativo	Resignificación de la figura de persona académica en el proceso grupal

Fuente: Elaboración Propia

Estos constructos, categorías y subcategorías de análisis se ubicaron en el software a partir de las siguientes características que presenta la figura 1:

Figura 1

Características del corpus de trabajo en función de su estructura a partir de la consolidación de los diarios reflexivos de los estudiantes del curso



Fuente: Elaboración propia con el software T-Lab

Objetivos

Identificar los clústeres discursivos de los estudiantes desde la incorporación escrita de sus vivencias desde una perspectiva que privilegia desde el aula invertida en su proceso de apropiación de conocimiento mediante la problematización.

Considerar el peso que tuvieron los contenidos de aprendizaje activo en el curso de investigación con respecto a la materia y los actores que intervienen en la gestión de este.

Dilucidar la transformación en la percepción existente de la persona académica cuando se genera un proceso de involucramiento del aprendizaje activo en los cursos de investigación.

Procedimientos para el análisis

Objetivo 1

Este fue trabajado mediante la técnica de análisis de clústeres entendido como la identificación de grupos de objetos de alta homogeneidad interna (Dentro de cada clúster) y de máxima heterogeneidad (entre un clúster y otro). Esto se generó a partir de las características de varianza interna y externa con la técnica de clúster de análisis de partición

que es un método divisorio, cuyos algoritmos prevén el número de grupos en los cuales se dividen los objetos analizados.

Objetivo 2

Se desarrolló mediante análisis de co ocurrencias. Una ocurrencia dentro del análisis es cuántas veces la unidad lexical se da en el corpus. Lo que el software hace es identificar el número de veces que dos o más unidades lexicales están presentes contemporáneamente en los mismos contextos elementales. Se abordaron los conceptos de investigación, estudiante y trabajo.

Objetivo 3

También fue abordado mediante análisis de co ocurrencia y se trabajó con la identificación de los conceptos profesora y clase.

Presentación de Resultados

Objetivo 1

Uno de los aspectos que se hacía medular al tener un conjunto de información subjetiva valiosa para considerar los puntos centrales de la comunicación estudiantil era el fragmentar el discurso en clústeres de sentido.

Para ello se trabaja a partir de la siguiente fórmula:

$$score_j = \sum_{j \in k} X_{i,j} \times \frac{n_j}{N}$$

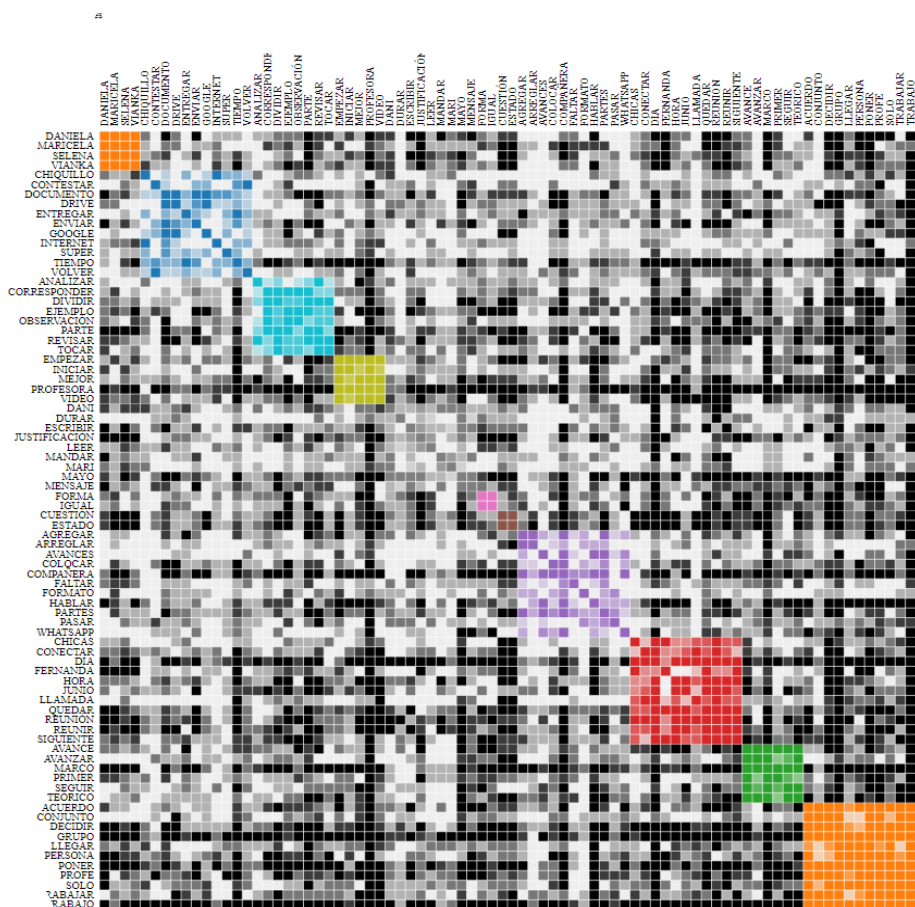
$\sum X_{ij}$ = suma de los valores del Chi-cuadrado asignados a las palabras clave (i) encontradas en el contexto elemental (j) y que son típicas del racimo (k);
 n_j = total de palabras clave (palabras distintas), típicas del clúster (k), encontradas en el

contexto elemental (j); N = total de las palabras clave (palabras distintas) típicas del clúster (k).

Al realizar el cálculo se obtiene la siguiente agrupación:

Figura 2

Clústeres de agrupación de palabras claves en los corpus diarios reflexivos desde la técnica de análisis de partición



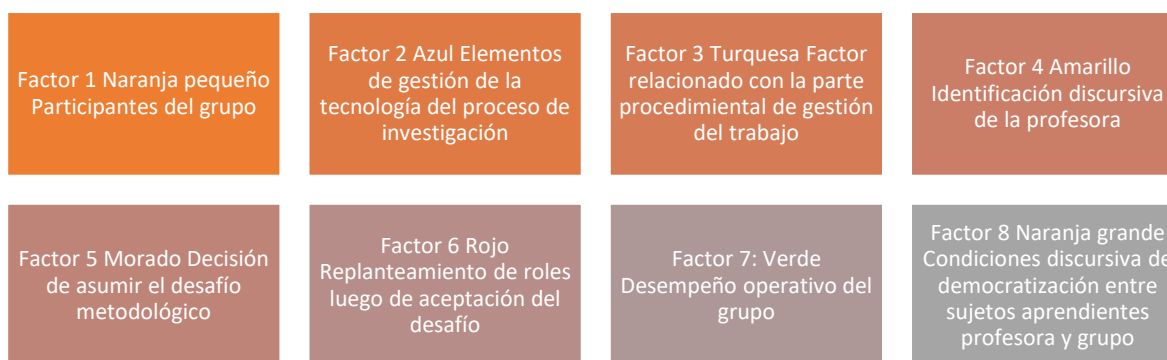
Fuente: Elaboración propia con el software T-Lab

Cada uno de los cuadros que se logran evidenciar núcleos temáticos especialmente relevantes en la estructura del discurso de los diarios reflexivos. El tamaño de cada uno de

los cuadros representa la importancia estructural en el norte del discurso. Al considerar los conceptos se tiene la presencia de los siguientes factores temáticos relevantes:

Figura 3

Ubicación de los clústeres a partir de la identificación de los conceptos centrales que lo componen



Fuente: Elaboración propia

Se tiene la presencia de ocho factores, de los cuales el número 2, 6 y 8 constituyen los de mayor importancia en el contexto de producción de los diarios reflexivos. El pensar en que un proceso de enseñanza de corte virtual de un tema como investigación supone una alta redefinición del uso y el alcance de la tecnología es alto que podría potencialmente entrar dentro de lo normal. Lo que resulta sumamente retador en entenderlo a partir del factor 6 relacionado con un replanteamiento de los roles a partir de la aceptación del desafío del aprendizaje activo. Hace algunos años, se había identificado como la gestión de la tecnología por parte de una persona académica, tenía una relación directa y estadísticamente significativa con el nivel de protagonismo que un estudiante podía tener en educación virtual. En ese mismo estudio logró evidenciarse que los académicos no daban a conocer sus conocimientos (Salas, 2015b).

Es por ello que llama la atención la presencia del tercer factor de importancia donde a partir de un protagonismo estudiantil donde echan mano de los que conocen y aceptan el desafío

de ser protagonistas de la educación virtual, se generan ideas que promueven al menos discursivamente, un replanteamiento de las condiciones de sujetos aprendientes tanto a nivel de la persona académica como de ellos mismos.

Objetivo 2

Para el desarrollo de este objetivo se utilizó el cálculo de co ocurrencias. El software utiliza las siguientes fórmulas para poder determinar la ubicación de las unidades lexicales en los contextos elementales:

<p>Jaccard</p> $\frac{a}{a + b + c}$	<p>Dice</p> $\frac{2a}{2a + b + c}$	<p>Coseno</p> $\frac{a}{\sqrt{(a + b)} \times \sqrt{(a + c)}}$
<p>Equivalencia</p> $\frac{a^2}{(a + b) \times (a + c)}$	<p>Inclusión</p> $\frac{a}{\text{Min}((a + b), (a + c))}$	<p>Información Mutua</p> $\text{Log} \frac{a/N}{(a + b) \times (a + c)}$

A partir de estos se tiene que

		LEMA "B"		
		+	-	
LEMA "A"	+	n_{ij}		N_j
	-			
		N_i		N

LEMA (A) = lema seleccionado;

LEMA (B) = lemas asociados al LEMA (A);

COEFF = valor del índice de asociación seleccionado;

TOT CE = total de los contextos elementales (CE) o de los n-gramas analizados;

CE_A = total de los CE en los que está presente el lema seleccionado (A);

CE_B = total de los CE en los que está presente cada lema asociado (B);

CE_AB = total de los CE en los que los lema "A" e "B" están asociados (co-ocurrencias);

CHI2 = valor del chi cuadrado para verificar la significación de las co-ocurrencias;

(p) = probabilidad asociada a cada valor del chi-cuadrado (def=1).

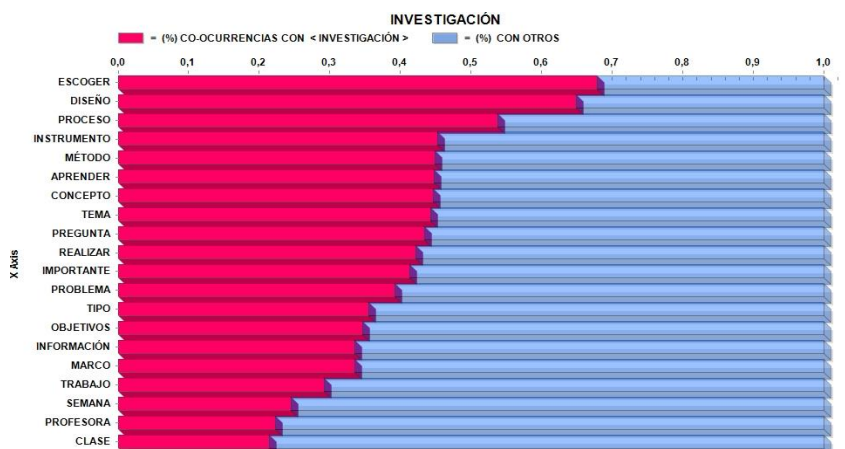
Fuente: T – Lab ,2022.

Al identificar los tres clústeres anteriormente mencionados, se veía como estratégico el poder considerar el peso de la resignificación que el aprendizaje activo podía jugar en tres conceptos que son medulares en la gestión de una dinámica de investigación. Estos son: investigación, estudiante y trabajo.

Las razones para esta priorización descansan en que en el marco de los factores 3,6 y 7 se generaban algunas dudas sobre el nivel de simbolización y el efecto de las acciones sobre ellos. Al considerar cada uno de estos, se tiene:

Figura 4

Co ocurrencias del concepto de investigación con otros en los corpus diarios reflexivos



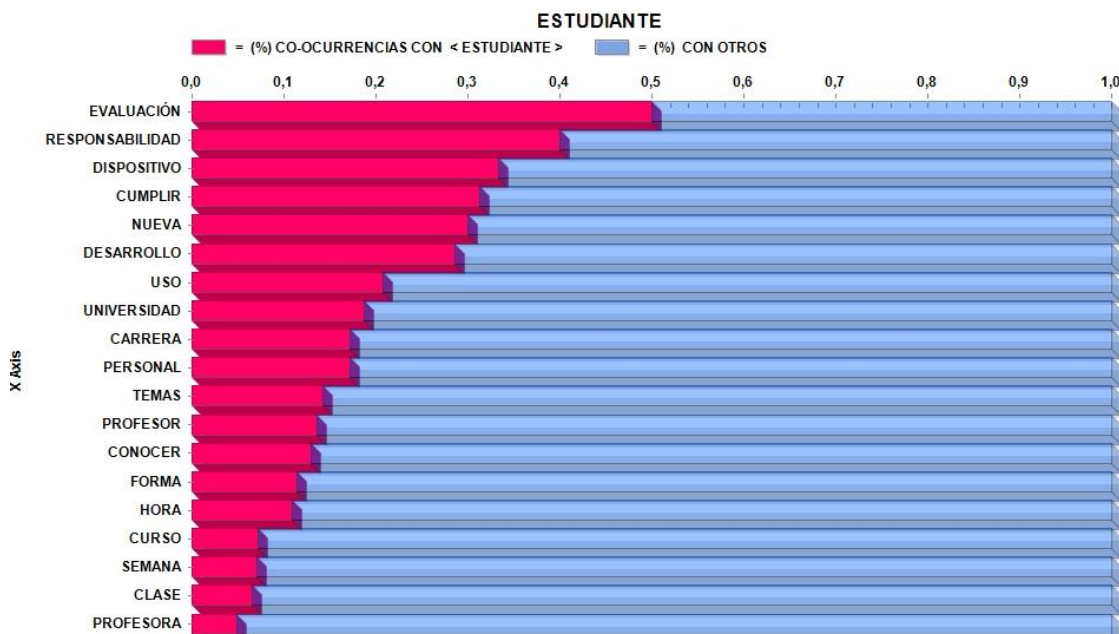
Fuente: Elaboración propia

En el gráfico el concepto que más destaca a nivel de co ocurrencia de investigación es el de escogencia y además del de diseño y proceso. Es muy importante el visualizar esa labor de independencia de criterio que significa el concepto con el mayor porcentaje porque indica un mayor nivel de protagonismo de la propia persona estudiante. Esto además resulta interesante en el marco de que la investigación es vista como proceso con un objetivo claramente definido. Igualmente destaca que la presencia de conceptos que podrían vincularse con estrategias claramente verticales de construcción del proceso (Tales como una importancia porcentual del concepto con el término profesora o clase) no son identificadas discursivamente.

Estas ideas se hacen mucho más fuertes cuando se profundiza en términos de como el concepto estudiante se vincula en el discurso producido en los diarios reflexivos. En principio, se piensa que un estudiante con un mayor de protagonismo tenderá a escoger conceptos que lo definan en la línea de asumir mayores responsabilidades y a generar un conjunto de acciones que le permitan reposicionarse en un proceso educativo. La figura 5 evidencia las co ocurrencias existentes:

Figura 5

Co ocurrencias del concepto estudiante con otros en el corpus diarios reflexivos



Fuente: Elaboración propia

Llama mucho la atención que desde la perspectiva de las personas estudiantes que intervienen en el proceso el concepto evaluación sea el que ocurre en el corpus con una carga estadística importante. Esto por cuanto pudiese indicar que a pesar de que, en el aprendizaje activo, aunque la evaluación tiene su lugar, esta no es la más importante, sino el proceso de conocer y de asumir como tal. No obstante, esto podría indicar de manera significativa la importante internalización de un modelo de educación de corte bancaria donde finalmente se genera una participación en el contexto de una clase.

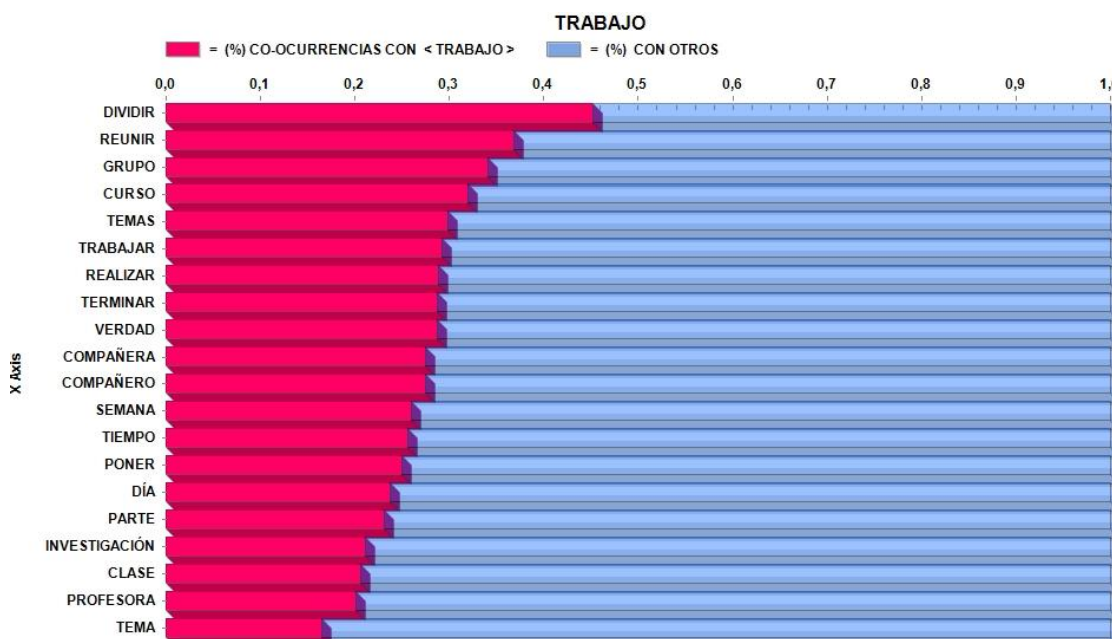
También resulta significativo que los otros dos conceptos de mayor importancia en términos de coocurrencia apuntan a la generación de un sentido de responsabilidad que sería consistente con los datos encontrados al realizar el análisis del concepto investigación. Por otra parte, llama la atención que nuevamente el término dispositivo, vinculado claramente con la dimensión de la tecnología emerge con fuerza. Lo cual refuerza la

inquietud del potencial que puede tener la incorporación de los dispositivos en un proceso sostenido de aprendizaje activo.

En este marco el análisis del concepto trabajo reviste un sentido estratégico en el marco de que, si el aprendizaje activo permite, tal y como se ha sugerido en la formulación teórica de este artículo, la posibilidad de generar saltos cualitativos en los modos de producción de conocimiento desde la perspectiva de Gibbons, estos se piensan, se verían reflejados en el cómo se construye la carga significativa de este. La figura 6 permite evidenciar los conceptos de mayores coocurrencias:

Figura 6

Co ocurrencias del concepto trabajo con otros en el corpus diarios reflexivos



Fuente: Elaboración propia

Resulta clara en la gráfica la importancia que tiene la concepción del trabajo a partir de equipos funcionales en función de aspectos concretos. Es interesante el hecho de que no es posible comprobar al menos desde la evidencia que se tiene que en términos de la concepción del trabajo la incorporación del aprendizaje activo incida directamente en la

generación de mecanismos socio afectivos mayores en la dinámica de clase. Lo que, si es evidente, es la posibilidad de desarrollar procesos donde se tienda al manejo de una mayor eficacia y eficiencia en la ejecución de la tarea, lo que es consistente con las observaciones de Casas y Dettmer.

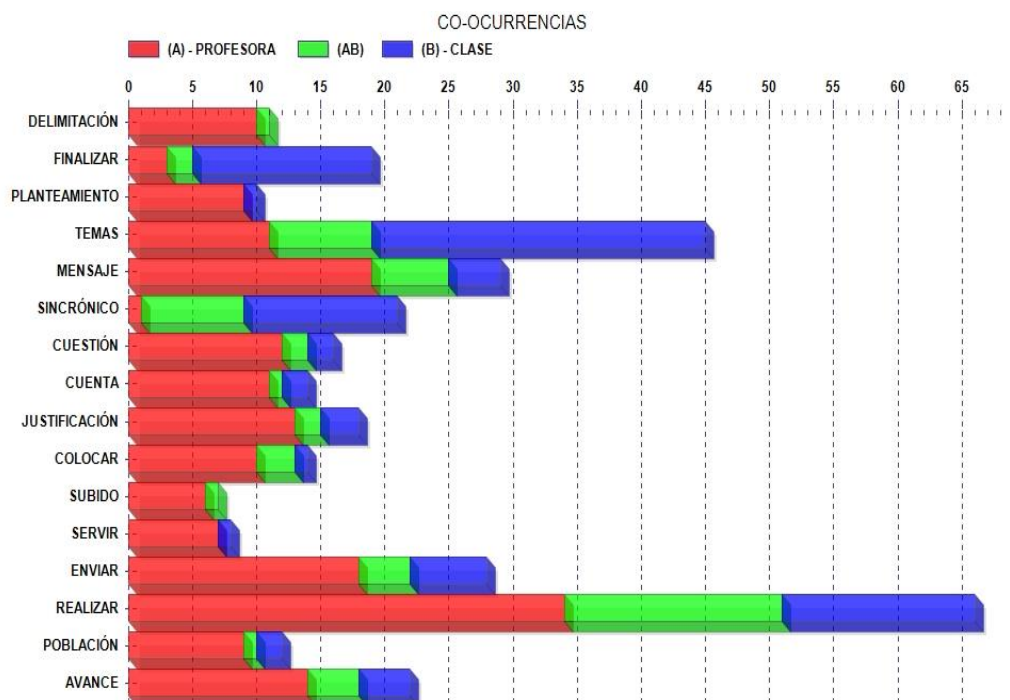
En síntesis, es posible evidenciar un peso importante de las acciones de aprendizaje activo en la dinámica del curso en el posicionamiento del estudiante ante la ejecución de la tarea, en la concepción misma del proceso de investigación y en las implicaciones que tiene en la construcción de grupos de tarea donde media un alto componente de preocupación por la calidad.

Objetivo 3

Tal y como se ha logrado apreciar en los gráficos anteriores, la figura de la persona académica en la conceptualización de investigación, estudiante y trabajo, aunque presente no tenía discursivamente un peso significativo. No obstante, el factor número 8 detectado, si permitía ver la existencia de una conceptualización de este en el marco de las estrategias de concepción del proceso de aprendizaje. Es claro también, que, al ser un actor medular en el acto de enseñanza, será representado. Es por ello, que se decidió trabajar desde las coocurrencias, como estaba siendo posicionado. La figura 7 da cuenta de ello.

Figura 7

Co ocurrencias de los conceptos Profesora y Clase en el corpus diarios reflexivos



Fuente: Elaboración propia

Resulta evidente a partir de estas asociaciones conceptuales que efectivamente el aprendizaje activo desde un modelo de aula invertida cumple su labor en términos del reposicionamiento de la persona académica como una facilitadora de procesos. Si se observa detalladamente la gráfica, podrá observarse cómo en la dinámica de clase la profesora es vista como una persona que realiza cosas desde la sincronía y que tiene un efecto importante en el desarrollo temático de las iniciativas. Lo cierto del caso también, es que están ausentes conceptos potenciales de un modelo tradicional, lo que lleva a concluir que debería observarse con una mayor profundidad la presencia de una relación directa y estadísticamente significativa entre la variable independiente Grado de incorporación de contenidos de aprendizaje activo y su efecto en la variable dependiente percepción de la persona académica como facilitadora de procesos significativos.

Conclusiones

La indagación realizada ha permitido exponer el efecto favorable que potencialmente puede tener la incorporación del aprendizaje activo en la transformación de los modelos de producción de conocimiento universitario.

Los clústeres discursivos de los estudiantes identificados en este trabajo potencialmente invitan a la profundización teórica de cómo el proceso de aprendizaje activo puede incidir en la adquisición de un reposicionamiento de responsabilidades y oportunidades para la adquisición de habilidades técnicas particulares.

Se determina también un peso importante en los contenidos y en la estrategia metodológica desarrollada para lograr que la investigación pase de un contenido formal a un proceso donde se buscan altos niveles de calidad de ejecución. Esto en el mediano plazo, podría constituir un nivel de profundización con otro tipo de técnicas que permitan establecer mayores grados de construcción simbólica de los conceptos asociados y de sus implicaciones en términos de construcción de modelo de vida profesional.

Finalmente, en el contexto actual de la UNA en materia de modalidades de graduación, se piensa que una incursión temprana en los procesos de investigación en ciencias sociales permitirá un replanteamiento significativo en lo que respecta a la manera en el cómo se involucra el estudiante en hacer investigación y el cómo asume la labor de asesoría

Agradecimientos

Este artículo constituye un esfuerzo conjunto de personas académicas de las Escuelas de Relaciones Internacionales y de Secretariado Profesional que en el marco de la apertura de la Vicerrectoría de Docencia al sector académico del curso de Aprendizaje Activo de LASPAU – Harvard se generó durante el primer ciclo del año 2022. Se agradece a la Vicerrectoría de Docencia de la UNA la apertura de estos espacios para la creación y experimentación desde un abordaje interdisciplinario.

Referencias

Alfaro et al (2022) Programa del curso SPK 404 Introducción a la metodología de investigación en administración de oficinas. Escuela de Secretariado Nacional, Universidad Nacional de Costa Rica.

Bello, M. A., Díaz, L. M. C., Hernández, K. G., & Pérez, N. E. (2022). Fundamentos cognitivos y pedagógicos del aprendizaje activo. Mendive. Revista de Educación, 20(4).

<https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3128>

Berelson, B. (1958). Content analysis in communications research. New York: The Free Press Publishers.

Berger, P. L., Luckmann, T., & Zuleta, S. (1968). La construcción social de la realidad (Vol. 975). Buenos Aires: Amorrortu.

Cai, Y. (2022). Neo-triple helix model of innovation ecosystems: integrating triple, quadruple and quintuple helix models. Triple Helix, 1(aop), 1-31.

https://brill.com/view/journals/thj/9/1/article-p76_7.xml

Casas, R. y Dettmer, J. (2005). "Sociedad del conocimiento, capital intelectual y organizaciones innovadoras". Sociedad del conocimiento. México:

FLACSO/MacGraw-Hill.

CONARE (2019) Radiografía laboral 2019 de las carreras de Costa Rica. Análisis realizado de la carrera de Enseñanza del Secretariado Profesional. <https://radiografia.conare.ac.cr/radiografia-laboral-iii-2019/comparar-disciplinas/>

CONSACA, (2021). Acuerdo UNA-CONSACA-ACUE-030-2021 del 11 de marzo de 2021. Universidad Nacional de Costa Rica, Campus Omar Dengo.

Creswell, J. (2003). Research design (pp. 155-179). Thousand Oaks, CA: Sage publications.

Fernández, D., Grández, C, Paucar, C., Segura, P., Terrones, C. (2022). Evaluación autentica y autonomía estudiantil. Universidad y Sociedad, 14(S2), 185-193.

<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2780>

Foray, D. y B. A. Lundvall. (1996). "The knowledge-based economy: From the

economics of knowledge to the learning economy". OCDE, Employment and growth in the knowledge-based economy. Paris: OCDE. Foster, C., Heeks, R. y Y. Nugroho (2014). "New models of inclusive innovation for development" en Innovation and Development. Taylor and Francis.

García, J. (2021). Innovación Intercultural: Una propuesta desde las sociedades del conocimiento. Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.

Gibbons, M., Limoges, H., Nowotny, S., Schwartzman, S., Scott, P., Trow, M. (1994). The new production of knowledge. London: Sage.

Jerez, O. (2011). Los resultados de aprendizaje en la Educación Superior por competencias. Granada: Universidad de Granada.

<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/20305/20513811.pdf?sequence=1>

Jerez, O. et al. (2015 a). Aprendizaje activo, diversidad e inclusión. Enfoque, metodologías y recomendaciones para su implementación. Santiago: Ediciones Universidad de Chile

<https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/136742>

Leydesdorff, L., & Etzkowitz, H. (1998). Triple Helix of innovation: introduction. Science and Public Policy, 25(6), 358-364.

<https://www.researchgate.net/profile/Oezguer-Oenday/post/Innovations-models-list/attachment/5e7edc653843b0047b37bd45/AS%3A873928759185408%401585372261345/download/Triple+Helix+of+innovation+model.pdf>

Mehrens, W. A. (1992). Using performance assessment for accountability purposes. Educational Measurement: Issues and Practice, 11(1), 3-9.

Salas, D. (2006). La construcción de inteligentisia en la enseñanza de ciencias sociales, mediante formas innovadoras y sus implicaciones en el desarrollo nacional. En : Salas, D. (2015). Educación, tecnología y práctica docente desde las Relaciones Internacionales. Escuela de Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Costa Rica.

<https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/22885>

Salas et al (2015) Replanteando las relaciones de poder en la enseñanza de la metodología de la investigación social: El proyecto Fortalecimiento de la Investigación en Ciencias Sociales mediante el uso de softwares cuantitativos, cualitativos y simuladores en la Universidad Nacional de Costa Rica como experiencia de construcción de conocimiento colectivo con los estudiantes. IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (Costa Rica, 27 al 29 de agosto de 2014).

https://www.researchgate.net/profile/Luis-Diego-Ocampo/publication/266078823_Replanteando_las_relaciones_de_poder_en_la_ensenanza_de_la_metodologia_de_la_investigacion_social_El_proyecto_Fortalecimiento_de_la_Investigacion_en_Ciencias_Sociales_mediante_el_uso_de_softwares_cuan/links/54244efc0cf238c6ea6eae9/Replanteando-las-relaciones-de-poder-en-la-ensenanza-de-la-metodologia-de-la-investigacion-social-El-proyecto-Fortalecimiento-de-la-Investigacion-en-Ciencias-Sociales-mediante-el-uso-de-softwares-cuan.pdf

Salas, D. (2015)b. Valoración del programa una virtual desde la perspectiva académica en términos de liderazgo tecnológico.

<https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/19589>

Salas, D, Acosta, W (2014). Entre la Tesis y la Investigación en Ciencias Sociales. In IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (Costa Rica, 27 al 29 de agosto de 2014).

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/108177>

Salas, D., Alfaro, M. (2017) Chamanes, instrumentos y perspectivas: El caso de la utilización del software en los procesos de investigación en ciencia social de la Universidad Nacional de Costa Rica.

https://www.researchgate.net/profile/Luis-Diego-Ocampo/publication/319182277_Chamanes_instrumentos_y_perspectivas_El_caso_de_la_utilizacion_del_software_en_los_procesos_de_investigacion_en_ciencia_social_de_la_Universidad_Nacional_de_Costa_Rica_Eje_1_Experiencias_y_recursos_en/links/59989e870f7e9b3edb155c0a/Chamanes-instrumentos-y-perspectivas-El-caso-de-la-utilizacion-del-software-en-los-procesos-de-investigacion-en-ciencia-social-de-la-Universidad-Nacional-de-Costa-Rica-Eje-1-Experiencias-y-recursos-e.pdf

Santiago, R. y Bergman, J. (2018). Aprender al revés: Flipped learning 3.0 y metodologías activas en el aula. Editorial PAIDÓS Educación.

<https://www.researchgate.net/publication/327040344>

Simões, P. C., Moreira, A. C., & Dias, C. M. (2022). The “Endless Perspective” to University–Industry–Government Relations. *Triple Helix*, 1(aop), 1-28.

<https://brill.com/view/journals/thi/aop/article-10.1163-21971927-bja10034/article-10.1163-21971927-bja10034.xml>

Rincón Hurtado, I. (2022). Significado y contexto: comparación entre aprendizaje significativo y aprendizaje situado.

<http://repositorio.ucp.edu.co/handle/10785/9472>

T-Lab (2022) Manual de usuario de software T- Lab. Roma, Italia

Zapatero, M. (2022). Aprender a enseñar, aprender a aprender. De la teoría al aula: recordar, actualizar, innovar. *Boletín SIED*, (5), 7-16.

<https://revista.sied.mdp.edu.ar/index.php/boletin/article/view/77>

Iniciativas del Estado mexicano para el desarrollo del Sur-Sureste: El Ferrocarril Interoceánico de Tehuantepec y el Tren Maya

Jazmín Benítez López³⁴

ORCID:0000-0002-2734-5012

Rafael Romero Mayo³⁵

ORCID:0009-0004-7317-261X

Resumen

Las diversas regiones en México han presentado una serie de disparidades en materia de desarrollo, lo que se traduce en la existencia de regiones más favorecidas que otras, con mejores condiciones económicas y sociales, con proyectos de inversión o de presencia de empresas nacionales e internacionales, reflejándose esto en fuentes de empleo bien remuneradas, en oportunidades educativas de mediano y largo plazo, en espacios humanizados con infraestructura urbana moderna y eficiente, entre otros aspectos.

Estas condiciones de desarrollo contrastan con el bajo desarrollo que define a otras regiones del país, como es el caso de la Región Sur-Sureste de México (RSS), donde, a pesar de la existencia de una gran biodiversidad y una rica diversidad cultural, las condiciones sociales son, en un alto porcentaje, de pobreza, falta de oportunidades de empleos bien remunerados, niveles educativos bajos, presencia marcada del fenómeno migratorio, inseguridad alimentaria, vías de comunicación deficientes.

Por ello, desde su llegada a la presidencia de México, Andrés Manuel López Obrador se comprometió a desarrollar proyectos estratégicos, para la RSS, particularmente el Corredor Interoceánico o Transístmico y el Tren Maya. En este trabajo se presenta un análisis acerca de estos dos grandes proyectos de desarrollo, cuya finalidad es sentar las bases para que esta región se integre de forma sólida al desarrollo nacional.

³⁴ Profesora-Investigadora. Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo jazminb@uqroo.edu.mx

³⁵ Profesor-Investigador. Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo rafromer@uqroo.edu.mx

Palabras clave:

Desarrollo regional, Región Sur-Sureste de México, Megaproyectos, Ferrocarril de Tehuantepec, Tren Maya.

Abstract

The various regions in Mexico have exhibited a series of disparities in terms of development, resulting in some areas being more advantaged than others. These disparities manifest in better economic and social conditions, investment projects, and the presence of national and international companies. Such factors are reflected in well-paid employment opportunities, medium- and long-term educational prospects, humanized spaces with modern and efficient urban infrastructure, among other aspects.

These developmental conditions contrast with the low levels of development characterizing other regions of the country, such as the South-Southeast Region of Mexico (RSS). Despite its rich biodiversity and cultural diversity, this region faces significant social challenges, including high poverty rates, limited access to well-paid jobs, low educational levels, marked migration patterns, food insecurity, and deficient communication and transportation networks.

For this reason, upon taking office as President of Mexico, Andrés Manuel López Obrador committed to implementing strategic projects aimed at fostering development in the RSS, particularly the Interoceanic (or Trans-Isthmic) Corridor and the Maya Train. This study provides an analysis of these two major development projects, whose primary objective is to lay the groundwork for this region to achieve solid integration into the national development framework.

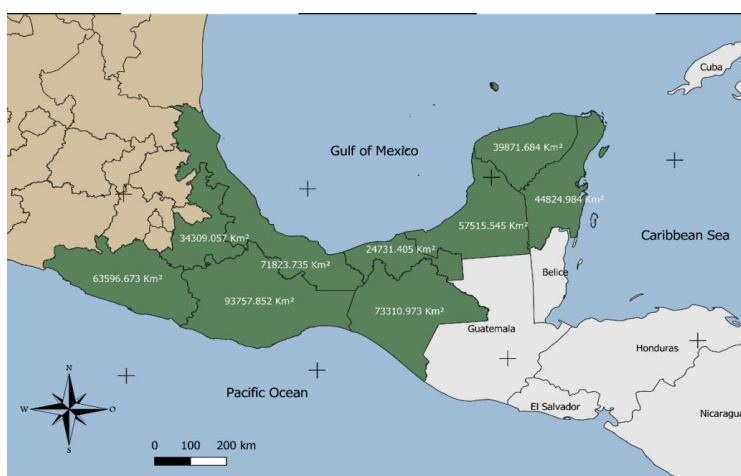
Keywords:

Regional development, South-Southeast Region of Mexico, Megaprojects, Tehuantepec Railway, Maya Train.

Introducción

Es incuestionable la pertenencia de México a las estratégicas regiones del Caribe y Centroamérica, aunque esta vinculación se limita, no a toda la geografía nacional, sino específicamente a una de las cinco mesorregiones en que se divide el territorio mexicano, conocida como la región Sur-Sureste (RSS). En esta, se ubican nueve estados de la federación: Campeche, Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Puebla, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán, entidades que, no solo comparten un entorno geográfico común, sino también elementos culturales, históricos y una diversidad de lazos sociales y, un sinnúmero de relaciones comerciales y económicas en general.

El Sur-Sureste de México



□ □ Fuente: Armenta, A., Lamoyi, Cl. y, Martínez G., 2019, p.14 [fragmento].

La RSS ocupa el segundo lugar en población a nivel nacional, -después de la región Centro-País- y concentra aproximadamente el 30% de los habitantes de México (FIDESUR, 2021, párr. 2), contenidos en aproximadamente 1,375 municipios situados en un área de 501,448.17 km², que represen el 25.6% del territorio nacional. Geográficamente, la región limita con Centroamérica, extendiéndose por 956 kilómetros de frontera terrestre con Guatemala y 193 kilómetros con Belice, sumando un total de 1,149 kilómetros. Además, cuenta con más de 4,217 kilómetros de costa que bañan tanto el Mar Caribe como el Golfo de México y el Océano Pacífico. La región también colinda con los estados de Michoacán,

Estado de México, Morelos, Tlaxcala, Hidalgo, San Luis Potosí y Tamaulipas, según datos de la Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano (SEDATU, 2014, p. 16).

Este territorio, que fue el hogar de múltiples civilizaciones prehispánicas, destaca por su alta proporción de población indígena y su enorme biodiversidad. Actualmente, es el principal destino turístico del país debido a su riqueza natural y cultural. Se trata de un espacio estratégico por su gran cantidad de recursos naturales: alberga las mayores reservas petrolíferas, importantes depósitos de agua dulce y un gran potencial agrícola. Además, su ubicación en el Istmo de Tehuantepec le otorga una importancia geoestratégica única. Pese a su incuestionable riqueza, en 2021, el Fideicomiso para el Desarrollo Regional del Sur-Sureste (FIDESUR, 2021) indicó que, esta región presentaba los niveles más bajos de desarrollo en comparación con otras partes del país, pues Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Puebla, Veracruz, Tabasco y Campeche se encuentran entre los diez estados con los mayores índices de pobreza a nivel nacional (párr. 2-4). Un año más tarde, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) situó a la RSS como la región más empobrecida de México, dado que las mismas entidades mencionadas ocupaban los primeros lugares en pobreza extrema (2023, pp. 37-38). A ello se suma que, de manera general, estas poblaciones históricamente han vivido en condiciones de desigualdad y por debajo de los niveles mínimos de bienestar, lo que en los últimos años se vio reflejado en importantes carencias de servicios básicos, como salud, educación e infraestructura, aunado a la sobreexplotación de sus recursos naturales, pérdida de biodiversidad, el impacto negativo de un turismo sin políticas sostenibles y la tensión socioeconómica provocada por la migración centroamericana y la crisis en el sector petrolero (FIDESUR, 2021, párr. 4-5).

Durante su campaña presidencial, Andrés Manuel López Obrador subrayó la necesidad de impulsar el desarrollo del Sur-Sureste, como una herramienta clave para enfrentar diferentes problemas sociales y económicos que trascienden lo regional e impulsan la migración hacia Estados Unidos, como la pobreza, el desempleo, la exclusión social, la inseguridad y la falta de oportunidades. El *Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024*

estableció que, el gobierno mexicano debía atacar las causas profundas de la migración, respetando la soberanía de países receptores de migrantes, como Estados Unidos, pero promoviendo políticas para generar empleos dignos y estabilidad. Entre las iniciativas propuestas, sobresalen programas de desarrollo regional, como el Tren Maya y el Corredor Transístmico (Gobierno de México, 30 de abril de 2019, pp. 35-36). Se destaca la necesidad de colaborar de cerca con Estados Unidos y América Central, especialmente aquellas naciones del Triángulo del Norte (Guatemala, Honduras y El Salvador), dado que son, tanto emisoras como receptoras de migrantes.

Por lo anterior, el presente trabajo tiene como finalidad analizar la condición estratégica de la Región Sur-Sureste de México, así como la importancia del Estado en la formulación de políticas públicas orientadas al desarrollo e integración regional, en este caso, los proyectos ferroviarios del Istmo de Tehuantepec y el Tren Maya. Para tales fines, el texto se divide en cinco secciones, que analizan: 1. La importancia estratégica de la RSS de México en el Caribe y Centroamérica, desde una perspectiva histórica; 2. El papel del Estado como garante y facilitador del desarrollo regional; 3. Los objetivos plasmados en el PND 2019-2024, como guía de la política pública para el desarrollo y la integración de la RSS; 4. El Corredor Interoceánico del Istmo de Tehuantepec, como proyecto histórico para el desarrollo de México y, 5. El Tren Maya, como el proyecto emblemático del gobierno federal para el desarrollo de la RSS.

La condición estratégica de la RSS de México en el Caribe y Centroamérica: los antecedentes

La construcción de las actuales regiones de Centroamérica y el Caribe se encuentran íntimamente relacionadas con la historia de la conquista de América, debido al interés de las potencias europeas por vincular comercialmente los nuevos territorios adquiridos con las rutas comerciales de Europa y, posteriormente con las posiciones adquiridas en Asia. De hecho, las actuales repúblicas centroamericanas surgieron del intento histórico de hallar un paso interoceánico a través del istmo, que lograra entrelazar el imperio mercantil español.

Aunque no se encontró un estrecho natural en América Central, el interés por construir un canal comenzó en 1513, cuando Vasco Núñez de Balboa cruzó el Darién y llegó a lo que se conoce como océano Pacífico (Coronel, 1948, pp. 443-445).

Durante el periodo colonial, las principales rutas consideradas para un paso interoceánico fueron Panamá, Nicaragua y Tehuantepec (Gurría, J. 1979, p. XIII; Galeana, 2006, p. 1). El interés de la corona por explorar estas regiones resurgió a fines del siglo XIX con los estudios de Alexander von Humboldt, quien analizó diferentes regiones de América entre 1799 y 1804, reportando sus descubrimientos en 1811. Destacó nueve alternativas interoceánicas continentales, entre las que sobresalían tres: Nicaragua, el Darién y Tehuantepec. De ellas, Tehuantepec resultaba la más ventajosa, (Benítez, 2023a, pp. 34-36) debido a sus ventajas geográficas y la falta de necesidad de construcciones complicadas como esclusas, a diferencia de Panamá (Galeana, 2006, p. 3). Estas aseveraciones captaron el interés de potencias, como Inglaterra, Francia y posteriormente Estados Unidos, país que no tardó en mostrar su espíritu expansionista con la compra de Luisiana en 1803 y la Florida Oriental en 1819 (Benítez, 2013, pp. 106-107).

Un mapa del istmo



Fuente: La Crónica de Hoy, 2022

Tras la independencia de México y Centroamérica, en 1822, Joel Roberts Poinsett fue enviado a México por el Departamento de Estado, para investigar qué recursos había en la zona, la organización social del nuevo gobierno de Agustín de Iturbide, así como la posibilidad de comprar territorio y establecer vínculos comerciales, apoyándose en los estudios de Humboldt sobre Tehuantepec; también evaluó el potencial del puerto de Acapulco. Concluyó que, Iturbide estaba cerca de caer y que resultaba muy importante acercarse con los gobernantes posteriores, para evitar la intervención de otras potencias extranjeras en México e intentar comprar territorio en el norte y sur del país, particularmente Tehuantepec, fracasando en sus intentos (Benítez, 2023a, pp. 37).

A petición de las autoridades de Veracruz, en 1824 el gobierno mexicano inició estudios sobre la viabilidad de la ruta de Tehuantepec, comenzando con el trabajo de Juan de Obregozo, seguido por Tadeo Ortiz. En marzo de 1842, Antonio López de Santa Anna otorgó a José de Garay la concesión para construir un canal, además de los derechos sobre terrenos baldíos adyacentes y beneficios de tránsito por 50 años, con la posibilidad de transferir la concesión. Tras varios estudios y prórrogas, en enero de 1847, de Garay cedió parcialmente los derechos a los inversionistas británicos Manning, Mackintosh y Schneider. En febrero de 1849, la concesión pasó al estadounidense Peter Hargous, quien la transfirió por dos años a un grupo de accionistas liderados por él. En noviembre de 1850, estos socios fundaron la Tehuantepec Railroad Company (TRC) y comenzaron a vender tierras en el istmo para financiar el proyecto (Galeana, 2006, pp. 87-89; Suárez, 2000, pp. 93-94).

Durante la Guerra México-Estados Unidos (1846-1848), el gobierno estadounidense, bajo la administración de James Polk, presentó una propuesta de paz que incluía la adquisición de Nuevo México, Alta California, Baja California y el derecho de paso por el Istmo de Tehuantepec. Sin embargo, el Tratado de Guadalupe Hidalgo, firmado el 2 de febrero de 1848, excluyó tanto Baja California como Tehuantepec, pues este último había sido concedido a inversionistas británicos (Iglesias y Morineau, 1998, p. 335; Cabrera, 1980, p. 16). Empero, los intereses estadounidenses no cesaron en sus intentos y, el 30 de diciembre de 1853, mediante el Tratado de La Mesilla, el gobierno de Antonio López de Santa Anna,

otorgó a Estados Unidos el derecho de tránsito por Tehuantepec, permitiendo la construcción de vías férreas; garantizando el libre paso de personas y mercancías, además de eximir a los estadounidenses del pago de impuestos y requisitos aduaneros. Asimismo, se acordó la construcción de un puerto adicional en el Golfo de México y se permitió a los estadounidenses la protección de la zona del canal conforme al derecho internacional (Comisión Internacional de Límites y Aguas Entre México y Estados Unidos, 2017, p. 4).

En 1854 estalló la Revolución de Ayutla, en respuesta a la venta de territorio nacional y pérdida de soberanía, particularmente en la zona del tránsito de Tehuantepec. Tras la caída de Santa Anna, el proyecto interoceánico de la compañía Sloo no avanzó, pero en 1855 se creó la Louisiana Tehuantepec Company para obtener respaldo de Estados Unidos. En 1859, el presidente Buchanan envió a Roberth McLane a negociar derechos de tránsito y la compra de territorios mexicanos, decidiendo apoyar al gobierno liberal de Juárez tras realizar acuerdos con Melchor Ocampo (Vázquez, 2010, pp. 149-155; Suárez, 2023, pp. 1862).

Durante la Guerra de Reforma, los conservadores buscaron apoyo de España, firmando en septiembre de 1859 el Tratado Mon-Almonte, que contemplaba la instrumentación de un gobierno monárquico en México (Suárez, 2023, pp. 1866-1870). En respuesta, en diciembre del mismo año, Benito Juárez firmó el Tratado McLane-Ocampo, concediendo a Estados Unidos derechos perpetuos sobre la ruta de Tehuantepec y la libertad para transportar tropas, a cambio de dos millones de pesos y el abandono de pretensiones sobre Baja California. Sin embargo, el Senado estadounidense rechazó el documento en mayo de 1860, debido a tensiones internas. En noviembre, Juárez retiró su firma, siendo considerado un acto de madurez política al corregir un acuerdo impuesto por las circunstancias (Suárez, 2023; Fernández, 2006; Tamayo, 1972).

Con el triunfo de la República Restaurada, nuevamente las administraciones liberales mexicanas centraron sus esfuerzos en la defensa del territorio nacional, particularmente en el sur de México, espacio que, como se ha mencionado, se vincula geográficamente al

Caribe y Centroamérica. Este interés se reforzó particularmente durante el porfiriato, pues el mandatario mexicano constató los intereses expansionistas estadounidenses hacia dichas regiones, lo que se evidenció a fines del siglo XIX, con su triunfo en la guerra contra España de 1898 y el establecimiento de una colonia en Puerto Rico y un protectorado en Cuba. Años antes, Díaz había logrado negociar y definir su frontera sur, mediante los Tratados Mariscal-Herrera de 1882, firmado con Guatemala, seguido del Mariscal-Spenser de 1893 con la corona inglesa. En 1898 fundó la ciudad de Payo Obispo, actual Chetumal, como poblamiento estratégico para sellar el paso de armas y personas a través de la Honduras Británica (Benítez, 2023b, pp. 54-57).

Desde 1878, Porfirio Díaz retomó el proyecto del paso interoceánico, otorgando concesiones que fracasaron hasta que el gobierno asumió el control en 1893. El ferrocarril se inauguró en 1894, pero su infraestructura era insuficiente para el tráfico interoceánico. En 1899, José Yves Limantour negoció con la compañía británica S. Pearson & Son Ltd., la reconstrucción y administración del Ferrocarril de Tehuantepec, incluyendo mejoras en las vías, puertos y telégrafos, con participación del gobierno mexicano (Reina, 2019, pp. 8-13). En enero de 1907, Díaz inauguró el Ferrocarril Interoceánico de Tehuantepec, con 310 kilómetros y depósitos de petróleo de gran capacidad. Los primeros seis años, fue exitoso, transportando hasta 850,827 toneladas anuales y superando el millón en 1913. Sin embargo, la Revolución Mexicana y la apertura del Canal de Panamá en 1914 afectaron su estabilidad. En 1917, Venustiano Carranza terminó la concesión con la compañía inglesa Pearson, pagando una compensación de cuatro millones de pesos. Esto marcó el abandono del proyecto y el fin del sueño de un paso interoceánico en el Istmo de Tehuantepec (Terreros, 2023; Martner, 2012, pp. 98-99; Reina, 2019, p. 26).

Todo ello da cuenta de la importancia de la región Sur-Sureste de México y algunas de las principales acciones del Estado mexicano para resguardar esos territorios frente a los intereses expansionistas de las potencias durante los primeros años de vida independiente en el siglo XIX, pero también demuestra la importancia del Estado como eje rector de la política pública para generar cuestiones de defensa y desarrollo. En general, prácticamente

todo el siglo XX implicó un abandono importante de la RSS por parte de la administración federal; el país no solo enfrentó la lucha interna por muchos años, sino también la intromisión de intereses extranjeros, concepciones diferentes de los grandes problemas nacionales por los tomadores de decisiones, la falta de continuidad en los proyectos estratégicos y una marcada pugna entre los intereses estatales y la administración del Estado nacional. Si bien, es conocido el marcado presidencialismo, el conflicto entre el centralismo y el federalismo ha sido una constante en la historia política de México, desde su nacimiento como país independiente. No obstante, con el establecimiento del PRI como el partido oficial, las decisiones presidenciales eran prácticamente incuestionables, hasta el mandato de Ernesto Zedillo, quien tuvo que hacer frente a diferentes gobernadores de su propio partido, que buscaban mayor autonomía. En conjunto con otros actores del PRD y el PAN, en 1999 impulsaron la creación de la Asociación Nacional de Gobernadores (ANAGO), que buscaba obtener más capacidades para las entidades federativas y mayor peso en la asignación de recursos presupuestales. De aquí, surgió el Programa de Apoyo y Fortalecimiento a Entidades Federativas (PAFEP), que significó un incremento en los recursos para los estados de la federación (Téllez-Cuevas, 2014, pp. 44-46).

En agosto de 2001, la Declaración de Mazatlán reflejó las demandas de gobernadores opositores a Vicente Fox por una reforma hacendaria integral. Esto llevó a la creación de organismos como el Fideicomiso para el Desarrollo Regional del Sur-Sureste (FIDESUR) para coordinar proyectos interestatales. Sin embargo, en julio de 2002, la Declaración de Cancún marcó el rechazo de 20 gobernadores del PRI y PRD a las políticas de Fox, derivando en la creación de la Conferencia Nacional de Gobernadores (CONAGO), consolidada en 2003 como un foro de diálogo y colaboración (Téllez-Cuevas, 2014, pp. 46-47; FIDESUR, 2021; CONAGO, 2003).

En 2012, Enrique Peña Nieto firmó el Pacto por México, incluyendo el Compromiso #67 para elaborar una Estrategia Nacional de Desarrollo del Sur-Sureste. El Programa Regional de Desarrollo del Sur-Sureste 2014-2018, liderado por SEDATU, identificó profundas desigualdades en la región, como pobreza, marginación y deficiencias en infraestructura y

conectividad, que limitaban la competitividad y aislaban a las comunidades rurales. El programa propuso la colaboración entre el gobierno, sociedad y sector privado, fortalecimiento de instrumentos como FIDESUR y ajustes legislativos para mejorar la infraestructura, conectar mercados clave y transformar la región en un motor del desarrollo económico nacional (CONAGO, 2014, p. 5; SEDATU, 2014, pp. 40-85).

Como se indicó al principio del presente trabajo, desde inicios del sexenio de Andrés Manuel López Obrador, se anunció que se realizarían acciones coordinadas para incentivar el desarrollo de la RSS, con la finalidad de paliar otros problemas sociales derivados de la marginación y la falta de oportunidades, como la migración y la delincuencia. Se destacó la importancia estratégica de esta zona geográfica del país, su potencial para contribuir al desarrollo de México y la necesidad de instrumentar políticas de Estado que garanticen el desarrollo y la integración regional.

El Estado como garante del desarrollo regional y de la integración territorial

Históricamente, las condiciones de desarrollo en México han presentado asimetrías regionales, de tal manera que existen regiones menos favorecidas que otras, aún a pesar de que cuentan con un rico patrimonio natural y cultural que les confieren características y rasgos particulares que, potencialmente, les brindarían la posibilidad de convertirse en regiones planificadas y desarrolladas, con miras hacia una integración territorial y una verdadera inclusión social.

Bajo dicha premisa, en su Artículo segundo, la Ley de Planeación Federal establece: “La planeación deberá llevarse a cabo como un medio para el eficaz desempeño de la responsabilidad del Estado sobre el desarrollo equitativo, incluyente, integral, sustentable y sostenible del país, con perspectiva de interculturalidad y de género, y deberá tender a la consecución de los fines y objetivos políticos, sociales, culturales, ambientales y económicos contenidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos” (Cámara de Diputados, 2023, p. 2). Asimismo, el Artículo Tercero del mismo ordenamiento, refiere que la planeación nacional del desarrollo es:

[...] la ordenación racional y sistemática de acciones que, en base al ejercicio de las atribuciones del Ejecutivo Federal en materia de regulación y promoción de la actividad económica, social, política, cultural, de protección al ambiente y aprovechamiento racional de los recursos naturales así como de ordenamiento territorial de los asentamientos humanos y desarrollo urbano, tiene como propósito la transformación de la realidad del país, de conformidad con las normas, principios y objetivos que la propia Constitución y la ley establecen. Mediante la planeación se fijarán objetivos, metas, estrategias y prioridades, así como criterios basados en estudios de factibilidad cultural; se asignarán recursos, responsabilidades y tiempos de ejecución, se coordinarán acciones y se evaluarán resultados. (Cámara de Diputados, 2023, p. 2)

En dicha Ley se establecen, además, los niveles de intervención y de responsabilidad, en el marco del Ejecutivo Federal y las instancias, sean Secretarías de Estado o entidades paraestatales, que participan de la planeación nacional, aunado a la apertura, en un marco de lo que la Ley denomina como Participación Social de la Planeación, de los diferentes actores sociales con la finalidad de que la población participe y externé sus opiniones para la elaboración y/o actualización de lo que por ley se denomina Plan Nacional de Desarrollo.

Las organizaciones representativas de los obreros, campesinos, pueblos y grupos populares; de las instituciones académicas, profesionales y de investigación de los organismos empresariales, y de otras agrupaciones sociales, participarán como órganos de consulta permanente en los aspectos de la planeación democrática relacionados con su actividad a través de foros de consulta popular que al efecto se convocarán. Así mismo, participarán en los mismos foros los diputados y senadores del Congreso de la Unión. (Cámara de Diputados, 2023, p. 7)

Respecto a sus particularidades en materia de objetivos, estrategias y prioridades, que orienten las políticas de desarrollo regional en el país, el Plan Nacional de Desarrollo deberá de ser el guion fundamental para:

[...] precisar los objetivos nacionales, la estrategia y las prioridades del desarrollo integral, equitativo, incluyente, sustentable y sostenible del país, contendrá previsiones sobre los recursos que serán asignados a tales fines; determinará los

instrumentos y responsables de su ejecución, establecerá los lineamientos de política de carácter global, sectorial y regional; sus previsiones se referirán al conjunto de la actividad económica, social, ambiental y cultural, y regirá el contenido de los programas que se generen en el sistema nacional de planeación democrática.

El Plan Nacional de Desarrollo considerará una visión de largo plazo de la política nacional de fomento económico, a fin de impulsar como elementos permanentes del desarrollo nacional y el crecimiento económico elevado, sostenido y sustentable, la promoción permanente del incremento continuo de la productividad y la competitividad, y la implementación de una política nacional de fomento económico, que incluya vertientes sectoriales y regionales. (Cámara de Diputados, 2023, p. 8)

En materia de coordinación, no solo intersectorial y transversal, sino de manera vertical (tres niveles de gobierno), el Ejecutivo Federal tendrá la facultad de:

Convenir con los órganos constitucionales autónomos y los gobiernos de las entidades federativas, satisfaciendo las formalidades que en cada caso procedan, la coordinación que se requiera a efecto de que estos participen en la planeación nacional del desarrollo; coadyuven, en el ámbito de sus respectivas competencias, a la consecución de los objetivos de la planeación nacional, y para que las acciones a realizarse por dichas instancias se planeen de manera conjunta. (Cámara de Diputados, 2023, p.11)

Si bien, la legislación deja claro los niveles de coordinación y concertación, en la práctica esta no se da en todo lo que debería de corresponder, ya que las incompatibilidades políticas entre la Federación y algunos gobiernos estatales, pudiese contribuir en la definición de prioridades o de acciones en materia de desarrollo regional, aun cuando el PND se haya concebido en el marco de un ejercicio de consulta nacional entre todos los actores sujetos del propio desarrollo.

De forma alterna a la Ley de Planeación de la Federación, existen otros instrumentos que acompañan a dicha Ley de manera que la planeación del desarrollo sea un ejercicio transversal que le dé congruencia, pertinencia y factibilidad a los proyectos que se impulsan

para que los resultados en las regiones, al menos en el discurso, sean los mejores para impulsar la integración y el desarrollo regional, como un ejercicio democrático, incluyente y con alto impacto social.

Entre las leyes o estrategias que complementan a La Ley de Planeación y que contribuyen al fomento y ordenamiento del desarrollo, se pueden mencionar las siguientes: Ley General de Asentamientos Humanos, Ordenamiento Territorial y Desarrollo Urbano; Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente; Ley General de Desarrollo Social; Ley de Desarrollo Rural Sustentable; Ley de Aguas Nacionales; Ley de Obras Públicas y Servicios Relacionados con las Mismas; Ley de Vías Generales de Comunicación; Ley Federal de Responsabilidad Ambiental; Ley Federal sobre Monumentos y Zonas Arqueológicas, Artísticas e Históricas; Ley General de Turismo; además de los reglamentos que de dichas leyes se desprendan (Cámara de Diputados, 2024).

Con base en lo anterior, se puede afirmar que, al menos en lo que respecta a su parte normativa, el desarrollo regional en México cuenta con el soporte legal y de política pública para que, desde el Gobierno Federal, el desarrollo impulsado para las diferentes regiones de México sea bien planificado, estratégico y con resultados a corto, mediano o largo plazo, que impacten positivamente en la calidad de vida de los mexicanos.

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024, como guía de política pública para el desarrollo y la integración regional del Sur-Sureste de México.

En el marco de la conformación histórica de las regiones en México, es importante destacar las disparidades regionales existentes debido a que el país cuenta con regiones más favorecidas que otras, en tanto existen paralelamente regiones desfavorecidas con población en condición de pobreza o de vulnerabilidad y de bajo nivel de desarrollo, tales son los casos del Sur y Sureste del país, donde, irónicamente, existe una gran riqueza cultural y natural, que le dan a México un sitio privilegiado para el desarrollo de actividades como el turismo, aunque los beneficios de dicha actividad no impacten plenamente en los grupos humanos de esas regiones.

Respecto a la regionalización de México, existen propuestas diversas a partir de criterios como los espacios culturales, las regiones naturales, las actividades económicas e, incluso, su desarrollo histórico. Como se indicó al inicio del presente trabajo, en función de la planeación del desarrollo durante la administración del presidente Andrés Manuel López Obrador, se tomará como base la regionalización del Sur y Sureste del país, conocida como Región Sur-Sureste (RSS), que cuenta con nueve entidades federativas distribuidas dentro de dos regiones: 1.- Región Sur (Oaxaca Guerrero, Veracruz y Puebla) y, 2. Región Sureste (Tabasco, Chiapas, Yucatán, Campeche y Quintana Roo).

En ese sentido, la condición de rezago social y de falta de desarrollo define a varios de los estados que conforman la RSS. Al respecto, Romero (2023), señala que, “aspectos como la deficiencia en materia de desarrollo social, generación de empleos, educación, salud, infraestructura, entre otros, ha sido un reclamo permanente de muchas comunidades y municipios de esa contrastante zona geográfica del país”, así como una tarea pendiente desde hace muchos años, por parte de los tres niveles de gobierno.

No obstante, y a pesar del rezago social y económico de la RSS, es importante destacar que ambas tienen como rasgo fundamental, la presencia de una importante cantidad de culturas de origen precolombino con presencia en la lengua, comida, prácticas cosmogónicas y/o vestigios arqueológicos (mayas yucatecos, chontales, lacandones, tseltales, ch’oles, zoques, kaqchiqueles, tojolabales, jacaltecos, amuzgos, mixtecos, nahuas, tlapanecos, zapotecos, chinantecos, huastecos, mazatecos, otomíes, popolucas, entre otros), aunados a la gran riqueza natural caracterizada por su diversidad biológica, abundantes cuerpos de agua superficiales y subterráneos, selvas tropicales y templadas, etcétera.

Dichas condiciones culturales y naturales son motivos de orgullo en México, dada su riqueza cultural y biodiversidad, pero al mismo tiempo, espacios con deudas sociales históricas en materia de políticas eficientes de desarrollo y de integración de las regiones que ocupan. En ese sentido, los claroscuros prevalecientes en el Sur-Sureste del país, han generado

serios cuestionamientos respecto al porqué siendo una región rica en recursos naturales y culturales, contiene serias condiciones de pobreza y de un marcado retraso social donde, en añadido, a la población de dicha región de México, se le percibe como improductiva o desajenada de su propia realidad social.

Es aquí, donde estrategias de desarrollo económico y social que contemplan a dichas regiones como epicentros de acción gubernamental, en el marco de la denominada Cuarta Transformación de México, que surgieron proyectos de alto impacto social, con miras a impulsar el desarrollo y la integración regional lo cual quedó establecido en el PND 2019-2024 en el que se estableció el instrumento rector de lo que se denominó un “modelo viable de desarrollo económico, ordenamiento político y convivencia entre los sectores sociales” (Gobierno de México, 30 de abril de 2019, p. 10).

Así, el PND 2019-2024 se gestó como una propuesta política de un gobierno de izquierda con una fuerte crítica y reclamo a los gobiernos que históricamente antecedieron al nuevo partido en el poder, sino que dicho instrumento rector del desarrollo en México, pondría atención a aquellos sectores de población considerados históricamente rezagados y desatendidos, dándoles prioridad a partir de una política basada en una cruzada ideológica traducida en expresiones como: *no al gobierno rico con pueblo pobre; el mercado no sustituye al Estado; por el bien de todos, primero los pobres; no dejar a nadie atrás, no dejar a nadie afuera; no puede haber paz sin justicia*, (Gobierno de México, 30 de abril de 2019), entre otras.

Con base en lo anterior, es importante señalar que, la política gubernamental de López Obrador estaría enfocada en poner a los pobres en el centro a partir de tres grandes ejes transversales: Política y gobierno; política social, y, economía. En dicho marco, el gobierno Federal planteó el desarrollo de acciones o iniciativas estratégicas que sentaran las bases para la atención de problemas considerados críticos y de fondo, y que han afectado al país desde décadas. Por ejemplo, el tema de la emigración se constituye en una prioridad para el gobierno de la 4T por lo que se planteó la “creación de empleos dignos, el desarrollo

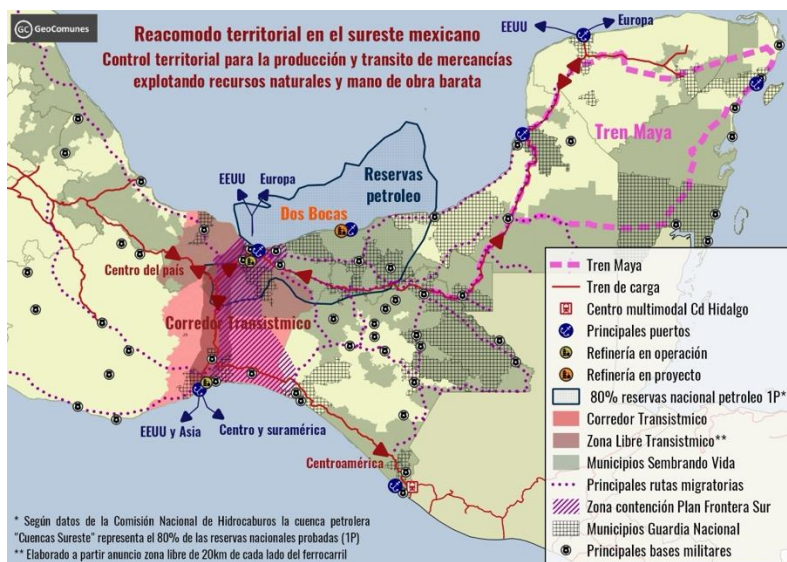
regional, la edificación de un estado de bienestar y el impulso a los procesos de construcción de la paz” (Gobierno de México, 30 de abril de 2019, p. 36).

El PND 2019-2024 delineó estrategias que buscarían no solo impulsar el desarrollo regional del Sur-Sureste, sino, de manera puntual, detener el crecimiento de más pobreza y más zonas de abandono, a causa de la emigración, planteando iniciativas de alto impacto social:

Se espera que los programas sociales sectoriales tengan una incidencia concreta en la mejoría de las condiciones de vida en las principales zonas expulsoras de mano de obra y que los proyectos regionales de desarrollo actúen como “cortinas” para captar el flujo migratorio en su tránsito hacia el norte: el Tren Maya, el Corredor Transistmico y la Zona Libre de la Frontera Norte generarán empleos y condiciones de vida digna para atraer y anclar a quienes huyen de la pobreza (Gobierno de México, 30 de abril de 2019, p. 36).

A partir del eje transversal sobre el rubro de *economía*, el PND 2019-2024 planteó, entre otros, dos proyectos de grandes dimensiones, que fueron parte importante de la política de gobierno de la recién concluida administración de López Obrador: El Tren Maya y el Programa para el Desarrollo del Istmo o, como más se le conoce, Corredor Interoceánico para el Istmo de Tehuantepec.

Proyectos estratégicos para la región Sur-Sureste, según el PND 2019-2024.



Fuente. EJATLAS, 2024.

El gobierno Federal priorizó el desarrollo del Sur-Sureste en su agenda, impulsando proyectos clave como el Programa para el Desarrollo del Istmo de Tehuantepec, el Tren Maya y la refinería Dos Bocas, en el estado de Tabasco, enfocados en la conectividad, autosuficiencia energética y generación de empleos. Estas iniciativas se complementan con programas sociales como Sembrando Vidas, Jóvenes Construyendo el Futuro y Producción para el Bienestar (Gobierno de México, 30 de abril de 2019, pp. 58-59). En 2020, el FIDESUR adaptó sus acciones a la Estrategia Nacional para el Desarrollo Integral del Sur-Sureste (ENDIRSSE), orientada a mejorar las condiciones de vida en comunidades vulnerables, respetando la biodiversidad y limitando la influencia del capital internacional. La estrategia promueve asociaciones público-privadas para fomentar un desarrollo sostenible y equilibrado en la región (FIDESUR, 2020b, p. 7).

Partiendo de lo anterior, se realizará una breve descripción de dichas iniciativas, sus características, sus alcances y los primeros resultados, ya que, en la actualidad, dichos proyectos están ya operando, aunque de forma inicial y no en su totalidad y plenitud.

El Corredor Interoceánico del Istmo de Tehuantepec: el histórico proyecto federal para el desarrollo del Sur-Sureste de México

En 1920, la ruta transístmica ferroviaria, que inauguró Porfirio Díaz en 1907, pasó a Ferrocarriles Nacionales de México y, en 1924, se cerró el puerto de Salina Cruz, generando migraciones hacia Veracruz, donde estaba en auge la industria petrolera. En 1937, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, el gobierno mexicano finalmente logró la derogación del artículo VIII del Tratado de La Mesilla, que otorgaba derechos de paso por Tehuantepec a Estados Unidos, en el marco de la política de buena vecindad impulsada por Franklin D.

Roosevelt, lo que también facilitó la posterior nacionalización de la industria petrolera en 1938, eliminando riesgos sobre reclamos en la ruta interoceánica (Torres, 2017, p. 132; Martner, 2012, p. 99; Guerrero, 2020, párr. 2-25). Ese mismo año se reabrió el puerto de Salina Cruz, aunque la actividad económica del istmo siguió concentrada en Veracruz, por el auge de las industrias petrolera, azufrera y de fertilizantes. En 1946 se inició la construcción de la carretera transístmica y un oleoducto de Minatitlán a Salina Cruz, donde también se estableció una refinería. A pesar de estas inversiones, el istmo en la parte de Oaxaca no alcanzó un desarrollo industrial significativo, con excepciones de una planta de Cementos Cruz Azul en Lagunas y, en años recientes, parques eólicos (Torres, 2017, p. 132).

Desde la década de 1970, el Istmo de Tehuantepec fue incluido en proyectos industriales estratégicos bajo el gobierno de José López Portillo, como el Plan de Puertos Industriales de 1979 y el Plan Alfa-Omega de 1980. Este último buscaba desarrollar un sistema de transporte de carga transístmico con terminales marítimas en Ostión-Coatzacoalcos, un parque industrial y una planta de fertilizantes FERTIMEX en Salina Cruz. Para gestionar estas iniciativas, se creó el Servicio Multimodal Transístmico en 1980; sin embargo, la caída de los precios del petróleo en 1981 y la crisis económica de 1982 y 1986 provocaron la cancelación del Plan Alfa-Omega, dejando inconclusas las obras (Torres, 2017, p. 134; SEGOB, 1980, párr. 1-3).

Entre 1996 y 2018, se propusieron cinco proyectos para desarrollar el Istmo de Tehuantepec, aunque sus resultados fueron igualmente limitados, como se anuncia a continuación (Véase: Benítez, 2023a, pp. 52-53).

1. Programa de Desarrollo Industrial del Istmo de Tehuantepec (PDIIT) - 1996: En el sexenio de Zedillo, se planeó un megaproyecto con 64 propuestas para modernizar infraestructura en el Istmo de Tehuantepec, incluyendo un tren interoceánico y renovación portuaria. Aunque se proyectaron 19,000 millones de pesos y 11,000 empleos, los objetivos no se alcanzaron.

2. Plan Puebla Panamá (PPP) - 2001: Bajo el mandato de Vicente Fox, este proyecto amplió el PDIIT hacia el centro de México y América Central, enfocándose en infraestructura y microindustrias con apoyo internacional. Las diferencias regionales limitaron su éxito.
3. Sistema Logístico del Istmo de Tehuantepec - 2007: En el gobierno de Felipe Calderón, se intentó modernizar puertos y vías en el istmo para competir con el Canal de Panamá. Fue suspendido por la crisis de 2008 y, careció de inversión al retomarse en 2010.
4. Plan Istmo Puerta de América (2013): Peña Nieto retomó el corredor multimodal del Istmo, impulsando inversión pública y privada, especialmente china, para desarrollar infraestructura logística, turística e industrial.
5. Zonas Económicas Especiales (2016): También, con Peña Nieto, se crearon las ZEE para fomentar inversión y empleo en regiones estratégicas como Salina Cruz y Coatzacoalcos, con beneficios fiscales y proyectos como la modernización del ferrocarril y la carretera transístmica.

Por su parte, Andrés Manuel López Obrador había destacado la importancia estratégica de la región desde 2004, cuando apenas comenzaron a instalarse las primeras empresas eólicas en la zona de Tehuantepec. Desde su toma de posesión como presidente, en diciembre de 2018, presentó el Programa para el Desarrollo del Istmo de Tehuantepec, con el objetivo de impulsar el crecimiento económico regional respetando la cultura y tradiciones locales (Autoridad Federal para el Desarrollo de las ZEE, 2018). En 2019, canceló las Zonas Económicas Especiales, dando prioridad a proyectos como el Tren Maya, la Refinería Dos Bocas y el Corredor Transístmico. Como se ha mencionado, estas iniciativas contenidas en el PND, 2019-2024, buscan combatir la pobreza, desigualdad y migración mediante desarrollo regional, trabajando en colaboración con Estados Unidos y países centroamericanos. Para tales fines, el 14 de junio de 2019 fue emitido el Decreto de Creación del Corredor Interoceánico del Istmo de Tehuantepec, conformando un organismo público descentralizado con patrimonio y personalidad jurídica y propia, para gestionar servicios portuarios en Coatzacoalcos y Salina Cruz, conectándolos por vía férrea. La

organización del proyecto se dividió en tres líneas (Gobierno de México, 14 de junio de 2019, p. 1).

Las tres Líneas del Ferrocarril del Istmo de Tehuantepec (FIT)



Fuente: Gobierno de México, s.f.

1. Línea FA: Recorre de Chapa a Palenque, cruzando Veracruz, Tabasco y Chiapas, con una longitud de 308 a 310 kilómetros.
2. Línea K: Conecta Ixtepec, Oaxaca, con Ciudad Hidalgo, Chiapas, abarcando entre 472 y 476 kilómetros, y proyectando un enlace ferroviario con Guatemala.
3. Línea Z: Une Medias Aguas, Veracruz, con Salina Cruz, Oaxaca, cubriendo entre 212 y 214 kilómetros y atravesando la ruta interoceánica del Istmo de Tehuantepec (Gobierno de México, s.f., párr. 1-4).

De forma simultánea, se emprendieron otras acciones para fomentar el crecimiento económico, productivo y cultural del istmo de forma integral, a través del Corredor Interoceánico del Istmo de Tehuantepec, cuyas funciones son (Gobierno de México, 14 de junio de 2019, p.1):

1. Impulsar inversiones públicas y privadas para construir infraestructura física, social y productiva que fortalezca la economía de la región.

2. Modernizar infraestructura física y capacidades productivas mediante proyectos estratégicos.
3. Coordinar con entidades públicas y privadas para mejorar la infraestructura, seguridad y productividad.
4. Colaborar con el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas para garantizar que el desarrollo respete la cultura, costumbres, identidad y recursos naturales de las comunidades.
5. Participar en mecanismos de planeación estratégica relacionados con el proyecto

El gobierno Federal anunció al Corredor Interoceánico del Istmo de Tehuantepec como un megaproyecto multimodal que buscaba ser una alternativa al Canal de Panamá. Comprende la modernización de los puertos de Salina Cruz y Coatzacoalcos, mejoras viales, y la construcción de una autopista para conectar diez *polos de bienestar* o parques industriales, para albergar inversiones en minería, sector automotriz, energía eólica y manufactura. Entre sus principales proyectos se incluyen: 1. Exploración petrolera y rehabilitación de las refinerías de Salina Cruz y Minatitlán; 2. Renovación de oleoductos para suministro de gas natural. 3. Instalación de centrales eólicas, subestaciones eléctricas y fibra óptica subterránea para mejorar la conectividad digital. Además, se declarará al Istmo como zona libre para atraer inversiones, reducir impuestos y generar empleos (Servicio Internacional para la Paz, 2020, párr. 18; Autoridad Federal para el Desarrollo de las Zonas Económicas Especiales, 2018, párr. 1-5; García, 2021, p.7).

Desde marzo de 2023, la Guardia Nacional tomó control de un tramo ferroviario en Veracruz, que anteriormente se había concesionado a FERROSUR-Grupo México. En mayo de 2023, un decreto presidencial transfirió el control de estas vías a Ferrolstmo, una empresa estatal, eliminando los derechos de paso a Grupo México y proponiendo una indemnización, ya que la ruta es estratégica para conectar Coatzacoalcos con Salina Cruz y Dos Bocas. Hasta julio de 2023, el proyecto estuvo liderado por Rafael Marín Mollinedo, siendo transferido a la Secretaría de Marina-Armada de México.

El 22 de diciembre de 2023, fue inaugurado el Ferrocarril Interoceánico de México, en el puerto de Salina Cruz, Oaxaca, que ese mismo día comenzó el primer recorrido con destino a Coatzacoalcos, Veracruz. En el acto inaugural, Andrés Manuel López Obrador firmó diversos contratos con las empresas que ganaron los concursos para edificar los polos del bienestar que, aunados al ferrocarril, conformarán el Corredor Interoceánico del Istmo de Tehuantepec (CIIT). Al primer recorrido fueron invitados los gobernadores de Oaxaca, Veracruz, Tabasco, el embajador de Estados Unidos en México y el empresario Carlos Slim, del Grupo Carso, entre otros, junto a los secretarios de la Marina y de la Defensa (Olivares, 2023). El gobierno indicó que, se licitaron los diez polos de desarrollo del corredor, cada uno con una extensión promedio de 300 hectáreas, por lo que la mega-obra impactaría de forma favorable en 46 municipios de Oaxaca y 33 de Veracruz (Muñoz, 2023, párr. 1-20; Páramo, 2023, párr. 1-10).

El desarrollo del Istmo de Tehuantepec ha despertado el interés de inversionistas nacionales e internacionales. Desde 2019, el Presidente Ejecutivo del Instituto de Desarrollo de Infraestructura, destacó el interés de empresas de China en participar, gracias a su capacidad para financiar, equipar y construir infraestructura portuaria y ferroviaria. Por otro lado, en abril de 2019, la corporación estadounidense BlackRock expresó su disposición a invertir en el Corredor Interoceánico, tanto en infraestructura como en servicios digitales, manifestando confianza en el potencial económico de México (Bnaméricas, 2019, párr. 1-9; Expansión, 2019, párr. 1-4).

De acuerdo con información publicada por el *Diario del Istmo* (Chacón, 2024), entre enero y agosto de 2024, el tren del Istmo, en el tramo Coatzacoalcos-Salina Cruz, transportó 59,000 pasajeros en 200 viajes, con un promedio diario de 295 usuarios. No obstante, a partir de junio, la demanda disminuyó, pasando de una corrida diaria desde las terminales de Veracruz y Oaxaca a unas dos veces por semana. El 17 de septiembre de 2024, comenzó a operar la Línea FA, conectando Coatzacoalcos y Palenque, Chiapas, permitiendo un enlace con el Tren Maya, para conectar el Sur-Sureste. Sin embargo, será en el mediano plazo cuando se podrán medir los alcances de este megaproyecto del Istmo, en términos de los

objetivos planteados con miras al desarrollo y la creación de más oportunidades para las poblaciones históricamente marginadas del Sur-Sureste mexicano.

El Tren Maya: la gran apuesta del gobierno federal para el desarrollo del Sureste de México

El periodo de gobierno de López Obrador consideró de suma importancia enfocar gran parte de sus políticas públicas hacia la población menos favorecida, ello a través de estrategias como el Corredor Interoceánico —abordado previamente—, así como el Tren Maya. La intención es darles oportunidad a las regiones desfavorecidas e integrarlas, bajo mejores condiciones, al desarrollo nacional.

Para el caso particular del proyecto Tren Maya, el PND 2019-2024 establece:

El Tren Maya es el más importante proyecto de infraestructura, desarrollo socioeconómico y turismo del presente sexenio. Tendrá un recorrido de mil 525 kilómetros, pasará por los estados de Chiapas, Tabasco, Campeche, Yucatán y Quintana Roo e interconectará las principales ciudades y sitios turísticos de la Península de Yucatán. La mayor parte de su ruta pasará por derechos de vía ya existentes, como vías férreas, carreteras y tendidos eléctricos, tendrá 15 estaciones y requerirá de entre 120 mil y 150 mil millones de pesos que provendrán de fuentes públicas, privadas y sociales (Gobierno de México, 30 de abril de 2019, p. 2).

Desde su inicio, el proyecto del Tren Maya dejó de manifiesto su orientación para fortalecer el desarrollo y la integración regional del sureste de México, propiciando la participación de los diferentes actores sociales que habitan la región:

El Tren Maya es un proyecto que ofrece grandes oportunidades para hacer del sureste de México un ejemplo mundial de desarrollo económico, turístico y cultural.

El camino hacia esta meta requiere profunda participación de los portadores culturales de la identidad maya, compromiso firme con el bienestar social de las comunidades, respeto integral por los ciclos de la naturaleza —con especial atención en el agua— y la salvaguardia

del Patrimonio Material e Inmaterial: zonas arqueológicas, saberes, rituales, idiomas, tradiciones (FONATUR, 2019, p. 6).

Ruta actual del Tren Maya en sus siete tramos



Fuente. Ruta Tren Maya, 2024.

Respecto a sus metas, el proyecto del Tren Maya propone, entre los más representativos,

siete grandes objetivos:

- Impulsar el desarrollo regional
- Fortalecer el ordenamiento territorial
- Fortalecer a la industria turística
- Resguardar a las culturas indígenas
- Fomentar la inclusión y el bienestar social
- Generación de empleos

- Protección de áreas naturales

Asimismo, en lo que respecta a su cobertura en los cinco estados del Sureste por donde transitará, el gobierno Federal, a través de los tramos y estaciones (cuadros 1 y 2) definidos para su operación, estableció que la ruta final de más de 1500 kilómetros (mapa 4) quedó definida de la siguiente manera:

Cuadro 1. Tramos y kilómetros por tramo del Tren Maya.

TRAMOS DEL TREN MAYA	
<p>TRAMO 1</p> <p>Palenque-Escárcega</p> <p>226.3 km</p>	<p>TRAMO 5 NORTE</p> <p>Cancún-Playa del Carmen</p> <p>43.6 km</p>
<p>TRAMO 2</p> <p>Escárcega-Calkiní</p> <p>215.9 km</p>	<p>TRAMOS 5 SUR</p> <p>Playa del Carmen-Tulum</p> <p>67.7 km</p>
<p>TRAMO 3</p> <p>Calkiní-Izamal</p> <p>159.7 km</p>	<p>TRAMO 6</p> <p>Tulum-Chetumal</p> <p>255.4 km</p>
<p>TRAMO 4</p> <p>Izamal-Cancún</p> <p>239 km</p>	<p>TRAMO 7</p> <p>Chetumal-Escárcega</p> <p>256.1 km</p>
RECORRIDO TOTAL 1,554 KILÓMETROS	

Fuente. Romero, 2023, con base en FONATUR, 2022.

Cuadro 2. Estaciones del Tren Maya a noviembre de 2024.

ESTADO	ESTACIONES 2024	PARADEROS 2024
CHIAPAS	Palenque	-
CAMPECHE	San Francisco de Campeche	Calakmul, Candelaria, Carrillo Puerto, Tenabo, Hecelchakan, Calkiní, Centenario.
	Edzná	
	Escárcega	
	Xpujil	
QUINTANA ROO	Nuevo Xcan	Leona Vicario, Limones, Nicolás Bravo
	Cancún aeropuerto	
	Bacalar	
	Chetumal aeropuerto	
	Felipe Carrillo Puerto	
	Playa del Carmen	
	Puerto Morelos	
	Tulum	
	Tulum aeropuerto	
TABASCO	Boca del Cerro	Tenosique
	El Triunfo	
YUCATÁN	Chichén Itzá	Maxcanú, Umán, Tixcocob.
	Izamal	
	Valladolid	
	Mérida-Teya	
TOTAL	20 estaciones	14 paraderos

Fuente. Ruta Tren Maya, 2024, actualizado de FONATUR, 2019; Cámara de Diputados, 2019; Gobierno de México, 2021; FONATUR, 2022; FONATUR, 2023.

El proyecto Tren Maya es, indudablemente una gran apuesta del gobierno de México en materia de desarrollo regional para el sureste del país, aunque su costo se haya triplicado pasando de un presupuesto inicial de 150 mil millones en 2019 a 482 mil millones en el 2024 (Martínez, 2019, p. 4; De la Rosa, 2023, s/p). Sin duda, una gran crítica a esta mega obra es el excesivo incremento respecto a su presupuesto inicial, lo que ha abierto la discusión por parte de grupos opositores a la Cuarta Transformación, sobre la improvisación del proyecto.

Aunado a lo anterior, se han hecho patentes, por parte de grupos ambientalistas y de la sociedad civil, diversos cuestionamientos respecto a los beneficios reales que el Tren Maya traerá para las regiones por donde transite. Los impactos ambientales, la falta de planeación, la excesiva centralización, el deterioro a la infraestructura carretera ya existente, la lejanía de algunas estaciones y los constantes fallos en el servicio, son algunos aspectos que pudiesen generar dudas en torno al éxito de dicha obra. Por ahora, los tramos 6 y 7 están inconclusos; el gasto de inversión sigue creciendo y los beneficios aún están ausentes.

Conclusiones

La instrumentación de megaproyectos, como el Corredor Interoceánico del Istmo de Tehuantepec y el Tren Maya, representa un cambio significativo en la política de desarrollo regional en México, específicamente en la Región Sur-Sureste (RSS). Desde una perspectiva histórica y política, estas iniciativas no solo responden a los rezagos estructurales de la RSS, sino que también reflejan una estrategia gubernamental para insertar al país en las dinámicas globales de comercio, turismo e inversión. Sin embargo, estas apuestas no están exentas de tensiones ni de consecuencias sociopolíticas mucho más profundas, dado que

se trata de territorios estratégicos, con un importante valor sociocultural e invaluables recursos naturales.

Históricamente, el Istmo de Tehuantepec ha sido un espacio de interés geopolítico, tanto para México como para potencias extranjeras, especialmente Estados Unidos, atraídos por las investigaciones realizadas desde fines del siglo XVIII y principios del XIX por Alexander von Humboldt, quien ya lo identificaba como una de las tres rutas interoceánicas más importantes del continente, aseverando que, inclusive podría ser considerada la ruta más importante de América. Este interés geopolítico estadounidense quedó de manifiesto durante el siglo XIX, cuando negociadores estadounidenses, como Joel Poinsett y James Gadsden, buscaron apropiarse del control de esta región clave. Durante el Porfiriato, la construcción del ferrocarril interoceánico en 1907, bajo la gestión de S. Pearson & Son Ltd. marcó un hito, demostrando la relevancia del Istmo como un puente comercial entre los océanos Atlántico y Pacífico. Bajo esta lógica histórica y política, el gobierno de Andrés Manuel López Obrador buscó recuperar la centralidad de este espacio en el comercio global, renovando la infraestructura ferroviaria, modernizando puertos clave como Salina Cruz y Coatzacoalcos, e impulsando parques industriales en zonas estratégicas. Sin embargo, a diferencia del pasado, la soberanía nacional sobre estas rutas pretende estar garantizada, mediante su custodia por el Ejército y la Armada de México, lo que contrasta con las concesiones realizadas a extranjeros en otros tiempos.

Respecto al Tren Maya, destaca la gran cobertura y alcance definidas en sus siete tramos y más de mil quinientos kilómetros, pasando por cinco estados de la RSS y un número importante de ciudades y localidades (estaciones y paraderos). No obstante, las condiciones y posibles impactos o beneficios probablemente serán contrastantes, debido a que, si bien la región tiene importantes rezagos sociales, estos se acentúan más en dos estados (Chiapas y Tabasco), a diferencia de Yucatán, Campeche y Quintana Roo, donde la existencia del turismo masivo -cultural y de sol y playa- como fortaleza, particularmente y en mayor proporción en Quintana Roo, hacen que los retos de integración y desarrollo regional entre los cinco estados, sea una tarea llena de incertidumbre, así como una gran apuesta en

materia de política pública para el desarrollo que, al menos en el discurso, Claudia Sheinbaum Pardo, ha asegurado continuar y fortalecer.

El Corredor Interoceánico y el Tren Maya se presentan como catalizadores para la integración económica y social de la RSS. El primero conecta los océanos mediante una ruta multimodal que incluye transporte ferroviario y marítimo, con inversiones millonarias destinadas a modernizar la infraestructura y atraer capital privado nacional e internacional. En tanto, el Tren Maya busca integrar cinco estados del sureste mexicano, conectando zonas con gran potencial turístico y cultural, como Quintana Roo, con áreas de mayor rezago. No obstante, estos megaproyectos enfrentan retos estructurales significativos, destacando los siguientes aspectos:

1. Impacto social y ambiental: La intervención en territorios biodiversos y culturalmente ricos ha generado resistencias entre comunidades indígenas y organizaciones sociales. En el Istmo, colectivos han expresado preocupaciones sobre la amenaza a sus tierras y recursos, mientras que en la ruta del Tren Maya se teme la afectación de ecosistemas vulnerables y sitios arqueológicos.
2. Inequidad en la distribución de beneficios: Si bien estos proyectos prometen generar empleo, infraestructura y desarrollo, la experiencia histórica de megaproyectos en México muestra que los beneficios tienden a concentrarse en sectores privilegiados. La RSS es una región profundamente desigual, donde los contrastes entre el desarrollo turístico de Quintana Roo y los rezagos de Chiapas evidencian la dificultad de articular un modelo de desarrollo equitativo.
3. Capacidades institucionales: La instrumentación de proyectos de esta envergadura requiere una coordinación interinstitucional sólida, así como un diseño de políticas públicas que minimicen impactos negativos y maximicen los beneficios para las comunidades locales.

La participación gubernamental ha sido central en estos proyectos, tanto en términos de financiamiento como de ejecución. La actual estrategia combina un discurso de desarrollo soberano con la apertura al capital privado. Empero, la relación entre ambos sectores ha

generado tensiones, como lo demuestra la expropiación de tramos ferroviarios de FERROSUR en Veracruz, lo que resalta el control estatal sobre rutas estratégicas.

Desde una perspectiva política, estos megaproyectos también se han convertido en símbolos del proyecto nacional de las administraciones que han surgido de la llamada Cuarta Transformación. López Obrador buscó legitimar su visión de un México más igualitario y con mayor autonomía económica, lo que ha sido retomado por Claudia Sheinbaum. Sin embargo, los cuestionamientos sobre el impacto ambiental, los desalojos y la falta de consulta a las comunidades locales han puesto en tela de juicio la sustentabilidad y legitimidad social de estas iniciativas.

Desde una perspectiva académica, los megaproyectos del Istmo y el Tren Maya reflejan un esfuerzo ambicioso por transformar una región históricamente marginada, insertándola en las dinámicas económicas globales. Sin embargo, su éxito dependerá de varios factores críticos:

- Un diseño inclusivo que garantice la participación activa de las comunidades locales, respetando su cultura, derechos y recursos.
- Mecanismos de transparencia y rendición de cuentas, que aseguren que los beneficios no se concentren exclusivamente en grandes inversionistas, sino que impacten positivamente a las poblaciones más vulnerables.
- Un enfoque sostenible, que equilibre el crecimiento económico con la conservación ambiental y el respeto a la biodiversidad.

El desarrollo regional no puede entenderse como un proceso exclusivamente económico, pues conlleva decisiones políticas que afectan relaciones de poder, identidades culturales y dinámicas sociales. En este sentido, la administración federal debe priorizar, no solamente el crecimiento económico, sino también el fortalecimiento de las capacidades locales, la cohesión social y la sostenibilidad ambiental. El legado de estos megaproyectos no se medirá en kilómetros de vías férreas o en el número de turistas transportados, sino en la calidad de vida de las comunidades afectadas y en la capacidad del Estado para equilibrar intereses económicos con el bienestar social y ambiental. Solo bajo esta lógica será posible construir un modelo de desarrollo verdaderamente integrador y sostenible para la RSS.

Referencias

- Al Armenta, A., Lamoyi, Cl. y, Martínez G. (2019). Análisis de la competitividad de la región sureste de México. X Congreso Latinoamericano de Ciencia Política, de la Asociación Latinoamericana de Ciencias Políticas. Recuperado de: <https://alacip.org/cong19/257-armenta-19.pdf>
- AMSDE. Asociación Mexicana de Secretarios de Desarrollo Económico, A.C. (2024). Región Sur de México, Potencialidades y Prioridades. Recuperado de <https://amsde.mx/cregional/csur/>
- Autoridad Federal para el Desarrollo de las Zonas Económicas Especiales. (23 de diciembre de 2018). "Presentación del Programa para el Desarrollo del Istmo de Tehuantepec", en Gobierno de México. Recuperado de: <https://www.gob.mx/zee/articulos/presentacion-del-programa-para-el-desarrollo-del-istmo-de-tehuantepec?idiom=es>
- Benítez, J. (2013). El Golfo de Fonseca como punto de conflictos transfronterizos, terrestres, marítimos e insulares en Centroamérica. Implicaciones geoestratégicas y geopolíticas (1848-2009). Tesis doctoral en Estudios Latinoamericanos. México: UNAM.
- Benítez, J. (2023a). La interoceanidad en el Caribe geopolítico: Tehuantepec en la contienda canalera. Romero, R. y Benítez, J. En: Geopolítica y desarrollo en la Región Sur-Sureste de México. México: UQRoo/La Biblioteca.
- Benítez, J. (2023b). La política exterior de México y su expresión en la relación con Cuba, 1902-2022. México: UQRoo/La Biblioteca.
- Bnaméricas. (10 de septiembre de 2019). ¿A quién beneficiará más el corredor del istmo de Tehuantepec? Recuperado de: <https://www.bnamericas.com/es/análisis/a-quien-beneficiara-mas-el-corredor-del-istmo-de-tehuantepec>
- Cabrera, L. (enero-abril de 1980). "El canal interoceánico y la rivalidad anglo-norteamericana respecto de México y Centroamérica en 1850-1860. Los Tratados Clayton-Bulwer", en Boletín Mexicano de Derecho Comparado, 1(37), pp. 13-36.

- Cámara de Diputados. (2023). Ley de Planeación. Ciudad de México, México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Cámara de Diputados. (2024). Leyes Federales Vigentes. Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>)
- Chacón, J., 16 de octubre de 2024. Tren Interoceánico: los resultados a 10 meses de inaugurarse el servicio de pasajeros. Diario del Istmo. Recuperado de: <https://diariodelistmo.com/coatzacoalcos/tren-interoceanico-los-resultados-a-10-meses-de-inaugurarse-el-servicio-de-pasajeros-/50588028>
- Comisión Internacional de Límites y Aguas entre México y Estados Unidos. (2017). Tratado de La Mesilla de 1853. Recuperado de: <http://www.cila.gob.mx/tyc/1853.pdf>
- CONAGO. (2014). Estrategia Nacional para el Desarrollo Sur-Sureste). Recuperado de: https://www.conago.org.mx/Comisiones/Actuales/DesarrolloIntegralRegionSurSureste/Documentos/OA_Estrategia_Nacional_para_el_Desarrollo_CONAGO__hojas_.pdf
- CONAGO. (21 de febrero de 2003). Declaratoria de la Reunión de Gobernadores, León, Guanajuato. Programa Regional de Desarrollo del Sur-Sureste Recuperado de: <https://www.conago.org.mx/reuniones/2003-02-21-leon-guanajuato>
- CONEVAL. (agosto de 2023). Medición de pobreza, 2022. Recuperado de: https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/MMP_2022/Pobreza_multidimensional_2022.pdf
- Coronel, José. (mayo-junio de 1948). “La comunicación interoceánica en Centroamérica. Ideal y empresa hispánicos”, en Cuadernos Hispanoamericanos, 3, pp. 443-455.
- De la Rosa, Y. (2023). Costo del Tren Maya sube, sube; sobrecosto se prevé en 208%. Forbes. Recuperado de <https://www.forbes.com.mx/costo-del-tren-maya-sube-sube-sobrecosto-se-preve-en-208/>
- EJATLAS. (2024). Reacomodo territorial en el sureste mexicano. Recuperado de <https://images.app.goo.gl/KUD3fzjAzddjeGSy5>
- Expansión. (2 de mayo de 2019). ¿Qué decía la carta del CEO de BlackRock a AMLO? Recuperado de: <https://expansion.mx/empresas/2019/05/02/que-decia-la-carta-del-ceo-de-blackrock-a-amlo>
- Fernández, J. (2006). Juárez y sus contemporáneos. México: UNAM.

- FIDESUR. (2020a). La región Sur Sureste y su contexto geográfico. Recuperado de: https://sursureste.org.mx/sites/all/themes/fidesur/archivo/estrategia_regional/ENDRSSE-RSSE_y_contexto_geogr%C3%A1fico.pdf
- FIDESUR. (2020b). Región Sur-Sureste. Lineamientos estratégicos. Recuperado de: https://sursureste.org.mx/sites/all/themes/fidesur/archivo/estrategia_regional/ENDRSSE-Lineamientos_estrat%C3%A9gicos.pdf
- FIDESUR. (2021). El Sur Sureste, una región rica pero rezagada. Recuperado de: <https://sursureste.org.mx/region/>
- FONATUR. (2019). U yóol Tsiimin K'áak'. El espíritu del Tren Maya. Ciudad de México, México: Fondo Nacional de Fomento al Turismo.
- FONATUR. (2022). Tren Maya. Recuperado de https://www.proyectosmexico.gob.mx/wp-content/uploads/2022/11/Presentacio%CC%81n-11112022_T_Maya.pdf
- Galeana, P. (2006). El Tratado Mc-Lane-Ocampo. La Comunicación interoceánica y el libre comercio. México: Porrúa/UNAM-CISAN.
- García, M. (abril de 2021). “Corredor Interoceánico en el Istmo de Tehuantepec: pueblos originarios, naturaleza y soberanía nacional, bajo amenaza”, en Maderas del Pueblo. Recuperado de: <https://maderasdelpueblo.org/wp-content/uploads/2021/07/22-Articulo-CI-MPS-junio-2021.pdf>
- Gobierno de México. (14 de junio de 2019). Decreto por el que se crea el organismo público descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio, no sectorizado, denominado Corredor Interoceánico del Istmo de Tehuantepec, en: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: <https://www.gob.mx/ciit/documentos/decreto-de-creacion-del-corredor-interoceanico-del-istmo-de-tehuantepec>
- Gobierno de México. (30 de abril de 2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. Recuperado de: <https://framework-gb.cdn.gob.mx/landing/documentos/PND.pdf>
- Gobierno de México. (s.f.). 3 Líneas Ferroviarias administradas por el FIT. Recuperado de: <https://www.ferroistmo.com.mx/#:~:text=3%20LINEAS%20FERROVIARIAS%20ADMINISTRADAS%20POR%20EL%20FIT.&text=%2C%20con%20casi%201%2C000%20kil%C3%B3metros%20de,%E2%80%9D%20y%20L%C3%ADnea%20%E2%80%9CK%E2%80%9D.>

- Guerrero, A. (diciembre de 2020). "1937 Año en que Lázaro Cárdenas logra la capitulación de los Estados Unidos a todo derecho sobre el Istmo de Tehuantepec", en El Istmo es nuestro origen y destino. Recuperado de: <http://nuestroistmo.com.mx/2020/12/30/05-La-Mesilla-Istmo-Tehuantepec/>
- Gurría, J., Comp. (1979). Historia general de las Indias y vida de Hernán Cortés. Caracas: Ayacucho
- Iglesias, R. y Morineau, M. (1998). "La anexión de Texas a Estados Unidos y la guerra con México, según el diario del presidente Polk", en Liber Ad Honorem Sergio García Ramírez, Tomo I. México: IJ-UNAM.
- IUSMEXICO. (2024). México y sus regiones. Región Sureste (5). Recuperado de http://www.iusmexico.com.mx/region_SURESTE5/
- La Crónica de Hoy, octubre 05, 2022. El istmo de Tehuantepec fue paso interoceánico en el XVI. Recuperado de: <https://www.cronica.com.mx/cultura/istmo-tehuantepec-paso-interoceanico-xvi.html>
- Martínez, A. (2019). Nota técnica proyecto Tren Maya. Ciudad de México, México: Instituto Mexicano de Competitividad (IMCO).
- Martner, C. (2012). "El sur también existe: el corredor multimodal del istmo de Tehuantepec en la era de la globalización", en Región y Sociedad, 54, pp. 97-134. Recuperado de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/regsoc/v24n54/v24n54a4.pdf>
- Muñoz, A. (20 de mayo de 2023). "Declara Ejecutivo utilidad pública de tres tramos de vías de Ferrosur", en: La Jornada. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/notas/2023/05/20/politica/declara-ejecutivo-utilidad-publica-de-tres-tramos-de-vias-de-ferrosur/>
- Olivares, E. (22 de diciembre de 2023). Encabeza AMLO inauguración del Tren Interoceánico. La Jornada. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/noticia/2023/12/22/politica/encabeza-amlo-inauguracion-del-tren-interoceanico-9391>
- Páramo, A. (31 de julio de 2023). "Corredor Interoceánico del Istmo de Tehuantepec, una alternativa para el comercio mundial", en: Excélsior. Recuperado de: <https://www.excelsior.com.mx/nacional/corredor-interoceanico-del-istmo-de-tehuantepec-una-alternativa-para-el-comercio-mundial>

- Reina, L. (abril de 2019). "El ferrocarril de Tehuantepec: Un sueño para conectar los dos océanos, siglo XIX", en *Alquimia*, (65), pp. 6-27. Recuperado de: <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/alquimia/article/view/15010>
- Romero Mayo, R. (2023). "Geopolítica, desarrollo regional y agenciamiento. Desterritorialización y reterritorialización en el sureste de México en el marco del proyecto Tren Maya". En Romero Mayo, R. y J. Benítez López (coords.), *Geopolítica y desarrollo en la región Sur-Sureste de México*. México: Uqroo/La Biblioteca.
- Ruta Tren Maya. (2024). Rutas y paraderos del Tren Maya. Recuperado de <https://rutatrenmaya.mx/estaciones-y-paraderos-del-tren-maya/>
- SEDATU. (2014.) Programa Regional de Desarrollo del Sur-Sureste 2014-2018. Recuperado de: https://www.senado.gob.mx/comisiones/desarrollo_regional/docs/ProgRegDesarr_SurSureste2014_2018.pdf
- SEGOB. (10 de enero de 1980). "Decreto por el que se crea un organismo público descentralizado, que se denominará Servicio Multimodal Transístico", en *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4845654&fecha=10/01/1980#gsc.tab=0
- Servicio Internacional para la Paz. (27 de febrero de 2020). "Corredor Transístico, un proyecto no tan novedoso del nuevo gobierno", en *SIPaz.org*. Recuperado de: <https://www.sipaz.org/enfoque-corredor-transistico-un-proyecto-no-tan-novedoso-del-nuevo-gobierno/>
- Suárez, A. (2001). *La Batalla por Tehuantepec: El peso de los intereses privados en la Relación México-Estados Unidos. 1848-1854*. Tesis doctoral. México: UNAM.
- Suárez, A. (abril-junio de 2023). "Contra el execrable e ignominioso Tratado McLane-Ocampo. La reacción conservadora frente a las relaciones entre Estados Unidos y el gobierno liberal", en *Historia mexicana*, 72(4), pp.1857-1897.
- Suárez, A. (septiembre-diciembre de 2000). Peter A. Hargous y la TRC en 1852 o de cómo tratar de recuperar una concesión y fracasar en el intento", en *Secuencia*, 48, pp. 91-104. Recuperado de: <https://secuencia.mora.edu.mx/index.php/Secuencia/article/view/707/633>

- Tamayo, J. (abril-junio 1972). "El Tratado McLane-Ocampo", en *Historia Mexicana*, 4 (84), pp. 573-613. Recuperado de: <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/issue/view/280>
- Téllez-Cuevas. (julio-diciembre de 2014). La Conferencia Nacional de Gobernadores (CONAGO) y el federalismo a más de 10 años de su creación, en *Buen Gobierno*, 17: 36-59. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/5696/569660538004.pdf>
- Terreros, B. (22 de diciembre de 2023). "El tren en el Istmo de Tehuantepec, el sueño que empezó con Porfirio Díaz", en *Infobae*. Recuperado de: <https://www.infobae.com/mexico/2023/12/23/el-tren-en-el-istmo-de-tehuantepec-el-sueno-que-empezo-con-porfirio-diaz/>
- Torres, J. (enero-abril de 2017). "El corredor del Istmo de Tehuantepec: de los proyectos fallidos a las nuevas posibilidades para su desarrollo", en *Espacios Públicos*, 48, (20), pp. 127-149. Recuperado de: <https://espaciospublicos.uaemex.mx/article/view/19236>
- Vázquez, J. (2010). México y el expansionismo norteamericano. Colección México y el Mundo. Historia de sus relaciones exteriores, Tomo I. México: COLMEX.

**“FIESTAS, REZOS Y MEROLICOS DE FERIA”
Análisis de las campañas en el proceso electoral 2005 entre
mayeros dignatarios de Cruz Parlante en Felipe Carrillo
Puerto, Quintana Roo**

**“FESTIVALS, PRAYERS AND FAIR MEROLICS”
Analysis of the campaigns in the 2005 electoral process among Mayeros
dignitaries of Cruz Parlante in Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo**

Rubén Ramírez Arellano³⁶

Resumen

El objetivo es mostrar algunos elementos expresados en los mítines políticos en la zona maya de Quintana Roo, México. Los dignatarios guardias del Santuario de la Cruz Parlante, en Carrillo Puerto, tienen su origen en la Guerra de Castas. Ellos siguen cuidando de los símbolos de su religión, desde el siglo XIX, a través de una organización de compañías y rangos militares. Los mayas se han incorporado a los procesos políticos de manera particular, las campañas electorales en contextos indígenas cobran especial interés. Se analizan tres actos proselitistas en donde se muestra el orden del ritual/ceremonia, los elementos y actividades de los mayeros en los primeros meses del año 2005, durante las campañas electorales para gobernador y presidentes municipales.

Palabras Claves: Mayeros, dignatarios guardias de la cruz parlante, campañas electorales, mítines, cultura política.

Abstract

The aim is to show some elements expressed in the political rallies in the Mayan area of Quintana Roo, México. The dignitaries guards of the Santuario de la Cruz Parlante, in Carrillo Puerto, have their origin in the Guerra de Castas. They continue to care for the

³⁶ Profesor-Investigador Tiempo Completo de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guanajuato, Campus León

symbols of their religion, since the 19th century, through an organization of companies and military ranks. The Maya have been particularly involved in political processes, and electoral campaigns in indigenous contexts are of particular interest. Three proselytizing acts are analyzed, showing the order of the ritual/ceremony, elements and activities of the mayeros in the first months of 2005, during the electoral campaigns for governor and municipal presidents.

Keywords: Mayeros, dignitaries guards of the cruz parlante, electoral campaigns, mitins, political culture.

Introducción

A principios del 2005 en el municipio mexicano de Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo, el ambiente electoral podía apreciarse por cualquiera: anuncios de los partidos políticos en los muros de las calles, playeras y gorras que vestían jóvenes y adultos con las siglas de algún partido político, y carros con altavoces anunciando por las calles la propaganda de los candidatos. También era inevitable dejar de captar la víspera de las elecciones por las expresiones y pláticas que se podían escuchar en la ciudad.

En el proceso electoral estatal y municipal de febrero del 2005, en el Estado de Quintana Roo y el municipio de Felipe Carrillo Puerto, participaron tres coaliciones de partidos: La alianza “Quintana Roo es primero”, conformada por el Partido de la Revolución Institucional (PRI) y el Partido Verde Ecologista de México (PVEM). La segunda alianza fue “Somos la verdadera oposición”, integrada por el Partido de la Revolución Democrática (PRD) y el Partido del Trabajo (PT). Y la coalición “Todos somos Quintana Roo”, encabezada por el Partido Acción Nacional (PAN) y el Partido Convergencia por la Democracia (Convergencia).

En el Estado de Quintana Roo, los procesos electorales organizados por instituciones estatales son relativamente recientes. En 1974 se conformó el Congreso Constituyente y se le dio al Territorio Nacional de Quintana Roo la categoría de Estado de la República Mexicana. A pesar de que la presencia de partidos de oposición se dio a partir de las elecciones de presidente municipal y diputados en 1978, el PRI tenía una gran mayoría

de votos en comparación con los demás partidos (Dachary y Arnaiz 1990). Los presidentes municipales de Felipe Carrillo Puerto habían salido del partido oficial (PRI) hasta las elecciones del 2005, cuando ganó la coalición PRD-PT.

Para el proceso electoral de 1988, Dachary y Arnaiz (1990, 83-86) describen cuatro grupos de poder: a) el PRI histórico; b) mayas a quienes se trató de controlar a través del Consejo Supremo Maya –figura creada por las instancias de gobierno para mantener relaciones con la población mayera y que fue el voto duro del PRI hasta 1988-; c) campesinos, y d) la izquierda. Otros autores han descrito la forma en que las negociaciones entre el gobierno y los dignatarios han provocado fisuras y tensiones al interior de sus grupos o compañías (Dachary y Arnaiz 1990; Jorgensen 1996).

Así, el análisis de las campañas electorales como lugares de interacción social en los que se expresa una relación entre los candidatos y los electores devela cómo se expresa la cultura política en contextos marcados por procesos históricos de desigualdad y colonización. Para los fines del presente análisis, la cultura política se define como “el conjunto de signos y símbolos compartidos (transmiten conocimientos e información, portan valoraciones, suscitan sentimientos, emociones, expresan ilusiones y utopías) que afectan y dan significado a las estructuras de poder” (Varela 2005, 166).

Las estructuras de poder se relacionan entre sí, y se articulan en equilibrio y tensión. Para el caso de los dignatarios mayas existe una estructura de poder vertical (que comienza con el jefe de compañía o general, capitán, y cabo) que se articula con los santuarios y el *amen* y rezadores de su religión. Cada grupo o compañía puede tener miembros de diferentes comunidades sin existir lazos de parentesco. Actualmente, estos grupos cuentan con prestigio y son una autoridad moral en sus comunidades. La relación entre los mayeros y las autoridades de gobierno se establece dentro de un proceso histórico que ha experimentado rupturas y tensiones.

¿Qué relación se construye entre los mayeros y dignatarios con los candidatos en los mítines políticos? Para tal objetivo, la cultura política permite reflexionar sistemáticamente sobre los valores transmitidos en los procesos electorales en una región indígena. Investigaciones destacan que en la zona maya la cultura política se establece sobre una relación manifiesta de clientelismo. Para los procesos electorales

del año 2000 en Kantunilkín, dentro de la zona maya del estado, Ballesteros y González señalan: “Podríamos afirmar que la cultura política de los habitantes en lo que toca a su referente político más cercano es de tipo clientelar, ubicándose las oportunidades y los beneficios que los políticos puedan otorgarles” (Ballesteros y González 2005, 79).

En la misma tónica, en el ejido de X-hazil se describe la relación de patrón-cliente entre el gobierno y los mayeros a través del control restringido en el acceso de los recursos económicos. Por su parte, Fernández (2010) estudia los distritos electorales indígenas y menciona que el del estado de Quintana Roo (02-Chetumal con un porcentaje de población indígena de 47.35 %) reporta una participación electoral por encima del promedio (51.36 %) y con elecciones de conversión en que el electorado cambia la orientación de su voto, pero esto no influye en el resultado final. Así, una de las características fundamentales que rigen en esta zona maya son las relaciones patrón-cliente entre mayeros y partidos políticos, organizaciones civiles, contratistas forestales, así como los gobiernos del estado y municipal (Jorgensen 1996).

Lo mayero en Felipe Carrillo Puerto

En el censo del año 2000, el municipio de Felipe Carrillo Puerto³⁷ registró 60, 365 habitantes, representando 6.6% del total de la población en el estado de Quintana Roo. A este municipio³⁸ lo integran las alcaldías de Chunhuhub y Tihosuco; las delegaciones de Tepich, Noh Bec, Señor y Laguna Kaná, y 81 subdelegaciones municipales. Las Alcaldías, Delegaciones y Subdelegaciones eligen a sus autoridades por elección directa en asambleas de vecinos.³⁹

Lo mayero en términos de identidad tiene un sentido particular. La denominación y categorización de la alteridad atraviesa un conjunto de diferencias sutiles. Al Norte de la Península, las personas casi monolingües de la maya, se dicen mestizos, señalando

³⁷ Tan solo la ciudad cabecera de F. Carrillo Puerto tenía 18, 545 habitantes (INEGI 2000).

³⁸ Para el mismo censo, en el municipio la población indígena mayor de 5 años era de 38, 771 (64.22n%), y de estos un 99.2% son mayeros. El porcentaje que habla español y maya yucateco es del 83.9% y el resto (16.1 %), monolingües que no hablan español. Gran parte de la población habla la maya y quienes viven en los poblados del interior del municipio tienen un manejo muy básico del castellano (INEGI, 2000).

³⁹ Los delegados se escogen por asamblea donde la mayoría se pone de acuerdo en apoyar a alguien, y cuando la elección es apretada se hacen planillas en las que se vota con credencial de elector.

que los mayas macehuales son los que se encuentran en la zona central del estado de Quintana Roo. Bartolomé reflexiona sobre la redefinición del nosotros y los otros en situaciones de violencia y guerra para el caso mencionado, “por la cual la sociedad accede a una nueva conceptualización de sí misma, pautada por el incremento de las relaciones contrastivas” (Bartolomé 2001, 102). Señalan diferencias en las que una persona del exterior, además de ser tomado por un *catrín* (no mayero, ni mestizo), es un *dzul*⁴⁰ que, traducido de la maya, es un “caballero” y refiere a cualquier “blanco”, extranjero. La categoría de mayero se utiliza a partir de que esta población así se denomina en la relación con otras identidades de las que se diferencian. Dentro de la población de los mayas, macehuales o mayeros, los Dignatarios Guardias se distinguen por tener un cargo en la organización del cuidado de los Santuarios Mayas⁴¹.

Después de la primera mitad del siglo XIX, la actual ciudad de Felipe Carrillo Puerto fue un importante cuartel del ejército maya que combatió en la llamada “Guerra de Castas”, por lo cual vivieron en una relativa autonomía de 1847 a 1901 (Bartolomé, 2001). Entonces llamada Noh Cah Santa Cruz, fue la capital de los mayas rebeldes *macehualo’ob*⁴² quienes rendían culto a la Cruz Parlante. Movimiento complejo y mesiánico organizado a partir de una teocracia militar (Bartolomé 2001, 97-110), también se le consideró el triunvirato de organización político, militar y religioso (Careaga 1998, 122). El ejército rebelde de macehuales se replegó y ocultó en la selva antes de que las tropas del General Nicolás Bravo -mandado por el General Porfirio Díaz-, tomaran el lugar.

Actualmente, las guardias siguen existiendo, aunque sin actividades militares, son una autoridad moral encargada de resguardar los santuarios y siguen transfiriendo los

⁴⁰ Se toman las categorías *emic* de mayero, como autoadscripción de la población maya en la zona; y las categorías de *catrín* y *dzul* a partir de la misma población mayera que las utiliza para marcar fronteras identitarias.

⁴¹ La Ley de Derechos, Cultura y Organización Indígena del Estado de Quintana Roo de 1997 reconoce 5 centros ceremoniales: Tixcacal Guardia, Chancá-Veracruz, Chumpón, Tulum y Cruz Parlante.

⁴² Lorena Careaga escribe: “Los mayas fundaron un santuario: Noh Cah Santa Cruz Xbalam Ná –conocido como Chan Santa Cruz- para albergar a su poderosa guía. Para los yucatecos, se convirtieron en “los sublevados bravos del oriente” mientras que ellos se denominaron *macehualo’ob*; y en el mundo académico de la actualidad, siguiendo el término acuñado por Nelson Reed (1971), muchos historiadores y antropólogos los denominan “los cruzo’ob”, es decir, los cruces, para distinguirlos de varios grupos rebeldes por su adhesión a la Cruz Parlante”. (Careaga 1998, 111)

cargos a nuevas generaciones. La rehabilitación del Santuario de Cruz Parlante se dio bajo la segunda administración como presidente municipal del licenciado Sebastián Estrella Pool, quien compró el terreno donde se ubica el santuario. Más tarde, el gobernador de Quintana Roo, Mario Villanueva (1994-1999), impulsó becas para quienes fueran miembros de los grupos al cuidado de los santuarios. El Santuario de La Cruz Parlante también vivió de cerca este proceso electoral, como se verá, al ser un espacio que representa “lo mayero”.

Campañas electorales

Dentro de las investigaciones sobre cultura política, las campañas electorales son estudiadas por sus efectos en los ciudadanos en cuanto al grado de influencia en las elecciones; cómo influyen en los ciudadanos para la evaluación de los candidatos, y cómo afectan a la participación política (Kam 2006). La participación política ejerce influencia en las actitudes con respecto a ella.

Por otra parte, figuran planteamientos como el de Larissa Adler-Lomnitz (1990), quien realiza un estudio sobre las campañas del candidato del PRI a la presidencia de la república en 1988. Su propuesta es tratarlas como rituales a la luz de la teoría turneriana, y pone el acento en las campañas como “lugares ambiguos, fronterizos y potencialmente disruptores” (Adler-Lomnitz 1990). Después de este trabajo se ha definido mejor el carácter disruptivo o transformatorio del ritual, distinguible de la ceremonia que alude a una reafirmación de relaciones y es de carácter confirmatorio (Díaz, 2005). Para este caso nos interesa la organización ritualizada de la campaña en donde figuran elementos que median la relación entre candidatos y mayeros. No como una sucesión organizada de momentos, sino como la sistematización de discursos y acciones que dan contenido a la relación, y forman parte de la cultura política.

Actualmente, se sigue la investigación sobre campañas en contextos urbanos con la misma tendencia de comprenderlas como actos ritualizados y performances. Estos rituales en contextos urbanos van de la subordinación a la demostración de la fuerza política y territorial de los grupos simpatizantes (Tejera y Rodríguez 2015, 131); siendo

una perspectiva útil para ubicar agrupaciones sindicales y asociaciones civiles. Como se verá en los mítines de campaña presentados, hay un interés especial por la población maya hablante.

Fiesta de la Alianza PRD-PT “Somos la verdadera oposición”

El 4 de enero del 2005, en el centro deportivo de la ciudad de Carrillo Puerto, al costado del estadio de béisbol de los “Mayeros de Carrillo Puerto”, se realizó la “fiesta” -como llaman los candidatos al mitin electoral- del PRD-PT. Por la mañana se anunció la fiesta por toda la ciudad. Desde las seis de la tarde se preparaba el escenario, y unas horas antes del evento, vehículos del PRD circularon por las calles invitando a la gente y anunciando los grupos musicales que asistirían: “Son del Caribe” desde Cancún, los comediantes “Teréco y Nojóch”, de Mérida y la “Sonora Dinamita”; además de contar con la presencia del candidato al gobierno del estado, Juan Ignacio García Salviddea, “Chacho”;⁴³ el candidato para la presidencia municipal, Eliséo Bahena y la candidata a la diputación del VII distrito, Ligia Arana.

Los habitantes de la ciudad eran de la opinión que los políticos tenían un interés particular por los mayeros, ya que “las mayitas son los que más votan”. Justificaron esto por las personas llevadas hacia las casillas en transporte colectivo que rentan los partidos políticos, para asegurarse que voten por ellos: “Siempre que reciben apoyos del gobierno, les piden su credencial para votar y a la gente como nosotros (no mayera), se nos pierde la chingáa credencial y luego ni la saca uno”.

A la “fiesta” acudieron alrededor de mil personas cuando estaba el grupo más popular. En el transcurso del mitin denunciaron constantemente que habían tenido muchos problemas con el gobierno priísta del ayuntamiento, puesto que no quería prestar un lugar para realizar el evento. Dijeron: “pero, aun así, estamos con ustedes y no los abandonamos como otros partidos que solo quieren beneficiarse con su voto. Si alguien

⁴³ Anteriormente afiliado al PAN por el cual llegó a ser Diputado Federal de la LVIII Legislatura del Congreso de la Unión de México, por el I Distrito Electoral Federal de Quintana Roo (2000-2003) y presidente municipal de Benito Juárez postulado por el PVEM (2003-2005).

les ofrece dispensa o cualquier otra clase de ayuda, acéptenla, pero no den su credencial”.

El presentador dijo: “Vamos a contar con Chacho, el candidato del pueblo y el gran Eliseo que están postulados con el apoyo del PRD y PT”. Reiteraba que la fiesta no costaba nada, ya que:

era por el PRD y el PT que ahora se han juntado para beneficio de todos ustedes y derrocar a esta gente que nunca ha visto por el beneficio del pueblo. Hoy está aquí Chacho y acuérdense que él es un hombre muy conocido y que toda la gente lo quiso perjudicar, pero él aquí está porque todo fue falso. Hemos visto una necedad aquí, de un ayuntamiento que sigue provocando un enfrentamiento con la gente de Juan Ignacio García Zalvidea, porque saben que es el único que va a gobernar del 2005 al 2011, será el amigo de ustedes, Juan I. García Zalvidea, el popular Chacho!!!, para el cual pido un aplauso y me da gusto que siga llegando gente, gente que ahora el PRI, ya no la tiene [las personas del público respondían con aplausos, gritos y chiflidos] Gente que ahora entiende que el PRI, está muerto. También queremos que entiendan que por culpa de esa gente (del PRI), no pudimos atenderlos como ustedes se merecen, pero esto ya lo dijo Chacho, ayer en la radio enlazado con el profesor Sebastián, quien ha sido siempre una persona plural y nos permitió el espacio. Se decía que había una cerrazón por parte del presidente municipal, Javier Novelo Ordóñez quien ya no tiene nada que hacer en este municipio, que las cosas están cambiando y que Carrillo Puerto merece un cambio, y el estado de Quintana Roo, merece un cambio, pero eso nada más va a ser con la fórmula Chacho,

La gente aplaudía y se empujaban hacia delante para alcanzar lugar cuando saliera a escena el grupo musical.

Chacho llegó en una camioneta con torretas amarillas y la gente lo recibió. Muchos de los que estaban cerca de donde había estacionado su vehículo, se acercaron para darle la mano y hacerle alguna petición mientras caminaba al escenario. Cuando subió y tomó el micrófono saludó en maya y español, dijo:

Esto no es un mitin político solemne, es una fiesta. Los candidatos del PRD y el PT, seguro ganaremos. Podrán quitarnos la luz como ya lo hicieron, podrán cerrarnos los caminos y bloquearnos nuestros camiones que no han podido llegar, pero no nos van a sacar de su mente ni de su corazón, ¿correcto? Y a su amigo Chacho ya lo metieron al bote por atender al pueblo, pero el pueblo defiende a Chacho, ¿sí o no?

El candidato a la presidencia municipal dijo: “No nos da miedo trabajar en las diferentes comunidades. Como dice Chacho. Venimos de trabajar en una jornada muy intensa, pero muy contentos también porque hay respuesta de todos ustedes porque ahora quieren un gobierno diferente y ese gobierno, ¿con quién lo vamos a tener?”

El evento que empezó alrededor de las siete y terminó a las doce de la noche, la gente se retiró a sus casas sin ningún percance. Antes de terminar el mitin, Chacho bailó con la gente junto con el candidato a la presidencia del municipio de Felipe Carrillo Puerto y también habló algunas palabras en maya en su despedida. Fuera del estadio de béisbol se organizaban las personas que habían llegado en camiones y en combis mientras.

Mitin y fiesta de la Alianza PRI-PVEM “Quintana Roo es Primero”

El 18 de enero, en la ciudad de Felipe Carrillo Puerto, se realizó un mitin proselitista por el PRI y el PVEM. Asistieron personas de los poblados al interior del municipio, quienes fueron transportados por camiones y muchos aprovecharon para “dar la vuelta porque el transporte era gratis” y regalaban camisetas.

En la calle se veían personas bajando de combis con propaganda de los candidatos del PRI quienes ya comían una torta y bebían un refresco que repartieron al lado de la Casa Ejidal. Las personas que venían de los diferentes poblados de este municipio caminaban hacia el centro de la ciudad, al tiempo que había quien los organizaba para entrar juntos a la plaza. El personal de logística, que constaba de uno o dos señores con altavoz, dirigían a las personas que llegaban. Estos señores parecían mayeros como la mayoría de las personas a quienes organizaban.

En la plaza del centro estaba colocado un escenario frente al palacio municipal. Primero se presentó un espectáculo de dos cómicos, una señora y un señor que recitaban “bombas”⁴⁴. Después llegaron los candidatos acompañados del dirigente del PVEM y el dirigente del PRI a nivel nacional, unos dignatarios mayas y candidatos de otros municipios del estado como el de José María Morelos. En ese momento había unas quinientas personas en el mitin, se escuchaban canciones arregladas para la propaganda de los candidatos, y unos jóvenes regalaban banderas del candidato para gobernador a toda la gente; hubo quienes las pedían y otras las tomaban sin mayor emotividad.

El maestro de ceremonias dijo que Carrillo Puerto era “el corazón de la zona maya” y que el evento era una fiesta cívico-política. Presentaron a las personas en el escenario entre los que sobresalían Roberto Madrazo (líder nacional del PRI); Felix González Canto,⁴⁵ candidato al gobierno del Estado; Javier Novelo, (presidente municipal de Felipe Carrillo Puerto); ciudadanos Francisco Pech Collí, Cruz Peraza y José Uchí (dignatarios de la zona maya), y la profesora Rosario Ortiz.

Se le ofreció la palabra a Elizama Be Citúk, quien dijo:

Grandeza del PRI es su gente, son ustedes. Carrillo Puerto es primero y su gente, por eso vamos a traer el capital, para que sus ciudadanos no tengan que dejar a sus familias por tener que ir a trabajar. Los habitantes de esta ciudad necesitamos más empleos. Carrillo Puerto es rico en historia y en recursos naturales que crece y que va ampliando sus necesidades, por eso seguiremos trabajando, para que nadie carezca de agua potable, de luz y de los servicios básicos de salud y de educación serán prioridad. Becas para los estudiantes y apoyo para los que menos tienen, ya que Carrillo Puerto es primero y es priísta

⁴⁴ Nombre con el que se conocen a versos o rimas que se recitan de manera improvisada, pueden ser de carácter pícaro, romántico o como broma.

⁴⁵ Este candidato fue presidente municipal en Cozumel (1999-2003) y diputado (2003-2005) por el PRI.

Agregó:

No se dejen engañar por los merolicos de feria, no permitamos que los camaleones de la política que cambian de color como cambian de camiseta vengan a engañarnos. Quieren en pleno siglo XXI cambiar oro por cuentas de vidrio. A ellos, desde aquí, les respondemos que la dignidad de nuestro pueblo no está en venta. El mito del hombre blanco que viene a solucionar nuestros problemas es cosa del pasado; lo que nosotros no podemos hacer por nosotros, nadie lo va a hacer. La oposición demostró que no puede gobernar y llevó al país a la bancarrota. Los cancuenses le dieron la confianza a la oposición y no supieron gobernar, dejaron empeñado Cancún y lo dejaron sumido en la basura, el narcotráfico y la delincuencia. El PRI ha demostrado que sabe gobernar y que lo hace bien. El 98% de las comunidades de Carrillo Puerto tienen los servicios básicos, con becas para los niños, con tres escuelas de educación superior por el PRI. El PRI sí cumple a los quintanarroenses.

Entre un candidato y otro sonaban las canciones que hicieron para la propaganda, incluso una misma melodía de una canción fue utilizada (adaptada) para la campaña de Félix González y la de Juan I. García Zalvidea. Después el maestro de ceremonias dijo: “los hermanos mayores son vistos como los grandes maestros, se les mira con respeto y se les aprecia de corazón, el día de hoy se entregarán tres camisas de hermanos mayores Nojóch Suk’un a los licenciados, Madrazo, González Canto y Jorge González”. Le dieron la palabra a Julián Ék Dzul del centro ceremonial de Chumpón, sin embargo, casi no se escucharon las pocas palabras que habló en maya.

“En estos momentos escuchemos a nuestro futuro gobernador”, -tambores y gritos de ¡Félix! Félix! Lo que dijo el candidato fue: “¿dónde están mis mujeres?” -lo repitió, luego empezó a saludar en un maya muy malo y leído de una hoja que tenía al frente. La gente rió y se preguntaron por lo que decía. Él leía “Maálob .kin in la lakech e makex amigo Madrazo, estás en el corazón de la zona maya de Quintana Roo, donde viven hombres y mujeres que son el cimiento de la identidad de nuestro estado, de hombres y mujeres que mantienen su dignidad y el orgullo de pertenecer a una de las culturas más grandes de la historia universal”.

En Quintana Roo cuando hablamos de culturas indígenas, no hablamos del pasado, aquí aludimos a pueblos y comunidades vivas y actuantes. Aquí en Carrillo Puerto la cultura maya no es una página de nuestro pasado histórico, si no son su porvenir que vamos a repetir para gloria de sus antepasados. No es exagerado afirmar que Quintana Roo se debe a la lucha y el sacrificio de los mayas y por esta razón los quintanarroenses y sobre todo los priístas tenemos una deuda histórica y moral con nuestros mayas a nuestros lados (sic). Nuestro estado no podrá sentirse orgulloso de su modernidad mientras exista aquí una comunidad indígena sufriendo marginación y atraso. Ningún quintanarroense debe sentirse plenamente satisfecho del desarrollo mientras que exista en la zona maya rezagos ancestrales. Por ello una prioridad básica de nuestro proyecto será elevar su calidad de vida para lograr salvar esa deuda histórica y moral que tenemos con nuestros hermanos mayas y como una muestra de honor está el líder nacional de nuestro partido, el licenciado Roberto Madrazo [se escucharon aplausos y tambores].

Vamos a fomentar las artesanías de las comunidades mayas para que aprovechemos al gran legado de nuestras imágenes políticas, pero sobre todo nada se hará en la zona maya quintanarroense sin el apoyo de sus habitantes y vamos a rescatar la grandeza del linaje maya para que siga siendo el orgullo de la cultura de las regiones quintanarroenses [nuevamente se escucharon tambores].

Que escuchen todos desde aquí del corazón de Quintana Roo que ellos podrán tener dinero mal habido, podrán tener conjuntos musicales, pero nosotros tenemos a la gente [tambores y aplausos con gritos de Félix]

Acabando de hablar el candidato, González Canto concluyó el evento. Los candidatos y representantes del PRI y del PVEM se fueron rápidamente. En el lugar la gente se empezó a dispersar, unos corrieron a seguir a los candidatos y otros empezaron a caminar a los transportes. Había gente que llevaba varias cajas de sopa y otras bolsas que habían comprado en la ciudad. Sonaba la música de propaganda en la plaza, mientras algunos entregaban folders con papeles al candidato a gobernador. El lugar

quedó con mucha basura que no se recogió hasta otro día, pero lo que sí se quitó fue la propaganda y el escenario.

Rezo y mitin con la Alianza PAN-Convergencia “Todos Somos Quintana Roo”

El domingo 9 de enero -como todos los días 9 de cada mes-, los dignatarios de Cruz Parlante reunieron a todos los grupos que hacen servicio en este Santuario para recibir su “apoyo” por parte del gobierno estatal. En esta ocasión también estaban preparando la visita de la candidata a la gubernatura Addy Joaquín Coldwell⁴⁶.

El rezo siguió la solemnidad habitual y al terminar unos cuantos salieron del santuario, algunos como un dignatario del grupo de Señor empezó a gritar “¡Chacho!, ¡Chacho!, ¡Chacho!”. Muchos, incluyendo la candidata que se acercaba actuaron como si no lo hubieran oído. Después de que entraron los candidatos de la coalición PAN-Convergencia, llegó el señor Fernando Barbachano⁴⁷, presidente de la Fundación Maya, procedente de Yucatán. Cuando bajó de su carro, uno de los dignatarios, el señor Victoriano Yéh fue a ayudarlo a caminar, ya que el señor Barbachano se quejaba cuando caminaba, diciendo que ya estaba viejo.

Cuando se saludaron la candidata, Joaquín Coldwell, y el señor Barbachano, el equipo de campaña organizó y provocó un aplauso colectivo. Había un señor con un altoparlante gritando ¡viva Addy!, decía que ella era la candidata de los dignatarios mayas. El señor no paraba de intervenir y siempre organizaba el aplauso. Mientras la candidata seguía caminando, sus ayudantes y guardaespaldas le habrían paso con la gente que en ese momento eran alrededor de setenta personas. En el camino de piedra que lleva a la iglesia, estaba Sebastián Estrella Pool con un micrófono, dándole la bienvenida a la candidata en lengua maya. La mayoría de las personas que estaban en este espacio no eran dignatarios del Santuario. Los dignatarios estaban en su cuartel o

⁴⁶ Diputada en el congreso nacional (1997-2000) y senadora de la República del año 2000 hasta el 2005 por el PRI, poco después renunció y se pasó al PAN para postularse en estas elecciones. Hermana del exgobernador, exsecretario de turismo, expresidente del PRI y actual secretario de energía en la administración federal 2012-2018, Pedro Joaquín Coldwell.

⁴⁷ Fernando Barbachano Gómez Rul es empresario hotelero. Él y su familia poseían el predio de la zona arqueológica de Chichén Itzá hasta el año 2010, cuando lo vendieron al Estado Yucatán.

en la iglesia esperando a los que llegaban, mientras platicaban, ya que ellos no salen a recibir a ningún político.

Luego de saludar a varias personas de mano, entraron a la iglesia después de quitarse los zapatos, como lo marca la norma del Santuario. Ahí el señor Barbachano dijo que estaba apoyando a la candidata porque ya era justo que se viera por los mayas de Carrillo Puerto. También dijo que la religión que profesaba era la maya, pero que el dios católico y el de ellos eran el mismo:

Mis características raciales son europeas, pero esto no quiere decir que no sea maya. Sus hijos van a surgir con la grandeza del pueblo maya. Esta es una promesa, esta es una profecía de los mayas antiguos y que está a punto de resurgir como la gran cultura mundial. Lo que les digo parece una fantasía, pero no lo es, sus nietos lo van a ver, mis bisnietos, que ya los tengo, lo van a ver. Los bendigo con respeto.

Después, empuñó su mano y la acercó a su boca soltando un beso y la gente le aplaudió. Luego hablaron en maya el General del Santuario y dos señores más al señor Barbachano y a la candidata Addy Joaquín Coldwell –mientras el señor Estrella Pool traducía. Después del rezo, el señor Barbachano dijo que se hacía responsable si Addy se convertía en gobernadora de Quintana Roo, dijo: “cumpliré con creces para los que están presentes y para los que no están presentes, para el bien de los mayas, porque son la gran fuerza de Quintana Roo”.

Addy Joaquín Coldwell dijo: “No vengo a hacer campaña, vengo a compartir con ustedes los mayas para que tengan programas de gobierno en una nueva etapa de progreso, prosperidad y dignidad”. También esto era traducido por Sebastián Estrella Pool. La candidata siguió hablando:

Me late en el fondo de mi corazón estar aquí, me gusta, me siento bien y siento que quiero trabajar para todos ustedes. No podría en este lugar mentirles, así estoy comprometida de verdad. Carrillo Puerto corazón de la zona maya, ustedes tienen que resurgir y deseo ayudarles, por eso quiero ser gobernadora y ayudarles y estoy segura de que viene una nueva etapa. El nueve de febrero vendré nuevamente ya como gobernadora y no puedo mentir sobre esto. Los gobiernos actuales los han utilizado y tienen razón para no confiar, pero ahora viene una mujer, una mujer comprometida con

el pueblo. Les respeto y les voy a ayudar donde yo esté, aquí les traigo [tocándose el corazón]. Hace mil años que mis abuelos tienen raíces, y por las tuyas que son nuestras verdaderas raíces en nuestro estado y nuestro orgullo que es de ustedes. Tengo palabra y sé cumplir, por eso fui diputada federal y senadora, sé cumplirle al pueblo y sé cumplirle bien. Muchas gracias.

Después de sus discursos, los candidatos y el señor Barbachano salieron del santuario para entregar unas semillas a la gente que había ido y dijeron que iban a premiar a la mejor producción. Entregaron semillas con la foto de la candidata vestida de hipól y una propaganda proselitista a los representantes de diferentes pueblos, quienes tenían que saludar de mano al Sacerdote o *amen* José Itzá, al señor Barbachano y a la candidata Addy. Después de que los candidatos salieron, dieron comida dentro del santuario a los asistentes que se habían registrado. El Señor Barbachano fue llevado hasta su carro por el señor Victoriano Yeh, del poblado de X-Hazil, quien estuvo muy cerca de él siempre, y lo dejó hasta la puerta del automóvil. Ahí, lo esperaba su chofer, ya que el señor Barbachano viajaba en un Mercedes Benz.

Don Lauriano, quien había estado gritando “¡Chacho!, ¡Chacho!”, fue a pedir comida, pero se la negaron hasta que le fue a pedir al señor Estrella Pool que le dieran un plato, pero este le negó atención. Después de unos quince minutos de espera, don Lauriano se dio la vuelta y el señor Estrella Pool le llamó: “¡hey Chacho!, ¡Chacho, hey Chacho, te lo regala Addy la candidata!”. Y el señor Lauriano se enojó, pero al final fue por su tamal y un refresco.

Mientras transcurría el evento, un dignatario me contó que conocía al señor Barbachano, porque había ido antes, “...es alguien que tiene dinero y quiere ayudarnos... creo que decía que quería hacer un partido o algo, pero para ayudar a la gente y eso”. El señor Victoriano Yéh se acerca mucho a él, haciéndose pasar por general. Según me explicó, por él era que estaba el expresidente municipal Sebastián Estrella Pool ahí, ya que ellos se relacionaban bien. “Siempre que está ese señor Victoriano Yeh, llegan los del PAN... él ya casi no tenía gente en su grupo, porque era malo y no repartía dinero para las necesidades de su gente”.

Entendiendo las campañas

Hasta aquí se han descrito los actos proselitistas; sin embargo, es necesario enfatizar algunos aspectos de las campañas que contribuyan a entender la forma en que las tres coaliciones se relacionaban con los electores y la población en general, haciendo énfasis en los mayeros. Se observa que “Las campañas electorales fueron la expresión de los contenidos culturales que, objetivados en discursos y prácticas políticas, se mostraron en las relaciones políticas” (Tejera Gaona 2000, 60).

Hay en lo expuesto dos tipos de mítines proselitistas, el primero que se enfoca a la gran concentración de personas para legitimar los resultados. El segundo es propio de una campaña dirigida a distintos sectores de los electores, quienes una vez organizados tenían reuniones de manera que no fueron propiamente mítines, sino congresos y charlas.

A continuación, se presentan tres cuadros organizativos de los discursos, acciones y aspectos de las campañas utilizados por las tres alianzas:

Cuadro 1.- Discursos de las campañas, Felipe Carrillo Puerto, 2005

Discursos en los mítines de campaña	Coaliciones de partidos		
	PRI-PVEM	PAN- Convergencia	PRD- PT
Salud y educación		X	
Turismo y desarrollo económico	X		
Discurso dirigido a los jóvenes	X		
Descalificación a los otros partidos y alianzas	X		X

Exaltación de lo “maya”	X	X	X
Uso de la lengua maya por él (los) candidato(s)	X		X

El discurso para las coaliciones del PRI-PVEM y de PAN-Convergencia fue más importante en comparación de la alianza PRD-PT, ya que mientras los dos primeros hacían énfasis en algunos aspectos enfocados a las necesidades del municipio, para la última alianza este espacio sirvió para convencer a los asistentes que la “era del PRI” había acabado y que en estas elecciones podía darse, por primera vez, que ese partido dejara de gobernar en el estado. Podemos dar cuenta que quien más usaba el discurso contra la alianza PRI-PVEM era la coalición PRD-PT, pues entre las personas de Felipe Carrillo Puerto no se escuchó que la coalición PAN-Convergencia fuera realmente una opción política.

El apelar a lo “maya” fue importante para las tres alianzas, para unas, más que otras. El PRI-PVEM y el PRD-PT trataron de hablar en esta lengua y ganar la simpatía de los mayeros en sus campañas. En cambio, el PAN-Convergencia habló directamente con la población mayera, ejemplo de esto es que cuando visitaron el Santuario de La Cruz Parlante recurrieron a un traductor para comunicarse, este fue el licenciado Estrella Pool, quien también jugó un papel importante como *broker*⁴⁸ dentro de esta dinámica proselitista. Él tradujo en el momento lo que los dignatarios dijeron a la candidata Joaquín Coldwell y al señor Barbachano, como también lo que ellos respondían a los dignatarios del Santuario.

Finalmente, llama la atención que en la mayoría de los discursos los aspectos referentes

⁴⁸ Entendido como un “intermediario cultural”, es definido por E. Wolf al individuo que conoce y emplea los valores y símbolos de la cultura nacional dominante y la cultura comunitaria; promueven la integración y la construcción del estado. Añade: “... In modern Mexico, these competing power-holders are the leaders of the labor unions-especially of the labor unions in the nationalized industries-and of the ejidos, the groups in local communities who haven received land grants in accordance with the agrarian laws growing out of the 1910 Revolution” (Wolf 1956, 1072).

a educación, salud, y desarrollo aparecen poco. Parece que la propuesta o programa de trabajo del candidato no es importante de mencionar y se busca establecer empatía con el electorado a través de regalos, fiestas, y la identificación con “lo maya”.

Respecto a las acciones que realizaron las tres coaliciones durante las campañas, identificamos lo siguiente.

Cuadro 2.- Acciones de las Campañas de las tres alianzas, Felipe Carrillo Puerto, 2005

	Acciones en Campañas	Coaliciones de Partidos		
		PRI-PVEM	PAN-Convergencia	PRD-PT
Población/el electores	Entrega de peticiones y gestiones por la población a candidatos (mediante escritos)	X		
	Peticiones cara a cara		X	X
Candidatos/partidos políticos	Regalo de refrescos	X	X	
	Regalo de semillas		X	
	Regalos de banderas	X	X	
	Regalos de playeras,	X	X	X

os	gorras, vasos, etc.			
----	---------------------	--	--	--

La forma en cómo se relacionaban los candidatos con las personas que asistían a las campañas fue diferente en cuanto el sentido de proximidad o de facilidad de acercamiento. Los candidatos del PRI-PVEM eran más asediados por las personas que se acercaban a ellos -especialmente candidato a gobernador-, para entregarles peticiones en sobres o en folders, posiblemente por tener presente que son los candidatos que tienen más posibilidades de ganar. Los candidatos del PRD-PT, aunque en Carrillo Puerto hubo muchas personas que estaban siguiendo a los candidatos para darles la mano, no recibieron las peticiones por escrito, ya que sus candidatos se bajaban del templete y estaban entre las personas del público. Los candidatos del PAN-Convergencia hicieron mítines con un reducido número de personas, facilitando la interacción cara a cara.

La coalición PAN-Convergencia fue la única que regaló semillas para sembrar y consumo a los mayeros. Esta coalición también regaló refrescos en sus actos de campaña como el PRI-PVEM. En cambio, la alianza PRD-PT no ofreció refrescos ni comida, solo convocaba a los comerciantes para que colocaran sus negocios en el lugar donde se realizaría el mitin.

Cuadro 3.- Aspectos de Mítines de las tres alianzas, Felipe Carrillo Puerto, 2005

Aspectos en los mítines de campaña	Coaliciones de Partidos		
	PRI-PVEM	PAN-Convergencia	PRD-PT

Concentraciones con más de 500 personas	X		X
Mayor presencia de mujeres	X	X	
Mayor presencia de público mayero			X
Presencia de uno o más dignatarios mayas en el mismo espacio que los candidatos	X	X	
Uso de animador con altavoz		X	
Uso de traductor (<i>broker</i>)		X	
Uso de personal de logística para el manejo del público	X		X
Uso de escenarios	X		X
La misma canción de propaganda	X		X
Mitin en la Unidad Deportiva			X
Mitin en la Plaza Central	X		
Mitin en el Santuario de La Cruz Parlante y Casa de la Cultura		X	

La alianza PRD-PT fue la única que no regaló banderas en sus mítines, sin embargo, como las otras coaliciones, ésta también regaló playeras, gorras, vasos y morrales. Dentro del sentido de informalidad, dos coaliciones quisieron que se les asociara como “los candidatos del pueblo” como se enfatizaba con los candidatos del PRD-PT, en especial con Chacho, o como los candidatos del PRI-PVEM en la propaganda del candidato a gobernador decía: “Félix, el candidato de los jóvenes”.

Las campañas con más similitudes fueron las del PRI-PVEM y el PRD-PT, al hacer uso

del mismo formato del mitin: grandes concentraciones de gente, donde se iba a disfrutar de un espectáculo de artistas. Diferente a la estrategia proselitista de la alianza PAN-Convergencia donde se elaboraron mítines con poca gente y en espacios reducidos. Es decir, para los mítines del PAN-Convergencia en general asistían alrededor de cien personas o en su cierre unas trescientas personas. Para el caso del PRI-PVEM, asistieron en promedio unas quinientas y en su cierre, un poco más del doble. Los mítines del PRD-PT convocaron no menos de mil personas en los dos eventos, inclusive en el cierre se podría decir que fue más.

Este aspecto se encuentra directamente relacionado con los lugares que utilizaron para hacer sus actos de campaña. El PAN-Convergencia aprovechó los espacios donde no se podía concentrar gran número de personas, sin embargo, fueron lugares estratégicos para dirigirse al sector que les interesaba. El PRI-PVEM, tenía el centro de la ciudad, ya que no le hacía falta más espacio y podían usar los servicios de luz del ayuntamiento sin ningún problema, porque el mismo gobierno era priísta. El PRD-PT también sacó provecho a la unidad deportiva de la ciudad donde realizó sus actos de campaña, ya que, al encontrarse en la periferia de la ciudad, podía argumentar que le habían asignado el “peor” lugar para sus eventos “porque las autoridades del municipio no quieren prestar ningún espacio para realizar la fiesta del PRD-PT”.

Para los tres casos, hacer entender a los asistentes que sus campañas no eran un “acto político”, sino una “fiesta” o “rezo” fue importante. Para las campañas que organizaba la alianza del PRI-PVEM, los asistentes trataban de ir “bien vestidos y portar sus pertenencias de oro”, al contrario de los mítines o “fiestas” organizadas por el PRD-PT, que atraían a cualquier persona sin importar su vestido o arreglo. Es probable que el hecho esté ligado a que asistía una mayor concentración de personas a estos mítines que a las campañas de las otras dos alianzas, donde además concurría un porcentaje más alto de mujeres que hombres. Esto también indicaría una adecuación a las campañas que otrora eran actos oficiales con una estructura establecida. En la actualidad los partidos y sus candidatos despliegan una serie de estrategias que intentar mostrar candidatos “ceranos a y del pueblo”.

La mayor concentración fue de los mayeros mujeres y hombres que acudían a los actos proselitistas de la alianza PRD-PT.

como plazas principales para hacer proselitismo y emitir discursos en defensa de los indígenas. En muchas ocasiones, los macehuales son llevados a los mítines de apoyo a los candidatos priistas a puestos de elección popular. Ese día hay “pasaje libre” (servicio gratuito de transporte) al sitio elegido por el PRI, donde con banderines en las manos, con una que otra gorra o camisetas propagandísticas, mostrarán su apoyo al candidato en turno, que —como es común— prometerá beneficios a “su pueblo” (Lizama 1995, 118)

En las campañas de las tres alianzas, en general las personas acudían más movidas por el interés de lo que regalaban, ofrecían de espectáculo y por acompañar a sus familiares, que por ir a conocer “al candidato”, por eso muchos de los asistentes no ponían atención en los discursos de éstos. Sin embargo, en los actos de campaña del PRD-PT (quienes no ofrecieron un mejor espectáculo que el que dio la alianza PRI- PVEM) se convocó a muchas más personas. Lo que hace pensar que hubo también otros intereses que el mero oportunismo de los asistentes.

Las campañas de la alianza PAN-Convergencia tuvieron una organización diferente a sus adversarios en cuanto a la utilización de un animador, quien se encargaba de gritar el nombre de los candidatos y decir que eran “los mejores”, y trataba de organizar porras, sin embargo, la mayoría de las veces no tenía respuesta de los asistentes. Su función era gritar y hacer porras con un altavoz todo el tiempo que los candidatos no hablaban. Por otro lado, la alianza PRI-PVEM demostró una organización que se expresó de forma más clara el día en que participó el dirigente nacional del partido. En este evento había organizadores que traían un altavoz y que ordenaban, tomaban lista y dirigían a las personas para entrar a la plaza central de la ciudad. También puede observarse que el PRD-PT contaban con un apoyo logístico para manejar al público, aunque con menos personas.

Muchos de los elementos materiales como propaganda y artistas de televisión fueron

empleados por las tres coaliciones; sin embargo, el espectáculo nocturno, con un gran escenario, fue un recurso utilizado por las opciones políticas más fuertes como el PRI-PVEM y el PRD-PT. Probablemente, la estrategia más importante para los candidatos del PRD-PT fue usar el discurso en contra del PRI-PVEM y no dar un discurso más elaborado y al que le dedicaran más tiempo y provocar aburrimiento o distracción entre los asistentes, como pasó en los mítines de las otras coaliciones.

Lo aquí estudiado nos permiten advertir las campañas electorales como el espacio social donde el orden o estructuras de poder puede ser criticadas y modificadas, por lo menos momentáneamente. En estos espacios las fronteras identitarias tratan de desvanecerse o ampliarse, en todos los casos los candidatos y políticos expresan una “hermandad” con lo maya y los mayeros. Sin embargo, la relación entre candidatos/políticos y mayeros/pueblo sigue marcada por un contexto de desigualdad y de intercambios asimétricos: se marcan límites en la cercanía con los candidatos, “se regalan” cosas a cambio de la ocupación de un cargo político (que implica el acceso a recursos económicos), se expresa en el discurso una relación paternalista y asistencialista.

Referencias citadas

- Adler Lomnitz, Larissa. 2001. *Redes sociales, cultura y poder. Ensayos de antropología latinoamericana*. México, DF: Miguel Ángel Porrúa, Editor - FLACSO.
- Ballesteros, Xóchitl y Alejandro González. 2005. “Elecciones y acciones. De la cultura política a la política cultural, dos nociones en operación.” En *Cultura política, participación y relaciones de poder*, coordinado por Pablo Castro Domingo, 73-96. México DF: El Colegio Mexiquense, CONACyT y UAM-I.
- Bartolomé, Miguel Alberto. 2001. “El derecho a la autonomía de los mayas macehualob.” *Alteridades*, vol. 11, no. 21: 97-110.
- Careaga Viliesid, Lorena. 1998. *Hierofanía combatiente. Lucha, simbolismo y religiosidad en la Guerra de Castas*. Chetumal: UQRoo, CONACyT.
- Dachary, Alfredo Cesar y Stella M. Arnaiz. 1990. *Quintana Roo: Sociedad, economía,*

- política y cultura*. México DF: UNAM.
- Fernández Gómez, Raúl. 2010. "Participación política y comportamiento electoral de la ciudadanía indígena." En *Calidad democrática, formación ciudadana y comportamiento electoral*, coordinado por Juan J. Russo, 365-406. México DF: IFE/CONACYT.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, INEGI. 2000. *Cuaderno estadístico municipal de Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo. Edición 2000*. México: INEGI.
- Jorgensen, Lis Karen. 1996. "*División Política en un Ejido Maya Máasewal*". Tesis de maestría, Universidad de Roskilde.
- Kam, Cindy D. 2006. "Political campaigns and open-minded thinking". *The Journal of politics*, Vol.68, Mo. 4 (Nov. 2006): 931-945.
- Lizama Quijano, Jesús José. 1995. "*Kaq Yum Sma. El sustrato identitario de los mayas cruzo'ob*". Tesis de licenciatura, UADY.
- Tejera Gaona, Héctor y Emanuel Rodríguez Domínguez. 2015. "Redes políticas, performances y campañas electorales". En *Siluetas y contornos de un sufragio México 2012*, coordinado por Sergio Tamayo, Nicolasa López Saavedra y Kathrin Wildner. Ciudad de México: UAM-A.
- Tejera Gaona, Héctor. 2000. "Cultura de la política, campañas electorales y demandas" *Perfiles Latinoamericanos*, no. 6: 56-75.
- Varela, Roberto. 2005. *Cultura y poder. Una visión antropológica para el análisis de la cultura política*. España: Anthropos-UAM-I.
- Wolf, Eric R. 1956. "Aspects of Group Relations in a Complex Society: Mexico". *American Anthropologist, New Series*, Vol. 58, No. 6:1065-1078.



Universidad de El Salvador

Facultad Multidisciplinaria Oriental

San Miguel, El Salvador, C.A.

Revista Conjeturas Sociológicas

Año 12, Septiembre-Diciembre 2024 - ISSN 2313-013X