

# LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA AGENDA NACIONAL

Reflexiones y propuestas  
desde las Ciencias Sociales

XVIII

Los problemas de las ciencias  
sociales: docencia, investigación,  
difusión, evaluación, publicaciones

Miguel Aguilar Robledo  
Jorge Cadena Roa  
Oscar Contreras  
*coordinadores*





LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA AGENDA NACIONAL  
Reflexiones y propuestas desde las Ciencias Sociales

**XVIII**

Los problemas de las ciencias sociales:  
docencia, investigación, difusión, evaluación, publicaciones



LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA AGENDA NACIONAL  
Reflexiones y propuestas desde las Ciencias Sociales

Jorge Cadena Roa  
Miguel Aguilar Robledo  
David Eduardo Vázquez Salguero  
Coordinadores generales



## XVIII

Los problemas de las ciencias sociales:  
docencia, investigación, difusión, evaluación, publicaciones

Miguel Aguilar Robledo  
Jorge Cadena Roa  
Oscar Contreras  
Coordinadores



**UASLP**  
Universidad Autónoma  
de San Luis Potosí



FACULTAD DE  
CIENCIAS SOCIALES  
Y HUMANIDADES



EL  
COLEGIO  
DE  
SAN LUIS



**CONACYT**  
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología



### **COORDINACIÓN GENERAL**

Jorge Cadena Roa (UNAM)  
Miguel Aguilar Robledo (UASLP)  
David Eduardo Vázquez Salguero (COLSAN)

### **COMITÉ CIENTÍFICO**

Miguel Aguilar Robledo (UASLP)  
Jorge Cadena Roa (UNAM)  
Rosalba Casas Guerrero (UNAM)  
Oscar Contreras Montellano (COLEF)  
María Guadalupe Galindo Mendoza (UASLP)  
Alfredo Hualde Alfaro (COLEF)  
Esteban Krotz Heberle (UADY)  
María Luisa Martínez Sánchez (UANL)  
Cristina Puga Espinosa (UNAM)  
Esperanza Tuñón Pablos (ECOSUR)  
Guadalupe Valencia García (UNAM)  
Eduardo Vega López (UNAM)

### **COMITÉ ORGANIZADOR**

Miguel Aguilar Robledo (UASLP)  
Jorge Cadena Roa (UNAM)  
Oscar Contreras Montellano (COLEF)  
María Luisa Martínez Sánchez (UANL)  
Sandibel Martínez Hernández (COMECOSO)  
Cristina Puga Espinosa (UNAM)  
David Eduardo Vázquez Salguero (COLSAN)  
Anuschka van't Hooff (UASLP)

### **COORDINACIÓN TÉCNICA**

Sandibel Martínez Hernández (COMECOSO)  
Martha de la Luz Rivera Sierra (COLSAN)  
Anuschka van't Hooff (UASLP)

### **DIFUSIÓN**

José Israel Trejo Muñiz (COLSAN)  
Laura Gutiérrez Hernández (COMECOSO)  
Astrid Gutiérrez López (COMECOSO)  
Oscar Humberto Silva Silva (UASLP)

### **SISTEMAS**

Roberto Holguín Carrillo (COMECOSO)

### **FERIA DEL LIBRO DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

Stefano Santasilia (UASLP)

### **TALLERES**

Stefano Santasilia (UASLP)

### **PRESENTACIONES DE LIBRO**

Mauricio Genet Guzmán Chávez (COLSAN)

### **ACTIVIDADES CULTURALES**

José Ramón Álvarez González (COLSAN)

### **DISEÑO GRÁFICO**

Amanali Cornejo Vázquez (UNAM)  
Lucía Ramírez Martínez (UASLP)  
Daniela Vendramin (*Freelance*)

### **LOGÍSTICA**

Juan Enrique Ávalos Arguijo (UASLP)  
Ana Laura Fonseca Patrón (UASLP)  
Pedro Antonio García Martínez (COLSAN)  
Judith Esther García Pérez (COLSAN)  
Erika Gloria Gómez (UASLP)  
Ramiro Alejandro Hernández Rivera (UASLP)  
Anabel Meave Gallegos (COMECOSO)  
José de Jesús Meléndez Martínez (UASLP)  
Daniel Abraham Rodríguez Chávez (UASLP)  
María Gabriela Torres Montero (UASLP)

## COORDINADORES DE EJES

La democracia cuestionada.  
Representación, comunicación y  
participación política

Julio César Contreras Manrique (COLSAN) |  
Willibald Sonnleitner (COLMEX)

Acción colectiva, movimientos sociales,  
sociedad civil y participación

Juan Carlos Ruiz Guadalajara (COLSAN) |  
Gustavo Urbina (COLMEX)

Desigualdades, pobreza, economía informal,  
precariedad laboral y desarrollo económico

Cristina Bayón (UNAM) | Sara Ochoa (UNAM)  
| José Guadalupe Rivera González (UASLP)

Políticas públicas y gobernanza

Enrique Delgado López (UASLP) |  
Eduardo Villareal (CIDE)

Medio ambiente, sustentabilidad y  
vulnerabilidad social

Juan José Cervantes Niño (UANL) |  
Leonardo Márquez Mireles (UASLP) |  
Dolores Molina Rosales (ECOSUR)

Migraciones y transmigraciones

Rodolfo Cruz (COLEF) | Ivy Rieger (UASLP) |  
Martha Judith Sánchez (IIS-UNAM)

Corrupción, impunidad, estado de derecho y  
reforma judicial

Silvia Inclán (IIS-UNAM) |  
Mauricio Merino (CIDE)

Criminalidades, violencias, opresiones y  
seguridad pública

Fuensanta Medina (COLSAN) |  
José Luis Velasco (UNAM)

Problemas urbanos y del territorio

Briseida López Álvarez (COLSAN) |  
Federico Morales (UNAM)

Estudios de género: feminismos violencias y  
temas emergentes

Oresta López (COLSAN) | María Luisa  
Martínez (UANL) | Esperanza Tuñón (ECOSUR)

Población en condiciones de vulnerabilidad  
y riesgo

Patricia Julio Miranda (UASLP) |  
Jorge Damián Morán Escamilla (COLSAN)

México en la globalización: inserción actual  
y retos estratégicos

Claudia Maya (UNAM) |  
Enriqueta Serrano (COLSAN)

Conocimiento, ciencia e innovación:  
contribuciones e impactos a la  
problemática social

Rosalba Casas (UNAM) | Michelle Chauvet  
(UAM-A) | Marco Antonio Montiel (COLSAN)

Los desafíos de la educación

Rocío Amador (UNAM) | Rubí Ceballos  
Domínguez (UASLP) | Lorenza Villa Lever  
(IIS-UNAM)

Los mundos simbólicos: estudios de la cultura  
y las religiones

Mariana Molina (COLMEX) |  
Gilberto Pérez Roldán (UASLP) |

Construcción social desde el discurso,  
la escritura y los estudios visuales

Ramón Alvarado Ruiz (UASLP) |  
Elke Köppen (UNAM)

Teorías y metodologías de las ciencias  
sociales

Jorge Galindo (UAM-C) |  
Alejandro Monsiváis (COLEF)

Problemas actuales de las ciencias sociales:  
docencia, investigación, difusión, evaluación,  
publicaciones

Miguel Aguilar Robledo (UASLP) | Jorge  
Cadena Roa (UNAM) | Oscar Contreras  
(COLEF)

Talleres pre-congreso: ciencias sociales  
digitales.

María Guadalupe Galindo Mendoza (UASLP)  
| Roberto Holguín Carrillo (LAOMS) | Ricardo  
Mansilla (UNAM)



Los trabajos incluidos en *Las ciencias sociales y la agenda nacional. Reflexiones y propuestas desde las Ciencias Sociales*, coordinado por Jorge Cadena Roa, Miguel Aguilar Robledo y David Eduardo Vázquez Salguero, caen bajo la licencia de Creative Commons Atribución-Sin Derivar 4.0 Internacional (CC BY-ND 4.0). El contenido de dichos trabajos puede ser copiado y redistribuido en cualquier medio o formato, siempre y cuando se den los créditos correspondientes y no tenga fines comerciales.

El contenido, textos, cuadros e imágenes, de los trabajos publicados aquí es responsabilidad de sus autores y no necesariamente reflejan las opiniones de los coordinadores ni de las instituciones académicas a las que se encuentran adscritos.

Obra en [www.comecso.com](http://www.comecso.com)

*Las ciencias sociales y la agenda nacional. Reflexiones y propuestas desde las Ciencias Sociales*

#### COORDINADORES GENERALES

Jorge Cadena Roa  
Miguel Aguilar Robledo  
David Eduardo Vázquez Salguero

#### VOLUMEN XVIII

*Los problemas de las ciencias sociales: docencia, investigación, difusión, evaluación, publicaciones*

#### COORDINADORES

Miguel Aguilar Robledo  
Jorge Cadena Roa  
Oscar Contreras

ISBN Colección: 978-607-98224-0-8  
ISBN Volumen XVIII: 978-607-8664-08-5

Consejo Mexicano de Ciencias Sociales, A.C.  
[www.comecso.com](http://www.comecso.com)

Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades,  
Universidad Autónoma de San Luis Potosí  
<http://www.uaslp.mx/>

El Colegio de San Luis, A.C.  
<http://www.colsan.edu.mx/>

*Las Ciencias Sociales y la agenda nacional. Reflexiones y propuestas desde las Ciencias Sociales* consta de dieciocho volúmenes, uno por cada eje temático desarrollado en el VI Congreso Nacional de Ciencias Sociales, que se ponen a disposición del público en dos formatos, uno como documento portátil (.pdf) y otro elaborado con el software *Open Journal Systems* (OJS), libre y de código abierto, sin fines de lucro, que se ha convertido en el estándar de las publicaciones académicas periódicas. El OJS permite registrar e indexar cada trabajo, lo que facilita su localización en línea a partir de descriptores básicos que son reportados a los motores de búsqueda como título, autor, resumen y palabras clave. La obra puede descargarse en ambos formatos de: <http://www.comecso.com/ciencias-sociales-agenda-nacional>.



## Índice General

Introducción general.....13  
*Jorge Cadena Roa y Oscar Contreras*

### Entornos educativos y nuevas herramientas

El acceso a la cultura digital como aproximación para evaluar la adopción de tecnologías de información y comunicación por los profesores .....15  
*Ana Isabel Zermeño Flores, Mabel Andrea Navarrete Vega y Alfredo Ameneiro Castro*

Entorno del proceso educativo en el Instituto Tecnológico de Zacatepec .....33  
*Roberto Yáñez Hernández, Jeanette del Carmen Ortega Millán, Diana Ivonne Romero Mendoza y Carolina Domínguez Quezada*

Alfabetismos híbridos. Des-encuentros con la escuela .....51  
*José Federico Benítez Jaramillo*

Procesos socioformativos de los estudiantes de Innovación Educativa de la Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo .....67  
*José Alfredo Cruz Mercado y Mario Alberto Reyes Téllez*

### Divulgación y acceso a la información

Gestión editorial en acceso abierto mediante Open Journal Systems: una aproximación a las transformaciones en la autonomía de las revistas científicas .....85  
*Alejandra Delfina Arriaga Martínez*

Propuestas para la divulgación de la antropología en la zona metropolitana de Querétaro .....103  
*Mónica Durán Galván*

El derecho y el acceso a la información en salud. Una muestra de inequidad.....123  
*Miguel Ernesto González Castañeda, Antonio Reyna Sevilla y Igor Martín Ramos Herrera*

La producción científica en las ciencias sociales: quién escribe, desde dónde escribe y con qué referentes se escribe .....139  
*Sandra Saraí Dimas Márquez y Armando Ulises Cerón Martínez*

### Procesos formativos y entorno

El consenso cómplice como dispositivo de regulación en la docencia de la licenciatura de Sociología; de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa.....153  
*Marco Antonio Leyva Piña*

Una propuesta de formación interdisciplinaria y aplicada: la Licenciatura en Estudios Sociales y Gestión Local en la ENES UNAM Morelia..... 175  
*Mónica Lizbeth Chávez González, Diana Tamara Martínez Ruiz, Carla Patricia Galán Guevara, Claudia Escalera Matamoros y Nallely Torres Ayala*

Adquisición de la lectura en niños de primaria de Cherán Michoacán..... 191  
*Sammantha Yunuen González Herrera*

La formación e investigación en Ciencias Sociales en el IISUABJO. Retos ante la problemática social en Oaxaca y la Universidad ..... 205  
*Verónica González García, Laura Irene Gaytán Bohórquez y Elsa Olivia Urbietta Santos*

### **Desempeño y evaluación docente**

Algunas experiencias en evaluación de trabajo académico ..... 227  
*Rosa María Lince Campillo y Fernando Ayala Blanco*

Evaluación del 360° aplicada al desempeño docente..... 241  
*Ana Teresa Sifuentes Ocegueda, Emma Lorena Sifuentes Ocegueda y Rocío Mabeline Valle Escobedo*

Tres décadas de políticas de evaluación a la educación superior y a los académicos en México 255  
*Edgar Miguel Góngora Jaramillo*

### **Metodología de las ciencias sociales**

Jerarquía e ideología en la educación jurídica: Una aproximación a partir del Realismo Jurídico Norteamericano y los Estudios Críticos del Derecho..... 277  
*Yvonne Georgina Tovar Silva*

El papel de las prácticas metodológicas en el proceso de I+D en el Instituto Tecnológico Superior de Ciudad Serdán ..... 295  
*Helder Osorio Moranchel, Sandra Flores Bello y Adelina Trujillo Tenorio*

### **Estudio de la ciencia política en América Latina**

Desarrollo de la ciencia política como disciplina en Colombia: enseñanza y docencia en términos de género ..... 313  
*Camila Andrea Sánchez Sandoval*

Docencia e investigación en Ciencia Política desde las condiciones de Cuba..... 333  
*Anet Hernández Agrelo*

La identificación de tendencias en la enseñanza politológica en México desde una base de datos  
bibliohemerográfica .....347  
*Ana Carolina Baez Alvarez*

**Seis décadas de ciencia política en México: balance académico**

Democracia y Ciencia Política .....361  
*Fernando Barrientos del Monte*

Colonialidad epistémica y teoría política: ¿Construcción o reproducción de conocimiento en la  
periferia del orden mundial? .....381  
*Miguel Alfredo Lindig León*



## **Introducción general**

### **Los problemas de las ciencias sociales: docencia, investigación, difusión, evaluación, publicaciones**

Jorge Cadena Roa (UNAM)  
Oscar Contreras (COLEF)  
Coordinadores

El Eje temático "Problemas actuales de las ciencias sociales: docencia, investigación, difusión, evaluación, publicaciones" estuvo dedicado al análisis de los problemas actuales que enfrentan las ciencias sociales en esas materias. Específicamente, se invitó a la presentación de contribuciones que abordaran estudios de caso, reflexiones o estudios comparativos sobre la enseñanza de las ciencias sociales en México en todos los niveles educativos, y se preguntaba si los modelos vigentes son los más adecuados y pertinentes en la situación y condiciones de la práctica docente que varía según se trate de enseñanza presencial, semipresencial y a distancia; si se han incorporado tecnologías en los procesos de enseñanza y, en su caso, cuáles han sido los resultados; si la docencia debe adaptarse a los cambios en el perfil de los alumnos, como los millennials y otros grupos que están muy familiarizados con diversas tecnologías y son muy avezados en su uso y en la consulta de fuentes de información disponibles en el internet.

Otro ámbito de interés se refería a las condiciones para la investigación científica y la generación de nuevos conocimientos en las ciencias sociales. Esta temática es también muy amplia y abarca, de manera enunciativa, no exhaustiva, el financiamiento público y privado para realizarlas; su pertinencia, relevancia y condiciones para que tenga un impacto en el entorno social, económico, político, cultural; su concentración en algunas regiones del país y la necesidad de que la investigación sea reconocida como una herramienta fundamental para el desarrollo local regional y nacional así como para el impulso a la innovación, a la propuesta de soluciones de problemas específicos y a la competitividad internacional; la actualidad y pertinencia de enfoques que combinan varias disciplinas y metodologías para atender determinadas necesidades de conocimiento y que han llevado a reconocer la importancia de proyectos de investigación inter, trans y multidisciplinarios que adoptan una perspectiva de complejidad; las sinergias disciplinarias, interdisciplinarias, institucionales e interinstitucionales, intra e interregionales que

existen y que habría que impulsar; las necesidades de infraestructura, de generación de recursos humanos especializados y su incorporación a instituciones que les brinden lo que haga falta para que desarrollen sus actividades académicas y científicas con originalidad, rigurosidad y calidad internacional.

Otro problema que quisimos analizar en este eje temático fue el de la difusión de los resultados y hallazgos de la investigación en ciencias sociales. Nos interesaba particularmente que se presentaran trabajos que consideraran la situación en esta materia, sus causas, consecuencias y propuestas de solución. ¿La situación actual se debe a una falta de disposición de la comunidad científica de las ciencias sociales de difundir sus resultados, o bien faltan recursos humanos especializados para hacerlo y de canales adecuados para ello? Estábamos interesados también en saber más acerca de los públicos a los que está dirigida la difusión de hallazgos en las ciencias sociales y si la comunicación con ellos era la adecuada. Los cambios tecnológicos han abierto nuevos canales de publicación y difusión de resultados de investigación, en papel, e-books y formatos digitales, portales y blogs que enfrentan problemas nuevos de evaluación de la calidad y validación por las comunidades epistémicas especializadas, así como de dictamen y protección de los derechos de autor en medios sobresaturados de información de fácil acceso, pero de los que no se puede discernir de entrada su relevancia y calidad académica.

Finalmente, otro ámbito de interés sobre el que queríamos recibir trabajos era el de la evaluación en las ciencias sociales. Esta temática, como las anteriores, es sobradamente amplia y compleja. Incluye la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la aprobación y financiamiento de proyectos de investigación, y sus resultados, la evaluación de su impacto en diferentes ámbitos de la vida del país, la evaluación del trabajo de docentes, investigadores, tecnólogos, innovadores y difusores así como de los medios para mejorar su calidad y reconocer e incentivar sus trabajos.

Como puede apreciarse, la temática de la convocatoria de este eje fue sumamente abarcante e incluyente. Los trabajos seleccionados para su presentación en el VI Congreso Nacional de las Ciencias Sociales se publican en este volumen.

# El acceso a la cultura digital como aproximación para evaluar la adopción de tecnologías de información y comunicación por los profesores

## Access to digital culture as an approach to evaluate teacher's adoption of ICT

Ana Isabel Zermeño Flores<sup>1</sup>, Mabel Andrea Navarrete Vega<sup>2</sup> y  
Alfredo Amenyro Castro<sup>3</sup>

**Resumen:** Se propone comprender, desde la perspectiva sociocultural y la categoría analítica del acceso a la cultura digital, el proceso de adopción TIC por profesores en el marco de la evaluación del proyecto de innovación tecnológica en educación básica del Sureste de Jalisco. Se aplicó metodología cuanti-cualitativa a 116 escuelas, 151 profesores y 79 directores. El valor del estudio radica en entender a los profesores en su espacio educativo y como ciudadanos interconectados en diferentes escenarios que construyen su habitus digital. Esta categoría analítica ofrece luz para comprender mejor problemas de implementación de programas similares e identificar oportunidades de mejora.

**Abstract:** A proposal to understand –from a sociocultural perspective and an analytic category of access to digital culture– teacher's ICT adoption process in the framework of evaluation of an innovation project with technology on basic education in the Southeast of Jalisco. Qualy-cuantitative methodology has been applied to 116 schools, 151 teachers, 79 principals. The value of this research lies on the possibility to understand teachers in their educational environment and as interconnected citizens in convergent scenarios that construct their digital habitus. This analytic category brings light to a better understanding of problems implementing such programs and to identify opportunities of improvement.

Palabras clave: acceso; cultura digital; evaluación de proyectos; innovación educativa; profesores

### Introducción

Con la expansión de las tecnologías de información y comunicación (TIC), el consecuente

---

<sup>1</sup> Doctora en Comunicación Audiovisual. Universidad de Colima. Líneas de investigación: TIC4D, Inclusión digital para la inclusión social. anaz@uocol.mx.

<sup>2</sup> Maestra en Tecnologías de la información. Universidad de Colima. Líneas de investigación: TIC4D, Inclusión digital para la inclusión social. mnavarrete@uocol.mx.

<sup>3</sup> Licenciado en Diseño de la Comunicación Gráfica, Universidad de Colima, Líneas de investigación: TIC4D, Inclusión digital para la inclusión social. ameneyro@uocol.mx.

posicionamiento del discurso de la cumbre del milenio y el movimiento reformista en educación, los gobiernos del mundo se han inclinado a disponer tecnología en las aulas, el problema es que generalmente se supone que la tecnología tiene un enfoque pedagógico constructivista por sí mismo (Baylor & Ritchie 2002; Niederhauser & Stoddart, 2001) y se asume que su adopción es casi automática e instrumental. Por supuesto, esta perspectiva ha ido desapareciendo en algunos países primermundistas, aunque en otros se mantiene (Ying Xu, 2017) y persiste con mayor frecuencia en países menos desarrollados como México. Esta comprensión reduccionista del problema corrompe la forma en que luego se implementan los programas tanto por profesores, como por estudiantes y directivos. ¿Cómo conocer este y otro tipo de problemas relacionados a las formas en las que se ejecutan este tipo de programas? Una respuesta plausible está en la evaluación de los programas, ya que esto ayudaría a conocer mejor los aspectos relacionados y su interacción en los procesos, con lo que se darían oportunidades de mejora. Pero, para garantizar resultados significativos de las evaluaciones, éstas deberían observar no sólo la eficiencia y logro cuantificable de las metas sino dar cuenta de los aspectos socioculturales relacionados a la adopción de las prácticas deseadas, como los entornos, los accesos, las creencias, las habilidades, entre otros.

### **Caso de estudio**

En el 2015, la Secretaria de Educación de Jalisco (SEJ) en México llevó a cabo un proyecto de innovación educativa apoyado con TIC en escuelas de educación básica en la Región Sureste del Estado para fortalecer el aprendizaje en matemáticas y lenguaje, enfocado a mejorar las habilidades digitales de los profesores.<sup>1</sup> Con el fin de que los profesores se apropiaran de las tecnologías y las integraran a su práctica pedagógica, el proyecto implicó la capacitación y acompañamiento de estos actores mediante un grupo de asesores técnico pedagógicos que visitaban periódicamente las escuelas; además dotó de equipamiento a las mismas y midió el logro académico de los estudiantes, mientras un grupo de investigación universitario externo realizó el diagnóstico y la evaluación del modelo aplicado.

La preocupación sobre el Sureste de Jalisco se debió a que esta región presentaba un alto rezago educativo (por debajo de las medias nacionales). Según el Plan Estatal de Desarrollo del 2013 el 64.5% de la población en esta área geográfica presentaba bajos niveles de escolaridad.



Por su parte, los resultados de la Prueba Enlace (2013) corrobora esta información evidenciando que los municipios mayormente rezagados se ubican en esta zona del Estado.

Además, esta región de Jalisco presenta problemas de exclusión en infraestructura, pobreza, inseguridad y marginación. Tres de sus diez municipios se ubican con los mayores índices de marginación en el Estado (Conapo, 2010) traduciéndose en una de las regiones más vulnerables en contraste con el resto del Estado.

### **Revisión de la literatura**

El proyecto en el Sureste de Jalisco siguió la línea de estudio que se enfoca en el profesor como la palanca clave para alcanzar el éxito en los programas de innovación tecnológica en las aulas, la siguiente revisión de la literatura arroja luz sobre esta perspectiva.

Como ya se menciona, en México, como en la mayoría de los países del mundo, los procesos de globalización y los organismos internacionales han impulsado la introducción de las TIC en prácticamente todos los ámbitos sociales. Particularmente en la educación se han desarrollado estrategias a través de políticas públicas, confiando en que las tecnologías pudieran marcar una importante diferencia para eficientar los logros.

La apuesta por esta vía ha ido generando focos de opinión encontrados; en un primer momento se creía que las TIC por sí mismas eran suficientes para resolver el rezago educativo, una especie de panacea (John & La Velle, 2004), sin embargo la falta de evidencia sobre la eficacia como lo plantea Ottensen (2006) ha sido decepcionante y se explica en primera instancia como resultado de la falta de competencia de los profesores, su resistencia y la falta de disponibilidad de infraestructura.

Hay coincidencia en los trabajos de investigación vinculados al rol docente sobre dos aspectos: primero el trabajo de apropiación por parte de los profesores es un proceso lento, dado que se requiere una exposición prolongada a nuevas ideas y habilidades ante los cambios de comportamientos en el aula. Se ha comprobado que para que los profesores se sientan al mando de las tecnologías, saber cuándo y cómo usarlas, puede tomarle de cinco a seis años (Brunner, 1992; Elmer-Dewitt, 1991 en Baylor & Ritchie, 2002); segundo, que existe una diversidad de factores que influyen en los resultados, los que van desde las habilidades digitales, actitud y

apertura al cambio hasta el estilo pedagógico del docente (Baylor & Ritchie, 2002; John & La Velle, 2004; Lim & Barnes, 2005).

Esto ha llevado a que hoy se trabaje con mayor cautela pues las investigaciones recientes indican que queda por revisar a profundidad el sentido de estos cambios y sus consecuencias pedagógicas (Dussel, 2013 en Hernández & Reséndiz, 2017). En la actualidad, de manera conjunta diversos autores y organismos insisten en la necesidad de integrar a los hacedores de política pública, los académicos y los propios profesores en el diseño de modelos educativos apoyados en la tecnología (Somekh & Saunders, 2007; Ertmer, 2010).

Alcanzar la apropiación de las TIC para el aprendizaje por parte de los profesores, facilitaría una enseñanza más focalizada en la generación del conocimiento que en la transmisión de información. Formar un sujeto acorde a las demandas actuales, sean éstas de corte económico y/o social, apunta hacia el desarrollo de habilidades superiores en el estudiante como son la resolución de problemas, la capacidad crítica, la formación de argumentos y las facultades para el trabajo colaborativo, entre otras (Baylor & Ritchie, 2002; Lim, 2007; Wegerif & Mansour, 2010)

Por tal razón, se recalca lo importante que es la apreciación e interpretación del docente con respecto al papel y alcance de las TIC para su eficiente aprovechamiento en los procesos de enseñanza –particularmente se alude a los aspectos vinculados con sus creencias, compromiso e identidad pedagógica (John & La Velle, 2004; Ingram, 2016). Como señala (Borg 2013 en Charbonneau-Gowdy, Salinas & Pizarro, 2016), las concepciones del maestro sobre su trabajo influyen fuertemente sobre sus acciones. En el mismo sentido, Ottesen (2006) argumenta que la comprensión, percepción y mirada que tenga el profesor sobre las TIC y su potencial en las aulas, depende en gran medida de su construcción de significados a partir del tipo de uso y prácticas que realice.

Para comprender el alcance de las TIC en el aula, Lim (2002) propone observar con mayor énfasis lo sociocultural por sobre las herramientas tecnológicas. Desde esta postura se visualiza al docente como un sujeto social con condiciones socioculturales específicas –creencias, contradicciones, aspiraciones y competencias particulares–, que forma parte de un entorno educativo, con ecologías donde se propician relaciones e interacciones entre sujetos, y con condiciones que apoyan una actitud favorable para el aprendizaje y uso con sentido de las TIC (Marqués, 2000). Todos estos aspectos socioculturales son insoslayables para comprender por

qué han fracasado algunas iniciativas e incrementar la posibilidad de un adecuado aprovechamiento de las TIC en la educación (Lim & Barnes, 2005; Charbonneau-Gowdy et al, 2016; Hernández & Reséndiz, 2017).

### **Propósito del estudio**

Para comprender el valor de un análisis más cualitativo desde la perspectiva sociocultural, conviene destacar que la evaluación del proyecto de innovación educativa en el Sureste de Jalisco se realizó desde una perspectiva integral y cubrió tres ejes: a) generación de un diagnóstico de escuelas con énfasis en su perfil sociodemográfico y nivel de empoderamiento tecnológico; b) evaluación del logro de los resultados obtenidos de acuerdo con los indicadores de calidad, equidad y economía; y, c) análisis de los factores impulsores y restrictivos en el logro educativo, eficacia del modelo y habilitación del profesor.

Los resultados de esa evaluación revelaron tres aspectos a destacar: a) *El proyecto de innovación no mejoró el aprendizaje de los estudiantes*. El logro general de aprendizaje y la tasa de efectividad general fueron de aproximadamente 20% cada uno, y el costo de la tecnología por estudiante fue alto. b) *El acceso a la tecnología fue un problema significativo*. La tecnología instalada en las escuelas no fue suficiente y en muchos casos fue deficiente, principalmente internet. Y, por otro lado, el equipo programado llegó tarde y los profesores no pudieron utilizarlo durante el proyecto. c) *Frustración de los profesores*. Los docentes sentían que nuevamente no fueron tomados en cuenta para definir las necesidades ni las circunstancias específicas de las escuelas. Estos hallazgos plantean nuevas cuestiones dirigidas a comprender ¿cómo afecta el acceso a la cultura digital de los profesores a la implementación de proyectos de innovación educativa?

Con este nuevo análisis se arroja luz sobre los aspectos cotidianos que ocurren cuando los profesores utilizan las TIC en el aula para mejorar el rendimiento académico de sus estudiantes, prácticas alentadas por programas externos a su escuela. Analizar lo que sucede a nivel micro puede ser muy valioso para comprender la cultura digital en los profesores, sus condiciones particulares y su interrelación con el acceso a la tecnología, la cultura de los profesores (fuertemente unida a la cultura sindical) y las políticas públicas educativas implementadas en la

última década. Es decir, una visión más centrada en los profesores y sus prácticas, ayudaría a comprender mejor el éxito o el fracaso de los programas gubernamentales en esta materia.

### **Metodología**

La estrategia para evaluar el proyecto de innovación educativa en el Sureste de Jalisco tuvo un carácter tanto cualitativo como cuantitativo y se utilizaron diversas técnicas de investigación (figura 1). Las unidades de análisis abarcaron desde el logro educativo, la capacitación, el acompañamiento al profesor, la práctica pedagógica con uso de TIC, el sistema escolar, la interacción entre actores y entornos social, escolar y tecnológico.

Figura 1. Técnicas y unidades de observación para la obtención de información para la evaluación

Técnica	Unidades de observación
Encuesta	Profesores, estudiantes, directores de planteles y asesores técnico pedagógicos.
Entrevistas	Profesores, directores de planteles, asesores técnico pedagógicos y responsables de la Unidad Coordinadora del proyecto (UCP).
Prueba para medición de logro académico (MLA)	Estudiantes de primaria y secundaria.
Etnografía	Escuelas de primaria y secundaria para inducción, aplicación de pruebas MLA y durante la capacitación de los asesores técnico pedagógicos.
Análisis de contenido	Redes sociales (Facebook de la red de asesores técnico pedagógicos y profesores).
Documental	Documentos de registro de datos generales e infraestructura de las escuelas.

Fuente: elaboración propia

La población de estudio estuvo compuesta por escuelas de primaria y secundaria, integradas al Proyecto de Escuelas de Calidad, ubicadas en la Región Sur de Jalisco con niveles altos y medios de marginación, con resultados bajos en la prueba Enlace. La distribución de la población puede observarse en la figura 2.

Figura 2. Distribución de la población de estudio

Población	Primaria	Secundaria	Total
Escuelas	68	48	<b>116</b>
Estudiantes	8,826	5,029	<b>13,855</b>
Profesores	413	313	<b>726</b>
Directores	68	48	<b>116</b>
Asesores	-	-	<b>22</b>
Responsables UCP	-	-	<b>6</b>

Fuente: elaboración propia

La comprensión de los datos cualitativos provenientes de las entrevistas, las preguntas abiertas en la encuesta y la etnografía se realizó a través de la técnica análisis del discurso. Mientras que la observación de los mensajes en redes sociales se llevó a cabo mediante el análisis de contenido. En ambos tipos de análisis se inició desde la construcción de categorías de significado con base en las respuestas de los sujetos utilizando códigos iniciales (Robson, 2002).

Por su parte, para el análisis estadístico se utilizaron variables paramétricas y no paramétricas a través de instrumentos de colecta como las encuestas, por lo que se obtuvo un conjunto de datos numéricos en forma de índices, porcentajes, correlaciones, conglomerados y comparaciones de promedios y medianas entre otro tipo de datos.

### **Marco teórico**

El entramado teórico que se construye para este estudio integra tres vertientes: la perspectiva sobre Tecnologías de Información y Comunicación para el Desarrollo (ICT4D, por sus siglas en inglés), la teoría sociocultural y la pedagogía crítica.

La perspectiva de la ICT4D ayuda a dibujar la dirección del cambio social; es decir, la del desarrollo humano. Se reconoce que la conceptualización del desarrollo y las prácticas para su consecución son heterogéneas y dependen de lo que la gente piense y quiera en cada época y cultura. Pero, como insiste Migliore (2011), el propósito de definir la situación ideal –normativa–

es aclarar los principios a través de los cuales tendremos que juzgar las diversas alternativas. Por ejemplo, es diferente el desarrollo humano desde la perspectiva evolutiva donde lo central es lo filogenético, o economicista donde las cifras de ingresos, acceso a vivienda, educación y salud son clave, o de escala humana donde el foco está en la satisfacción de las necesidades (Bedoya, 2010). Para este estudio, se adopta la visión normativa del desarrollo humano de Amartya Sen (2000) quien defiende la triada conceptual de libertades, capacidades y agencia; focalizando en su comprensión del desarrollo humano como la expansión de las libertades reales de que disfrutaban los individuos, lo que significa apuntar los esfuerzos de cambio hacia los fines y no en los medios para lograrlo. La libertad entendida así, es consustancial al marco de los Derechos Humanos porque implica la libertad para vivir una vida larga, saludable, libre de violencia, digna, con acceso a la educación, a disfrutar de la vida en su comunidad y a participar en las decisiones que la afectan.

En este sentido, para el caso del presente estudio, se puede cuestionar, ¿por qué es importante que el profesor adopte prácticas digitales para enseñar? Vivimos en una época en la que confluyen la innovación y penetración de las TIC, una creciente interconexión de mercados y sociedades por los procesos de globalización y una expansión del neoliberalismo, que han transformado las reglas del juego en el desarrollo humano, desplazando del centro de producción de riqueza al capital y colocando al conocimiento como articulador del cambio social. Las escuelas siguen siendo clave en la formación de las nuevas generaciones (Márquez, 2005) por lo que las capacidades de los profesores necesitan estar alineadas con los requerimientos de esta nueva conformación social.

A través de la teoría sociocultural, se intenta explicar qué sucede cuando el maestro usa las TIC. Esta teoría brinda comprensión sobre la "cultura de acceso" desde una perspectiva amplia, pone en diálogo la interacción de las personas, el medio ambiente, las habilidades, las creencias, la infraestructura y el compromiso. La teoría sociocultural observa la práctica social como un proceso donde la interacción entre individuos es una condición necesaria para aprender y tener una actitud favorable hacia la práctica (Vigotsky, 1995; Kalman, 2003), en este caso, la práctica docente con TIC.

Como afirma Marqués (2005), la escuela es el espacio cultural que las sociedades culturalmente complejas han encontrado para educar. En este sentido, podemos entender a la

escuela como un instrumento cultural y al profesor como el agente de la cultura. Este enfoque permite entender al docente no solo como un profesional de la educación, insertado en una vida institucional normativa sino como un "actor social" con contradicciones, aspiraciones, creencias y habilidades personales, además de condiciones específicas socioculturales.

Además, se entiende el rol del profesor desde la pedagogía crítica de Paulo Freire (1973), el docente como actor clave para el cambio social. Este enfoque permite subrayar la necesidad de una adopción crítica, participativa, equitativa y comprometida de las tecnologías en el aula, a pesar de que el proyecto sea externo a la escuela y al profesor.

Pero lo más importante es comprender al profesor no solo como actor del cambio en el espacio escolar específico, sino también como un ciudadano conectado a las condiciones sociales de su familia, su entorno, su país y el mundo. Este actor, cuando utiliza la tecnología para enseñar a sus estudiantes, no solo responde a los imperativos institucionales y la visión pedagógica global, su respuesta, entre otras cosas, es a través de su cultura digital. Esta cultura se ha construido con la interacción con otros, en usos, significados y dispositivos múltiples.

Estas perspectivas enfatizan la participación del actor social y reconocen la correlación entre el actor y el contexto. El actor y la estructura coexisten y se afectan entre sí.

## **Resultados**

Los resultados del presente análisis se organizan en cuatro categorías: a) el perfil de los profesores para brindar una idea general sobre quiénes son y algunas características que ayuden a contextualizar las otras categorías; b) el acceso a la cultura como condición para la adopción de la práctica; c) las creencias como antesala de la práctica social; y, d) el compromiso como articulador del contrato social entre los profesores y el proyecto de innovación educativa.

### **a) Perfil tecnológico del profesor**

En principio, según los datos de la encuesta, los profesores tienen un perfil favorable para incorporar las TIC en el aula. Un gran número de ellos posee una ecología suficiente de recursos y servicios TIC tanto en casa como en el trabajo. El 88% de los encuestados afirma tener computadora portátil, casi el 80% tienen internet en casa y casi el 70% usan teléfonos inteligentes con conexión a internet. Además, el 83% de ellos han tenido cursos relacionados al uso de las

TIC en el aula ofrecidos principalmente por la Secretaría de Educación Pública como parte de su política de capacitación continua para los profesores.

Con este perfil digital, cabe preguntarse ¿por qué, según los resultados de la evaluación, fracasó el proyecto de innovación educativa en el Sureste de Jalisco en la adopción de las TIC para elevar las competencias en matemáticas y lenguaje en los estudiantes? En respuesta, desde la teoría sociocultural, se identificaron las siguientes categorías de análisis.

#### b) Acceso

Primero, se entiende que el acceso es una condición para adoptar una práctica social, pero no solo como la oportunidad a usar la herramienta sino al acceso a la cultura de uso de esa tecnología; es decir, el acceso a las prácticas de los actores que implica usar, conversan sobre las diferentes formas en que se usa, sobre los problemas, escuchar o brindar consejos para mejorar o explorar otros usos; es la cultura donde se observa a otros y se aprende en la comparación; la cultura donde emerge el apoyo, donde se filtra y ajusta el nuevo conocimiento. Todo esto favorece la apropiación diferenciada entre los participantes. Es decir, para la apropiación de una nueva práctica se requiere el acceso total a ésta pero no implica obligatoriamente el dominio total de todos sus aspectos (Kalman, 2003).

Entonces, ¿cómo fue el acceso de los profesores al conocimiento para usar las TIC con las cuales enseñar matemáticas y lenguaje a sus alumnos? A través de las percepciones de los profesores se identificaron dos formas que limitaron su acceso amplio a las prácticas digitales, las cuales en principio se fomentaban desde el proyecto.

En un primer nivel, los profesores identifican que el acceso a la cultura digital fue impuesto desde los planeadores en la SEJ dejando fuera la experiencia y expectativas de los profesores y directivos, así como las características de las escuelas y entornos sociales y tecnológicos de las mismas; además del problema de la institución educativa que a través de la burocracia ahorca la vida escolar (figura 3). En un segundo nivel, el acceso fue limitado porque el desempeño de los habilitadores como los asesores, tecnología y los procesos del proyecto operaron por debajo de lo esperado (figura 4).



Estas percepciones son confirmadas por los problemas observados durante la etnografía y entrevistas a otros actores (directivos y asesores) constatando un acceso deficiente del profesor a la cultura digital escolar.

Fig. 3. Acceso impuesto

Percepciones de los profesores sobre el acceso
La SEJ diseñó el proyecto sin tener en cuenta el conocimiento y la experiencia de los profesores y los directores de las escuelas.
La SEJ asumió un profesor tipo, borrando las contradicciones y los contextos particulares.
Las condiciones y necesidades particulares de las escuelas no fueron tomadas en cuenta.
Procedimientos burocráticos que privilegiaron lo administrativo por sobre la interacción humana y lo pedagógico.
La concepción del proyecto no dejó tiempo para desarrollar el compromiso entre los profesores.

Fuente: elaboración propia

Fig. 4 Acceso limitado

Percepciones de los profesores sobre el acceso
Los asesores no tenían experiencia pedagógica, en el mejor de los casos sabían cómo usar la tecnología (en su mayoría eran graduados de la educación en el milenio).
Las consultorías fueron cortas, esporádicas e individuales.
Las consultorías fueron cortas, esporádicas e individuales.
No se construyeron redes para el trabajo colaborativo. No hubo interacción con expertos y socios con las mismas dudas y logros.
El ambiente tecnológico era muy deficiente, por eso su acceso a la tecnología no fue satisfactorio.

Fuente: elaboración propia

### c) Creencias

Las actitudes de los profesores hacia el uso de las TIC son un factor esencial para determinar cómo las usan. Las creencias que persisten respecto a formas tradicionales de enseñanza son,

según Ertmer (2010), barreras de segundo orden que pueden retrasar o inhibir la integración con la tecnología. Las creencias persistentes pueden afectar incluso cuando la barrera de primer orden ha sido salvada; es decir, cuando se tiene acceso a la tecnología y el conocimiento técnico, como el caso que nos ocupa.

Cabe la pregunta, ¿cuáles fueron las creencias de los profesores relacionadas con la adopción de TIC para mejorar los resultados educativos? Los hallazgos indican que éstas son coherentes con la política educativa (figura 5) pero, no obstante, se identifican dudas y prejuicios (figura 6). Las creencias de los profesores sobre las TIC en el aula evidencian la debilidad de su cultura digital que está atravesada por la incertidumbre evidente en la creación de mitos encontrados; es decir, no hay consistencia en una misma mirada: por un lado hay quienes consideran que las TIC son útiles para la enseñanza, mientras que para otros son sólo una moda; además se detecta una débil corresponsabilidad en los retos para adoptar las TIC, desplazando la falibilidad a la SEP o a la misma tecnología, pero no asumiendo su participación en la solución.

Esta contradicción puede explicarse con la línea de que la modificación de las creencias se da con el cúmulo de experiencias vividas por los actores (Kagan, 1992; Kane et al., 2002; Pajares, 1992, citados por Kim et al., 2013), de ahí, que los programas deben promover estas experiencias en un tiempo considerable para que se construyan nuevas ideas que desafíen los viejos modelos (Baylor & Ritchie, 2002).

Fig. 5 Coherencia con la política educativa

Creencias de los profesores sobre la tecnología en el aula
Para la mayoría, las TIC son una herramienta útil para el aprendizaje.
Al menos la mitad cree que las TIC promueven la colaboración entre los estudiantes.

Fuente: elaboración propia

Fig. 6 Dudas y prejuicios

Creencias de los profesores sobre la tecnología en el aula
Una minoría considera que las TIC son una moda que no afecta el núcleo del aprendizaje.

Todavía hay miedo al cambio.
Dudan de sus habilidades. Consideran que necesitan capacitación y asesoramiento para saber qué hacer con la tecnología. No se sienten seguros de ser autónomos.
La tecnología es el chivo expiatorio. Es un elemento externo, obsolecente, falible (más en sus escuelas). Solo ven que el problema tecnológico no llegan a ver lo pedagógico. En este sentido, es fácil identificar que el problema proviene de la tecnología, no lo asocian consigo mismos.

Fuente: elaboración propia

#### d) Compromiso

La puesta en marcha del proyecto de innovación educativa en el Sureste de Jalisco requirió que los profesores se comprometieran con el logro de las metas concretas del proyecto, lo que implicaba nuevos conocimientos, nuevas actitudes, nuevos comportamientos. Desde la postura constructivista, el compromiso solo es posible cuando los actores conocen exactamente qué se espera de ellos al terminar determinado proceso, cuando éstos pueden contextualizar los nuevos aprendizajes (para qué sirven en la vida profesional) y le dan sentido a éstos (González, 2012).

En este sentido, la pregunta pertinente es ¿cuál es el nivel de compromiso de los profesores para con el proyecto? El compromiso se refleja en dos niveles, el primero es una respuesta automática a participar (figura 7) donde se refleja la cultura magisterial y la concordancia con lo que se espera actualmente de un docente (formación continua, apertura a nuevas formas de enseñanza, dominio de las TIC y de las corrientes pedagógicas integradoras); es decir es congruente con el perfil esperado del profesor, un profesional que forma parte de una cultura laboral y organizacional bien establecida y a la que desea seguir perteneciendo, por lo cual responde de forma positiva ante las indicaciones recibidas.

El segundo nivel refleja las resistencias subyacentes (figura 8) sobre los conocimientos y prácticas que están aprendiendo. Estas resistencias derivan de las experiencias fallidas con proyectos anteriores con tecnología, de las visiones a corto plazo para cambiar creencias y prácticas, de los errores en la operación del proyecto, de la desarticulación con los líderes del proyecto, todo lo cual reduce el nivel de compromiso del profesor en la comprensión y la forma de aplicar el modelo.

Figura 7. Respuestas automáticas

Percepciones sobre el nivel de compromiso de los profesores con el proyecto
Todas las escuelas y profesores invitados aceptaron participar.
La mayoría reconoció la importancia de los objetivos del proyecto y aceptó participar.
La mayoría valora la formación de profesores para el uso eficaz de las TIC.

Fuente: elaboración propia

Figura 8. Resistencias

Percepciones sobre el nivel de compromiso de los profesores con el proyecto
Falla de la cadena. Los nuevos proyectos llevan los errores de los anteriores.
Los altos niveles de incertidumbre en los pagos de los asesores, la instalación de la tecnología y la información del proceso mantienen al profesor a distancia.
Los proyectos anteriores han sido bastante fragmentados y existe la sensación de que las acciones no están consolidadas y que son a corto plazo.

Fuente: elaboración propia

## Conclusiones

Si bien los países del primer mundo, como lo indica la revisión de la literatura, están avanzando en el diseño de estrategias pedagógicas apoyadas en TIC, en los países en desarrollo, como México, todavía hay dificultades para resolver problemas de infraestructura; además, sin una dirección de políticas públicas claras, las soluciones erráticas y de simulación continúan.

Para una transformación en las prácticas pedagógicas de los profesores, es necesario que se comprometan con este nuevo modelo. Pero no es posible el compromiso cuando el profesor sigue siendo un sujeto extraño, considerado como instrumento y no como actor creativo; cuando el acceso al conocimiento que rodea a esa práctica es limitado y aislado; cuando no hay comentarios significativos de otros; cuando el acceso a la tecnología es deficiente y se refuerza como un elemento ajeno a la práctica pedagógica; cuando los proyectos son esporádicos, sin continuidad y la transferencia de la responsabilidad por el fracaso es hacia el otro (institución, tecnología, programas, etc.); cuando son proyectos a corto plazo que no dan tiempo a disipar la sospecha de los profesores de que este nuevo proyecto también fallará como los anteriores, ni se

da tiempo para negociar con la inercia burocrática, paternalista y sindical que permean la cultura magisterial.

En respuesta a la pregunta de investigación, no puede haber ningún compromiso en la adopción de tecnología para enseñar si el acceso a la cultura digital no está completo. En los proyectos que promueven el uso de las TIC, debe quedar claro cómo se organiza el acceso para promover su apropiación práctica y reflexiva. El acceso debe entenderse desde el mundo social del profesor no solo desde el aula.

Aunque los problemas mencionados son extensos y persistentes, también están presentes las semillas del cambio. En la evaluación se identificaron casos ejemplares de profesores que aplicaron sus habilidades digitales para la enseñanza, la interacción con otros y la participación en eventos culturalmente valiosos. Es decir, existen profesores comprometidos con este conocimiento que pueden catalizar las transformaciones en sus prácticas y entornos, por lo cual programas como el evaluado podrían aprovecharlos para enriquecer los entornos escolares para potencializar el acceso digital de profesores más rezagados, lo que abonaría al éxito de los proyectos de innovación educativa.

## **Bibliografía**

- Baylor, A., & Ritchie, D. (2002). What factors facilitate teacher skill, teacher morale, and perceived student learning in technology-using classrooms?, *Computers & Education* 39(4), 395-414.
- Bedoya, C. (2010). Amartya Sen y el desarrollo humano, *Revista Nacional de Investigación - Memorias* 8(13), 277-288
- CONAPO (2010). Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2010. Recuperado de [http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Indices\\_de\\_Marginacion\\_2010\\_por\\_entidad\\_federativa\\_y\\_municipio](http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Indices_de_Marginacion_2010_por_entidad_federativa_y_municipio)
- Charbonneau-Gowdy, P., Salinas, D., & Pizarro, J. (2016, October). Moving Away From Comfort Zones: Working in Community With Teacher Educators to Promote e-Learning Classroom-Based Research. In *ECEL 2016-Proceedings of the 15th European Conference on e-Learning* (p. 129).

- ENLACE (2013). Resultados históricos nacionales 2006- 2013, México. Recuperado de [http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/historico/00\\_EB\\_2013.pdf](http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/historico/00_EB_2013.pdf)
- Ertmer, P. & Ottenbreit-Leftwich, A. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect, *Journal of research on Technology in Education* 42(3), 255-284.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Gobierno de Jalisco. (2013). Plan Estatal de Desarrollo Jalisco 2013-2033. Guadalajara: Dirección de Publicaciones del Gobierno del Estado de Jalisco.
- González-Alvarez, C. (2012). Aplicación del constructivismo social en el aula. Recuperado de <https://inclusioncalidadeducativa.wordpress.com/2015/12/26/aplicacion-del-constructivismo-social-en-el-aula-teorias-del-aprendizaje/>
- Hernández, J. & Reséndiz, N. (2017). La construcción sociocultural de las habilidades digitales en el bachillerato. De la interacción cotidiana al estudio, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 22(73), 421-444.
- Ingram, N. (2016). Time past: impacts of ICT on the pedagogic discourse in the Interactive project. *Technology, Pedagogy and Education* 25(1), 1-18.
- John, P. & La Velle, L. (2004). Devices and desires: Subject subcultures, pedagogical identity and the challenge of information and communications technology, *Technology, Pedagogy and Education* 13(3), 307-326.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura, *Revista mexicana de investigación educativa* 8(17).
- Kim, C., Kim, M., Lee, C., Spector, J. & DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration, *Teaching and Teacher Education* 29, 76-85.
- Lim, C. P. (2002). A theoretical framework for the study of ICT in schools: a proposal. *British Journal of Educational Technology*, 33(4), 411-421.
- Lim, C. & Barnes, S. (2005). A collective case study of the use of ICT in economics courses: A sociocultural approach, *The Journal of the Learning Sciences* 14(4), 489-526.
- Lim, C. (2007). Effective integration of ICT in Singapore schools: Pedagogical and policy implications, *Educational Technology Research and Development* 55(1), 83-116.

- Marqués, P. (2000). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación. Recuperado de [http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/docentes\\_funciones.pdf](http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/docentes_funciones.pdf)
- Marqués, P. (2005). Cambios en los centros educativos: construyendo la escuela del futuro, *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 001-039.
- Migliore, J. (2011). Amartya Sen: La idea de la justicia, *Revista Cultura Económica* 29(81/82), 13-26
- Niederhauser, D. & Stoddart, T. (2001). Teachers' instructional perspectives and use of educational software, *Teaching and teacher education* 17(1), 15-31.
- Ottesen, E. (2006). Learning to teach with technology: Authoring practised identities, *Technology, Pedagogy and Education* 15(3), 275-290.
- Robson, C. (2002). *The real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers* (Second ed.). Oxford: Blackwell.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Somekh, B. & Saunders, L. (2007). Developing knowledge through intervention: Meaning and definition of 'quality' in research into change, *Research papers in education* 22(2), 183-197.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- Wegerif, R. & Mansour N. (2010). A dialogic approach to technology-enhanced education for the global knowledge society, In M. Khine & I. Saleh (Eds.). *New Science of Learning: Cognition, Computers and Collaboration in Education* (325-340). New York: Springer.
- Xu, Y. (2017). Beyond Access: Helping Teachers Integrate Technology into Classrooms Wisely. Recuperado de <http://isilearn.net/helping-teachers-integrate-technology-into-classrooms/>

Notas \_\_\_\_\_

<sup>1</sup> El proyecto se llamó: “Comprensión lectora, escritura y pensamiento matemático: fortalecer el aprendizaje a través de las TIC” se implementó en planteles de 10 municipios en la Región Sureste de Jalisco. El período de operación fue de un año, de agosto de 2014 a julio de 2015. La Unidad Coordinadora del Proyecto (UCP) fue la Coordinación General Estatal del Programa Escuelas de Calidad (CGE-PEC).





## Entorno del proceso educativo en el Instituto Tecnológico de Zacatepec

### Environment of de educational process in the Instituto Tecnológico de Zacatepec

Roberto Yáñez Hernández<sup>1</sup>, Jeanette del Carmen Ortega Millán<sup>2</sup>,  
Diana Ivonne Romero Mendoza<sup>3</sup> y Carolina Domínguez Quezada<sup>4</sup>

**Resumen:** La presente ponencia se deriva de un trabajo de investigación de tipo socioeconómico que se efectuó en el periodo de agosto de 2014 a diciembre de 2015 y que se actualizó entre agosto de 2016 y junio de 2017, a requerimiento de la autoridad educativa, con el objetivo de proporcionar información acerca de las condiciones económicas, sociales, institucionales y políticas de la región sur del estado de Morelos en donde se encuentra ubicado físicamente el Instituto Tecnológico de Zacatepec, como base en la toma de decisiones para abrir las carreras de Licenciatura en Turismo, Ingeniería Aeronáutica y Diseño Industrial.

**Abstract:** This paper is derived from a socio-economic research work that was carried out in the period from August 2014 to December 2015 and that was updated between August 2016 and June 2017, at the request of the education authority, with the objective of to provide information about the economic, social, institutional and political conditions of the southern region of the state of Morelos where the Technological Institute of Zacatepec is physically located, as a basis for decision-making to open careers in Tourism, Aeronautical Engineering and Industrial Design.

Palabras clave: educación; entorno; profesorado; actualización; vinculación

### Introducción

El desempeño profesional de los egresados, lo podemos definir como el área en donde labora o trabaja cada egresado, el puesto o actividades que realizan, también como la correlación puesto y perfil de egreso de un plan de estudios de ese egresado; los resultados de encuestas de opinión del

---

<sup>1</sup> Maestro en Administración de Recursos Humanos; Sociología, Instituto Tecnológico de Zacatepec, Línea de investigación “Entorno del Proceso Educativo” y “Docencia y Aprendizaje”, ryanezh@yahoo.com.

<sup>2</sup> Maestra en Mercadotecnia; Gestión estratégica, Instituto Tecnológico de Zacatepec, Línea de investigación “Entorno del Proceso Educativo”, maestramillan@hotmail.com.

<sup>3</sup> Licenciada en Administración de Empresas Turísticas; Planeación y promoción, Instituto Tecnológico de Zacatepec, Línea de investigación “Entorno del Proceso Educativo”, dromeromendoza@hotmail.com.

<sup>4</sup> Licenciada en Sociología; Estudios del trabajo, Instituto Tecnológico de Zacatepec, Línea de investigación “Entorno del Proceso Educativo”, cquezada\_366@hotmail.com.

mercado de trabajo sobre la labor y actividad del egresado, y resultados de opinión de los egresados sobre la correlación desempeño pago que reciben, índices comparativos del desempeño de egresados de diferentes instituciones, índices de satisfacción laboral y profesional de los egresados, necesidades de educación continua, necesidades de capacitación del mercado de trabajo, tendencias tecnológicas que demandan las empresas, etc.

Para tener la capacidad de analizar las variables arriba citadas, es necesario contar con un sistema de información que proporcione datos sobre el comportamiento de estas o mediante un estudio denominado seguimiento de egresados, donde se establezca la metodología para estudiar el objeto de estudio, los egresados, tarea que debería ser una constante en toda institución educativa, sin embargo, en la práctica queda relegada a una tarea administrativa, que la realiza una persona que en la mayoría de los casos no tiene el perfil para dicho estudio, ya que los informes de rendición de cuentas de los directores de instituciones pertenecientes al Tecnológico Nacional de México, se basan en una tesitura administrativo contable, gastos por partida presupuestal, logros académico deportivos, personal capacitado, proyectos académicos realizados, proyectos de planeación, pero en ningún caso se informa bajo una metodología clara y objetiva, la situación del desempeño profesional de los egresados, por lo que este trabajo debe ser visto desde el claustro de las academias.

Existe un documento denominado Disposiciones Técnicas y Administrativas para el seguimiento de egresados, de la otrora Dirección General de Educación Superior Tecnológica, que delega esta importante función al Departamento de Gestión Tecnológica y Vinculación, pero como coordinadores de la actividad, ya que los responsables directos de integrar y/o actualizar el directorio de egresados son los departamentos académicos, quienes deben aplicar encuestas o contar con información de los egresados, para luego analizar, interpretar y graficar la información, para luego elaborar y entregar los resultados a la Oficina de Seguimiento de Egresados, quien los recibe, los procesa y elabora informe final a las autoridades del instituto y a la dirección de vinculación del ahora Tecnológico Nacional de México.

El interés por este tema, surge, ya que a las academias de los diferentes departamentos, se les delega el reto de determinar los contenidos de los programas de estudio de las carreras y especialidades pero sin un sistema de información o estudios, que proporcione la actualidad o vigencia de los contenidos, lo cual se puede determinar a través del análisis del desempeño de los

egresados y su correlación con el perfil de egreso. La información con que cuentan resulta insuficiente y es motivo de debates, pero sin el fundamento, lo que genera discusiones infructuosas, y sobresalen solo las opiniones de quienes mantienen ciertos datos de uno o dos egresados que han sobresalido, pero que no resulta representativo de los diferentes cohortes generacionales que ha tenido la carrera en comento.

Con base en todo lo anterior, y estar en posibilidades de plantear con un enfoque institucional el concepto de desempeño profesional para el presente apartado, diremos que acorde al documento en comento el desempeño profesional “Se refiere a la observación de los cargos y las actividades que realizan los egresados, el grado de coincidencia que existe entre sus actividades y los estudios profesionales y las exigencias a las que están sometidos en su quehacer profesional cotidiano (de conocimiento, intelectivas, de aptitudes y conductuales)”. En otras palabras se refiere a que se busca medir la coherencia entre la formación y el tipo de empleo. Para lo cual se presenta la siguiente tabla con los resultados obtenidos de 157 egresados de ingeniería en administración y 125 egresados de ingeniería en gestión empresarial del año 2015 y el primer semestre de 2017, 16 trabajan de IA y 16 también de IGE.

**Cuadro 1.**  
**DESEMPEÑO PROFESIONAL**  
**(Coherencia entre la formación y el tipo de empleo)**

1 Eficiencia para realizar las actividades laborales, en relación con su formación académica	NO DISPONIBLE
2 Relación del trabajo con su área de formación académica	El 100% de los egresados de IA que trabajan reportan que si hay relación del trabajo con su área de formación. 10 egresados de IGE que laboran (62%) señalan que hay relación del trabajo con su área de formación, el resto no contesto.

<p>3 Aspectos de valoración para obtener el empleo</p>	<p>15 egresados (94%) de IA, señalaron, que fue la competencia laboral y sus habilidades socio-comunicativas, para desempeñar el trabajo, lo que tomaron en cuenta para su contratación.</p> <p>13 egresados (81%) señalaron, que fue la competencia y sus habilidades socio-comunicativas, para desempeñar el trabajo, lo que tomaron en cuenta para su contratación. 2 señalaron que su título, fue el motivo para su contratación.</p>
<p>4 Utilidad de las residencias profesionales o prácticas profesionales para el desarrollo laboral y profesional</p>	<p>12 egresados de IA obtuvieron su empleo a través de la residencia profesional de ellos 7 (58%) de IA califican como muy buena la utilidad de la residencia para la obtención del empleo.</p> <p>10 egresados IGE señalaron que obtuvieron su empleo a través de la residencia profesional, de ellos 7 (70%) califican como muy buena la utilidad de la residencia para la obtención del empleo.</p>
<p>5 Deficiencias en su formación profesional para realizar las actividades laborales</p>	<p>NO DISPONIBLE</p>

En el presente informe obtenido de la base de datos de Gestión Tecnológica y Vinculación, merece atención especial que de los 157 egresados de IA 33 (21%), no estudian ni trabajan, y en la carrera de IGE 59 (42% de los datos consultados) señalaron que no estudian ni trabajan. Del total que trabajan en ambas carreras, se desempeñan en el nivel operativo, salvo uno que señalo que trabaja como directivo de manera eventual en una empresa del ramo industrial,

empresa de más de 500 trabajadores, ganando entre 5 y 7 salarios mínimos diarios, aproximadamente \$560 pesos diarios.

Sin embargo la información no resulta concluyente, en virtud, de que no se sabe que proporción de ellos actualmente han emigrado a otras oportunidades de empleo o negocio o actividad, quienes están tal vez laborando en el negocio familiar, y por ende pongan en práctica los conocimientos y competencias adquiridas en su carrera, no olvidemos que el Modelo Educativo habla de desarrollar profesionistas, personas capaces de resolver problemas, adaptarse al entorno, y de hacer las cosas o actividades con el profesionalismo requerido, en entornos competitivos y hoy tendientes a la desglobalización.

Por lo que surgen las siguientes preguntas de investigación:

¿Hay correlación entre el puesto o actividad que desempeña el egresado con el contenido de su perfil de egreso?

¿Cuál es el nivel del desempeño de los egresados?

¿De las asignaturas de su plan de estudios cuales tienen una mayor correspondencia con el área o puesto que desempeña?

¿Cuál es el nivel de satisfacción de los egresados con relación a la carrera que estudiaron?

¿Los contenidos de las asignaturas son relevantes para los egresados?

La metodología a desarrollar es mediante encuestas y seguimiento al egresado de la carrera de ingeniería en administración y atender la problemática relacionada a la falta de información sobre los egresados, su desempeño, y la correlación de este con su perfil de egreso, con la finalidad de mantener actualizado los programas de estudio y perfil de egreso, diseño de especialidades y educación continua.

### **Objetivo general**

Analizar la correlación puesto y perfil de egreso del plan de estudios de los egresados en la carrera de ingeniería en Administración para diseñar y/o reforzar los programas de estudio para el desempeño profesional deseado.

### **Objetivos específicos**

- Identificar la ubicación laboral y las funciones desempeñadas de los egresados del programa de Ingeniería en Administración.
- Aportar elementos para determinar el estado actual de la carrera respecto a su congruencia entre el perfil laboral que requiere el sector empresarial.
- Identificar aciertos y problemáticas que orienten la toma de decisiones para la futura estructuración del programa.
- Correlacionar el puesto con respecto a las áreas de formación y el perfil de egreso.

### **Justificación**

El instituto se ha caracterizado por formar estudiantes con calidad en el desarrollo de las competencias y formación profesional, sin embargo se requiere poseer información que vincule la educación con las demandas empresariales, sobre el conjunto de habilidades y conocimientos que el estudiante necesita, domine y demuestre después de completar un programa de estudios. Por ello las instituciones de educación superior tienen que ser capaces de responder a las necesidades cambiantes de la educación y la formación, de adaptarse a un panorama de educación dinámico y de adoptar modalidades más flexibles de operación a las nuevas demandas del conocimiento;

La educación y el trabajo son hoy dos elementos estrechamente vinculados, y la necesidad de enlazar educación y actividad económica se ha reforzado mucho en los últimos años, el perfil de egreso pasa a ser un conjunto de realizaciones profesionales, criterios de ejecución y dominios estructurados en unidades de competencia, que expresen los logros o resultados esperados de las personas en las situaciones de trabajo lo que hacen mayormente inevitable que su preparación sea integral y en gran parte práctico, que disponga de un alto grado vivencial de interacciones diversas que lo conviertan en una persona cada vez más competente y eficaz.

Al hablar de educación, no nos referimos exclusivamente a la escolarización sino a la oportunidad de adquirir formación de modo permanente y a lo largo de toda la vida, es así, como muchas de las profesiones actuales exigen, conocimiento y confianza en uno mismo, capacidad de iniciativa, capacidad de razonamiento lógico en la toma de decisiones o en la solución de problemas, capacidad de asumir las propias emociones, desarrollo de aptitudes, capacidad de comunicarse o de colaborar con los demás, capacidad de adaptación, etc. basada en una

formación flexible, que le permita poner en práctica los conocimientos en el puesto que desempeñe.

Así mismo se pretende identificar la funciones que realizan los egresados en Ingeniería en administración que permitan presentar alternativas; además de presentar la interpretación de fortalezas y debilidades, recomendaciones, posibles áreas de especialización y conocimiento de aportación al perfil.

Esto lleva a otra consideración de enorme importancia, la cual nos dice que la formación profesional no es una responsabilidad exclusiva de los centros educativos sino también de las empresas, ya que estas mismas, colaboran en la formación inicial de los jóvenes, es decir; que este trabajo es importante tanto para el instituto para encauzar sus esfuerzos en las exigencias del entorno empresarial.

De igual manera es importante para los egresados porque les permite conocer el contexto real del puesto o de trabajo y combinar los conocimientos teóricos con el puesto. Y además es muy significativo para las empresas porque podrán obtener candidatos mejor calificados.

Misma importancia conlleva a las instituciones a dar un seguimiento a los egresados permitiendo orientar y aportar a los programas estrategias y directrices que permita la transferencia de conocimientos, en beneficio de ambos.

Por lo que el motivo principal de esta investigación es la obtención de información acerca de los egresados de la carrera de Ingeniería en Administración que permita medir la coherencia de la formación y el puesto.

## **Marco referencial**

### **Perfiles**

De acuerdo al investigador José Arnaz, investigador de la Dirección de Recursos Humanos de la ANUIES, en su Guía para la elaboración del perfil del egresado<sup>1</sup>, el término "Perfil del egresado" tiene cada vez mayor difusión y empleo en el ámbito de la educación, en todos sus niveles, sectores y modalidades. El término es utilizado usualmente con flexibilidad sin darle carácter técnico, sin exigencia de darle un solo significado, claridad y rigor.

De acuerdo a esto, los perfiles están desempeñando usualmente una de estas funciones:

- a) Ser una primera descripción preliminar del egresado, de carácter no técnico pero que sirve de antecedente a la formulación explícita de objetivos curriculares, de los que si se exige rigor en su formulación.
- b) Ser, de hecho, un conjunto de objetivos curriculares, con o sin mención explícita de ello.

En cualquiera de los casos, con un perfil se define lo que ha de logrado en un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje. Es por lo tanto evidente entonces, que elaborar un perfil de egresado debe ser una acción que se emprenda sistemáticamente en el sentido de hacer todo lo que es necesario hacer y en el orden adecuado.

Se considera que la elaboración de un perfil es una de las acciones que se emprenden en la planeación educativa, la cual ha de ser participativa. Esto debe traducirse en la posibilidad real de que los profesores participen, junto con los administradores académicos en la elaboración de perfiles con todo lo que ello significa; investigación y toma de decisiones. Para “anclar” a la realidad las acciones educativas y para que la actividad docente adquiera el sentido de compromiso y responsabilidad compartida, ingredientes indispensables, indudablemente, para elevar la calidad de la educación.

Alejandro Pérez Pascual profesor de Economía en su trabajo sobre “Aportación al perfil de egreso” editado por editorial ANUIES define el perfil del egresado como:

“El perfil del egresado puede ser virtual o real. Es virtual cuando únicamente se manifiesta como una intención, como un proyecto a lograr, como un futuro deseable y posible para los alumnos que ingresan al programa; es real en el momento en el que se plasma en los egresados.

Teóricamente, la eficiencia de un programa de educación superior consiste en el logro del perfil del egresado. Se puede decir que la eficiencia terminal de un programa de educación superior es directamente proporcional al número de alumnos que alcanzan dicho perfil. Por lo anterior, es fundamental que los programas tengan procedimientos e instrumentos válidos y confiables para medir el logro de cada uno de los atributos del perfil de egreso; sin éstos es posible conocer el número de egresados, pero no si los egresados personifican el perfil de



egreso.”

Nos dice también que los perfiles profesionales de egreso estarán constituidos por un conjunto de competencias cuyo trasfondo (y sentido terminal o producto) serían las capacidades y valores adquiridos por medio de contenidos y métodos al egresar de una institución educativa, y válidos para la vida y/o para una profesión. Lo central de un perfil profesional serían las capacidades desarrolladas, como herramientas para aprender y seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, en situaciones cambiantes y complejas. (Martiniano, 1999).

Tradicionalmente, el diseño curricular en manos de los profesores estuvo reducido a definir materias, asignaturas y contenidos, en el mejor de los casos atendiendo a la “modernización pedagógica” de los años sesentas y setentas a la definición de objetivos conductuales; como muestra están los miles de programas de estudio que solamente indican temas y subtemas, objetivos generales y específicos, donde es utilizada la terminología de los objetivos de Bloom. Se puede afirmar que esta fórmula sigue presente.

Sin duda, la idea de colocar en el centro del perfil de egreso las capacidades y valores adquiridos, dejando a los contenidos y métodos como un medio para alcanzar los primeros, trastoca la manera tradicional de enfocar el asunto

Ahora bien, cuál es la situación del mercado laboral de profesionistas?

Benjamín Burgos Flores, Doctor en Ciencias Económicas por la Universidad de Sonora, y Karla López Montes, Maestra en Administración de la misma institución, en su investigación sobre “la situación del mercado laboral de profesionistas” inician diciendo que en los últimos años, además del desempleo han aparecido una serie de distorsiones en el mercado de trabajo de los profesionistas, y de acuerdo a esto y apoyados en los datos de una encuesta realizada a egresados de una universidad pública estatal de México. Los resultados muestran que una proporción importante de profesionistas trabaja en condiciones inadecuadas y que existe gran heterogeneidad en cuanto a la situación de dicho mercado para cada una de las carreras.

Para el caso de México varios estudios arrojan resultados que describen la intensidad de esta problemática. Un primer estudio, realizado por encargo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), sobre el mercado laboral de los profesionistas en la década de 1990-2000, encontró que cerca de las dos terceras partes de los profesionistas mexicanos se emplean en puestos acordes a la profesión, los cuales es probable que

apliquen los conocimientos y habilidades adquiridas en las instituciones de educación superior y que el otro grupo podría estar ocupando puestos que no requieren de educación superior (ANUIES, 2003).

Por su parte, el subsecretario de educación superior del sexenio anterior, en un libro en el que realiza un balance sobre ese nivel educativo, reseña diversos estudios de egresados de varias instituciones de educación superior: el de la UNAM, realizado en el ciclo 2003-2004, según el cual 81.6% tenía empleo, de los cuales 9% realizaba actividades no relacionadas con su profesión; el de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), de 2005, en el que se encontró que 74.5% tenía trabajo, de los cuales 8.6% realizaba actividades no relacionadas con su profesión; y el de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), de 2005, según el cual el 71% de los egresados buscó trabajo al terminar la carrera, de los cuales el 78% lo encontró en menos de dos años, 8% lo hizo entre uno y dos años y el restante no encontró trabajo (Rubio Oca, 2006).

De acuerdo con el documento "Educación Superior: situación actual y perspectivas" elaborado por la Subsecretaría de Educación Superior en 2009, el nivel salarial promedio que alcanzaron los profesionistas fue de 7 mil 500 pesos mensuales; 55 de cada 100 egresados de las instituciones de educación superior (IES) trabajan en áreas diferentes a la que estudiaron y existen 16 carreras críticas con exceso de oferta de egresados, lo que hace que se tengan empleos mal pagados y con dificultades para obtener puestos en esas áreas. Por otra parte, de acuerdo con reportes periodísticos, el actual subsecretario de Educación Superior al participar en el "Foro: hacia una agenda de colaboración entre las empresas y las IES", realizado en 2009, afirmó que: al menos 45% de los casi 8 millones de profesionistas efectúan labores distintas a su formación; 40% perciben ingresos menores a 4 salarios mínimos y gran parte de ellos trabaja sin prestaciones ni contrato (Notimex, 2009-09-05).

Cuando un profesionista egresa de la licenciatura, lo ideal es que se incorpore al mercado de trabajo en el área de conocimiento de su especialidad. Quienes trabajan en actividades vinculadas a su ámbito de conocimiento tienen la oportunidad de hacer un uso óptimo de las habilidades y aptitudes adquiridas en la licenciatura, potenciando así las posibilidades de contribuir, de forma eficiente, al crecimiento económico del país.

Las cifras indican que la mayoría de los que egresan de una licenciatura trabajan en

actividades relacionadas con sus estudios, pero existen diferencias importantes entre las distintas áreas del conocimiento.

En 2007, 69.9% de los profesionistas en México se desempeñó en empleos afines a sus estudios universitarios y 30.1% restante laboró en actividades que no correspondían con lo que habían estudiado. Los egresados del área de Educación y humanidades son los que más trabajan en empleos afines a sus estudios: 88.4% de los egresados de esta área está ocupado en labores relacionadas con el ámbito de los conocimientos que adquirió en la educación superior; 86.5% de los egresados de Ciencias de la salud también se emplea en trabajos afines a su área de especialidad y lo mismo sucede con 79.4% de los egresados de Ciencias naturales y exactas.

En Ingeniería y tecnología, 64.9% de los profesionistas labora en actividades afines a sus estudios y lo mismo ocurre con 61% de los egresados de Ciencias agropecuarias. En Ciencias sociales y administrativas, sólo 60.7% de los egresados de licenciatura ejerce su profesión en trabajos afines a sus estudios.

Con lo anteriormente expuesto podemos concluir:

Que el perfil del egresado de nivel superior parte de una detección de necesidades (el término necesidad se utiliza en el sentido de discrepancia o distancia entre lo que es y lo que debe ser, entre los resultados actuales y los deseables o pertinentes. Lo anterior implica que para detectar una necesidad se requiere de examinar lo existente desde la perspectiva de un modelo, de una representación de cómo debe ser algo.

En la planeación educativa referida al currículum, en el nivel superior de nuestro país, los dos modelos más importantes que la orientan son: el “modelo del país al que se aspira”<sup>11</sup> y “el futuro deseado para la educación superior”.

## **Fundamentos teóricos**

### Educación Superior

Con el paso del tiempo la educación superior ha tenido una misión muy importante, que es la de brindar conceptos del mundo que han dado sentido y orientado la vida de muchos tipos de sociedades e individuos. A pesar de que en el mundo actual la ciencia y la tecnología, los flujos de información, así como las formas de organización sociales y culturales tan complejas, Nos ha

conducido a replantear el papel de la universidad para el siglo XXI, una de las características principales de la Universidad es hacer una difícil reflexión como se encuentra nuestra vida social y política y a su vez en todo el proceso educativo. (González R. 2005, pág. 1)

La educación superior es aquella que continúa con la formación del estudiante después del bachillerato en alguna institución educativa universitaria o tecnológica.

### Definición

“La educación superior es un medio estratégico para acrecentar el capital humano y social de la nación, y la inteligencia individual y colectiva de los mexicanos; para enriquecer la cultura con las aportaciones de las humanidades, las artes, las ciencias y tecnologías; y para contribuir al aumento de la competitividad y el empleo requeridos en la economía basada en el conocimiento. También es un factor para impulsar el crecimiento del producto nacional, la cohesión y la justicia sociales, la consolidación de la democracia y la identidad nacional basada en nuestra diversidad cultural, así como para mejorar la distribución del ingreso de la población”. (SEP, Programa Nacional de Educación 2001-2006:183).

### Importancia

El Consejo Nacional de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) acordó, en su segunda sesión de trabajo de 1998, el inicio de un análisis colectivo en el seno de la asociación para construir la visión del Sistema de Educación Superior (SES) que ésta desea que el país tenga para el año 2020. A partir de esta visión, el Consejo propuso que la Asociación planteara líneas estratégicas de desarrollo de la educación superior a mediano y largo plazo, que coadyuvaran al fortalecimiento de las Instituciones de Educación Superior (IES) asociadas y del sistema de educación superior en su conjunto (ANUIES, 1998).

Las instituciones de educación superior (IES) realizan una o varias de las actividades siguientes: docencia; investigación científica, humanística y tecnológica; estudios tecnológicos; y extensión, preservación y difusión de la cultura, según la misión y el perfil tipológico de cada una.

### Cobertura y calidad de la educación superior

El desarrollo del país requiere un sistema de educación superior con mayor cobertura y mejor calidad, en el que se asegure la equidad en el acceso y en la distribución territorial de las oportunidades educativas. Para incrementar la cobertura con equidad no sólo es necesario ampliar y diversificar la oferta educativa, sino también acercarla a los grupos sociales con menores posibilidades de acceso de forma tal que su participación en la educación superior corresponda cada vez más a su presencia en el conjunto de la población, y lograr que los programas educativos sean de buena calidad para que todo mexicano, con independencia de la institución en que decida cursar sus estudios, cuente con posibilidades reales de obtener una formación adecuada. Un programa educativo de buena calidad cuenta con una amplia aceptación social por la sólida formación de sus egresados.

### El valor de la Educación Superior en el sector productivo

Las instituciones de educación superior, en cumplimiento de las funciones que les son propias, tienen que estar abiertas y ser sensibles a todos los sectores de la sociedad, incluyendo el sector productivo.

La teoría del capital humano, desarrollada por Becker en 1964, destaca formación académica y la formación continua como la principal inversión que realizan los individuos para incrementar su productividad. Como resultado, las personas ven reflejada su productividad en mayores ingresos una vez que se incorporan a la dinámica productiva, Gary Stanley Becker en el libro *Capital Human* publicado en 1964.

### Perfil profesional

El perfil es una manera de darse a conocer que refleja la actitud de la persona que se presenta, así como también la forma de ser, pero también es importante destacar las características que genuinamente cada persona cree que posee y que pueden establecer una diferencia en el momento de la selección.

Para ello debemos conocer el perfil de ingreso y el perfil de egreso del estudiante, así como el perfil profesional que permitirá, formar a un profesionista vinculado con las necesidades y problemas que deberá atender, pues es elaborado con base en la fundamentación de la carrera.

El perfil del estudiante se compone de un conjunto de atributos que promueven el rigor académico y el desarrollo de una escala de valores que fomenten la mentalidad; este conjunto de atributos debe ser desarrollado desde el nivel pre escolar hasta el nivel superior de enseñanza.

El perfil de ingreso expresa las características que un alumno debe reunir para poder cursar un programa.

Perfil del egresado es el conjunto de rasgos, conocimientos, habilidades, actitudes y/o competencias que caracterizan a este al terminar el plan de estudios.

### Definición

Para Arnaz (1981, a) es una descripción de las características que se requieren del profesional para abarcar y solucionar las necesidades sociales. Este profesional se formara después de haber participado en el sistema de instrucción.

Para Mercado, Martínez y Ramírez (1981), Es la descripción del profesional de manera más objetiva, a partir de sus características.

### Importancia

Está compuesto por el conjunto de capacidades y competencias que identifican la formación de una persona para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de una determinada profesión.

### Componentes de un perfil profesional

Un perfil del egresado debe contener como mínimo los siguientes componentes (Metodología de Diseño curricular para la Educación Superior, 1990):

- a. Especificación de las áreas generales de conocimiento en las cuales deberá adquirir dominio profesional
- b. Descripción de las tareas, actividades, acciones, etc., que deberá realizar en dichas áreas.
- c. La delimitación de valores y actitudes adquiridas necesarias para el buen desempeño profesional.
- d. El listado de las habilidades que tiene que desarrollar

### Inserción laboral

El conocimiento del desempeño de sus egresados constituye una vía de aproximación a la realidad de los campos profesionales que, en conjunto con estudio de carácter prospectivo sobre las tendencias económicas y sociales a nivel local o regional resultan de gran utilidad para redimensionar la labor educativa. Magdalena Fresan Orozco, coordinadora general de proyectos especiales de la ANUIES (1998).

Los estudios sobre egresados se inscriben en el campo de las relaciones entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo.

### Inclusión y exclusión laboral

Previo a la revisión del significado, alcance e implicaciones de los conceptos de inclusión y exclusión laboral, a los que Jürgen Weller identifica como conceptos gemelos, en tanto se refieren a “procesos que permiten el acceso de una parte de la población a empleos productivos con condiciones laborales favorables o adecuadas, mientras que otra parte de la población no tiene acceso a este tipo de empleo”, es necesario enfatizar que el concepto de inclusión laboral es un componente fundamental para alcanzar la inclusión social, o dicho en otros términos, es un factor determinante para combatir la exclusión social. Jürgen Weller, (2001, p.13).

### Mercado laboral

En la actualidad, no resulta sencilla la incorporación de los jóvenes<sup>2</sup> al mercado laboral debido a diversos factores intrínsecos y extrínsecos a la formación académica como lo pueden ser crisis económicas, poca oferta laboral, saturación de las carreras tradicionales, aspiraciones personales, contexto socioeconómico, antecedentes familiares entre otros. Derivado de la expansión de la educación superior en México durante las décadas de los ochenta y noventa, los empleadores han encontrado en los jóvenes una veta de mano de obra flexible y adaptable que ha disminuido los costos de inserción productiva (Mercado y Planas, 2005).

Estudios realizados a partir de los datos obtenidos en la Encuesta Nacional de la Juventud (enjuve), apuntan a que los jóvenes asalariados en nuestro país están situados en empleos de precariedad moderada a muy alta; siendo que sólo la tercera parte está situada en un empleo con bajas o nulas condiciones de precariedad (Oliveira, 2006). Uno de los aspectos más preocupantes

de las condiciones salariales de este grupo es que la débil acumulación de experiencia incidirá negativamente en el salario que percibirán en los próximos años (Coloma y Vial, 2003).

Razones por las cuales los empleadores reclutan egresados

Los empleadores reclutan a egresados universitarios por cuatro razones (Béduwé y Planas, 2003):

1. Están formados en las competencias que requieren las empresas;
2. Disponen de un conjunto de competencias transversales básicas que facilitan su incorporación a sectores en expansión;
3. Se reduce el costo de inserción y adaptación y;
4. Constituyen una reserva de competencias que puede ser movilizad

La teoría de la competencia por los puestos planteada por Lester C. Thurow postula que los empleadores se basan en características observables de las personas para contratarlas, siendo la educación la más común, al proveer mejor información sobre el desempeño de los individuos. Así, indica que se contratará a las personas más productivas y que requieran de menor inversión en capacitación o formación especializada para el puesto de trabajo (González Betancor, 2003).

El seguimiento de Egresados sirve para incorporar mejoras en el Proceso Educativo, especialmente en los planes y programas de estudio, que incremente la efectividad institucional, a través de la recopilación y análisis de información sobre el desempeño profesional y personal de los egresados, así como de los requerimientos de los sectores empleadores.

## Metodología

Procedimientos	Objetivos y metas.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos
Elaboración del instrumento de recolección de la información. Determinación de la muestra a interrogar. Se establecerá contacto con los egresados y se solicitara el apoyo para la aplicación del	Interpretar el nivel de desempeño de los egresados.	Cuestionario



cuestionario con su jefe inmediato.		
Elaboración del instrumento de recolección de la información. Se elaborará una relación de los egresados con los que se puede contactar en las empresas y en el instituto.	Determina cuales asignaturas de su plan de estudios tienen una mayor correspondencia con el área o puesto que desempeña.	Encuesta
Elaborar una relación de los egresados que estén laborando y enviar por correo la encuesta o citarlos en el instituto para la aplicación de la entrevista.	Expresar el nivel de satisfacción de los egresados con relación a la carrera que estudiaron.	Entrevista y/o encuesta.
Elaboración del instrumento de recolección de la información y enviarlo por correo.	Identificar si los contenidos de las asignaturas son relevantes para los egresados.	Encuesta y/o check list.
Realizar un análisis de la información e Interpretar los datos elaborando un reporte.	Conocer la correlación entre el puesto o actividad que desempeña el egresado con el contenido de su perfil de egreso.	Técnica de análisis de contenido.

## Referencias

- ANUIES, (1998). Esquema Básico para Estudios de Egresados en Educación Superior  
[http://www.anui.es.mx/servicios/d\\_estrategicos/libros/lib10/0.htm](http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib10/0.htm), marzo 2011
- Arnaz, J.A 1981, (a). La planeación curricular, Trillas México.
- Arnaz, J.A 1981, (b). “Guía para la elaboración de un perfil del egresado”, en Revista de Educación Superior, volumen 10, numero 4.
- Becker, G. (1993). Human Capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education, Chicago, The University of Chicago
- Béduwé, C. y Planas, J. (2003) Educational expansion and labour market. Office for official

publications of the European communities.

Coloma, F. y Vial, B. (2003) Desempleo e inactividad Juvenil en Chile. Cuadernos de Economía, 40(119). Chile

Datos mundiales de Educación VII ed.2010/2011, pág.: 17. Cf. Programa Nacional de Educación 2001-2006, p.117

Gary Stanley Becker (1964) Capital Human.

González Betancor, S. M. (2003). Inserción Laboral, Desajuste Educativo y Trayectorias Laborales de los Titulados en Formación Profesional Específica en la isla de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Disponible en <http://www.eumed.net/tesis/smgb/>.

González Rojas María. F. "Características de la Educación Superior en el siglo 21", 2005, pág. 1

Jürgen Weller, Procesos de exclusión e inclusión laboral: La expansión del empleo en el sector terciario, Santiago de Chile, CEPAL-ECLAC, 2001, p. 13

Mercado, A. y Planas, J. (2005) Evolución del nivel de estudios de la oferta de trabajo en México. Una comparación con la Unión Europea. Revista Mexicana de Investigación Educativa 10(25).

Metodología de Diseño curricular para Educación Superior. (1990) México, D.F. Trillas.

Oliveira, O. (2006) Jóvenes y precariedad laboral en México. Papeles de Población 49. Universidad Autónoma del Estado de México.

Notas \_\_\_\_\_

<sup>1</sup> Recuperado de [http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista40\\_S3A1ES.pdf](http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista40_S3A1ES.pdf).

## Alfabetismos híbridos. Des-encuentros con la escuela

### Hybrid literacies. Des-encounters with the school

José Federico Benítez Jaramillo<sup>1</sup>

**Resumen:** El mundo simbólico que habitan los jóvenes estudiantes, se encuentra trastocado por la escuela, ya que la misma no ha sabido enfrentar los retos que el mundo actual nos convoca. En contraste con lo instituido, encuentro que los mapas contextuales, la familia, las relaciones que se entablan en su interior, el género, los roles culturales que juegan los jóvenes, las aspiraciones y problemas al interior de ellas constituyen un referente básico de configuración de expectativas, motivos y deseos ante la vida y ante lo que leen y escriben.

**Abstract:** The symbolic world inhabited by young students is disrupted by the school, since it has not been able to face the challenges that the current world calls us. In contrast to the instituted, I find that the contextual maps, the family, the relationships that take place inside it, the gender, the cultural roles that young people play, the aspirations and problems within them constitute a basic reference of configuration of expectations, motives and desires before life and what they read and write.

Palabras clave: lecturas híbridadas; nuevos alfabetismos; escuela; jóvenes; ruralidad

### Presentación

La ponencia se desprende de una investigación más amplia intitulada “Las prácticas de lectura en los alumnos de la escuela Telesecundaria”. El propósito se circunscribe en compartir algunos hallazgos y aportes en el campo de la educación y concretamente contribuir al debate con el campo cultura escrita. Se hace un acercamiento al análisis de los jóvenes alumnos desde los espacios que habitan y con lo que interaccionan; ya que los datos empíricos recabados, develan que las prácticas de lectura y escritura que los jóvenes construyen están mediadas por las interacciones que se establecen no únicamente en la institución escolar, sino también en otros espacios de la vida de los jóvenes rurales (religioso, familiar, laboral, con los medios

---

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias de la Educación, Docente-Investigador de Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. División-Académica Tejupilco. Línea de investigación. Educación, Sociedad y Cultura. E-mail. fedelupy@hotmail.com.

electrónicos, celular, computadoras, con sus pares, entre otros). Por ende, en este análisis se develan los conceptos de lectura de los jóvenes rurales, donde cobra importancia el concepto de uso de la lengua escrita y las interacciones que se generan en torno a ésta, acciones que no sólo responden a prácticas instituidas sino que rompen con otras formas de leer y escribir; es decir, son prácticas de lectura híbridas que se des-encuentran con lo escolar. Asimismo, una pretensión es que cobre relevancia para los tomadores de decisiones la idea de que las interacciones se tornan una parte constitutiva de las propias prácticas en una relación no lineal sino circular, en el que los estudiantes no siguen estructuras instrumentalistas; más bien construyen sus propios símbolos de expresión y comunicación en la práctica cotidiana que son necesarios recuperar desde la escuela.

Los resultados enuncian una amplia gama de “vivencias de aprendizaje” mediante actividades cotidianas en las cuales existe una demanda de usos reales e inmediatos de lecturas y escrituras. Así, el escrito se organiza en los siguientes subtemas:

1. Relaciones que se gestan entre los jóvenes a partir de sus escrituras híbridas
  - 1.1 Escribir para el Otro y con lo otro.
  2. Jóvenes rurales como escritores ante los alfabetismos híbridos
  3. Prácticas letradas juveniles y las demandas institucionales
    - 3.1 La escritura en la escuela. Des-encuentros con lo vivido

Por último se cierra con las consideraciones finales. Es importante señalar que durante el escrito se tejen aportes, hallazgos y sugerencias para los tomadores de decisiones en el campo de las ciencias sociales en general y lo educativo como particular.

### **1. Relaciones que se gestan entre los jóvenes a partir de sus escrituras híbridas**

La recuperación como perspectiva teórica general del Interaccionismo Simbólico que alude Blumer (1982), durante el proceso de investigación posibilitó mirar a los jóvenes estudiantes no como agentes individuales, sino como sujetos sociales que a partir de las interacciones que gestan con el mundo les posibilita descubrir cómo estos procesos de conceptualización y de reinterpretación dirigen y transforman las formas de acción y de la relación con otras formas de escribir y de leer que se circunscriban prácticas letradas híbridas. Los datos recabados posibilitaron identificar diversos tipos textuales, la multimodalidad textual y cómo esta

multimodalidad está mediando las prácticas sociales de la lengua escrita. Ahora bien, el *corpus empírico* develó que las relaciones sociales entre pares permiten a los jóvenes rurales construir sus prácticas de lectura y escritura y saber que éstas median los usos, sentidos y significados de las mismas. Lo que posibilita:

Mostrar la parte de lo social presente en todo encuentro [...] porque todo encuentro interpersonal supone <<interactuantes>> socialmente situados y caracterizados, y se desarrolla en un <<contexto>> social que imprime su marca aportando un conjunto de códigos, de normas y de modales que vuelven posible la comunicación y asegura su regulación (Marc y Picard, 1992: 16).

Sus vínculos y relaciones se construyen a partir de contactos diversos y de la revisión de los significados que se le asignan a sus haceres cotidianos y particularmente con los modos de usar las letras. Woods (1998: 59), argumenta que “uno de los primeros requisitos de la investigación interaccionista simbólica es el de comprender los significados simbólicos que emergen en las interacciones y que se atribuyen a diversas situaciones a lo largo del tiempo”, desde el punto de vista metodológico. Esto implica aprender los nuevos lenguajes que permea la vida cotidiana de los jóvenes. Es decir, en el mundo de relaciones de lecturas y escrituras multimodales se destaca la naturaleza simbólica de la vida social, los símbolos nacidos de sus actividades interactivas, cuyos símbolos no son estáticos.

Con lo señalado se asigna gran importancia a la capacidad del actor para interpretar el mundo social, para darle sentido al mundo que cohabita, desde sus relaciones e interacciones sociales en las que ponen en el centro sus nuevas formas de comunicación que ahora no sólo son a través de la lecturas y escrituras convencionales que tradicionalmente conocemos como son las grafías, sino que los jóvenes han construido otros símbolos que les viabiliza comunicarse y que cobran relevancia en un contexto de uso. Consecuentemente, las interacciones no pueden entenderse si no se ubican en un contexto, sin atender al sistema o escenario en el que se realizan o tienen lugar, ya que es en el espacio contextual en el que se constituye un yo a partir de la interacción con los demás.

Con el siguiente análisis se muestra el significado que tiene para Ernesto y Yazmín la lengua escrita. Al preguntárseles ¿cuál es su concepto de lectura?, respondieron: *Para poder saber que dicen las cosas, para comunicarse, para aprender más de la vida* (Entrevista No. 1 Ernesto 2-05-2011). *Para tener una forma mejor de comunicarnos*, (Entrevista No. 1 Yazmín 9-05-2011).

La lectura en la vida de estos jóvenes no sólo se ubica en el concepto tradicional de que *la lectura es leer libros* sino que ellos encuentran en ésta posibilidades para aprender, *saber qué dicen las cosas, tener una mejor forma de comunicación* pues su interacción con los libros les permite observar y aprender cómo se escriben las palabras, e interaccionar con el Otro. Sin embargo, sus lecturas y escrituras que hacen del mundo van más allá, se instalan en lecturas y escrituras híbridas las cuales tienen que ver con el uso de imágenes en su comunicación, emoticonos, audios, entre otros. En este sentido, los jóvenes “necesitan nuevos saberes operacionales y culturales con el fin de adquirir nuevos lenguajes que les den acceso a nuevas formas de trabajar y de prácticas cívicas y privadas en su vida cotidiana” (Lankshear y Knobel, 2010: 31), El libro les permite –como señala Ernesto– *saber lo que dicen las cosas*, enterarse, entablar una comunicación con la letra escrita, con las gráficas. La lectura por lo tanto, no se posesiona en decodificar signos, sino en la invención de sentidos (Chartier, 1999), significados y uso que le encuentran a la lectura *aprender más de la vida*. Es decir: “Permite estar mejor armado para resistir a ciertos procesos de exclusión. Para imaginar otras posibilidades, soñar y construirse” (Petit, 2008: 58). La lectura les proporciona mayores argumentos para ubicarse en un trabajo mejor remunerado, tener las palabras exactas para conquistar a la novia o al novio, además les permite comunicarse y ser como en el caso de Ernesto, el joven más popular de la escuela. Erisbehida argumenta que la lectura y escritura es una posibilidad para comprender el mundo del saber donde la escuela se hace presente, es decir, lejos de existir des-encuentros la escuela como institución social tiene la tarea de abrir nuevas ventanas hacia otras prácticas de lecturas y escrituras que les de armas a los jóvenes para relacionarse con el mundo de hoy; ya que como Erisbehida lo alude la lectura debe posibilitarle *comprender lo que dice, es practicar en la vida lo que uno lee, es encontrarle sentido a la vida*, (1ª. Entrevista Erisbehida 6-06-2011). Practicar en la vida lo que uno lee y encontrarle sentido son categorías necesarias para pensarse en un marco más amplio, por lo que hoy día “estar alfabetizado en cualquiera de las múltiples

formas que adoptan los alfabetismos presupone unas complejas amalgamas de formas proposicionales, procedimentales y ‘eficientes’ del saber” (Lankshear y Knobel, 2010: 32) y gran parte de éste saber esta tarea en gran medida de las instituciones escolares, debido a que han sido rebasadas por las prácticas de los nuevos alfabetismos que se han instalado en la vida social y que muchos de los jóvenes en su condición de estudiantes y de ruralidad han quedado al margen de dichos conocimientos que se movilizan cada día con mayor rapidez “Muchas de estas prácticas sociales nuevas y cambiantes suponen nuevas formas de producir, distribuir, intercambiar y recibir textos por medios electrónicos” (Lankshear y Knobel, 2010: 38), ejemplo de ello son los emoticonos ya aludidos los cuales son utilizados en los mensajes de celular, figuras en correos, leer para descargar música, insertar texto en una imagen, adjuntar sonido a una imagen; todo ello implica tipos diferentes de relaciones con el texto, pero también diferentes tipos de comunicación que regularmente ya no son cara a cara. Así, los códigos de comunicación de los jóvenes rurales se asocian a las interacciones, a los usos sociales de la lengua escrita y a los diferentes aspectos de la condición de ser joven rural.

La lengua escrita adquiere en la vida cotidiana de los jóvenes una importancia significativa, ya que es en lo cotidiano “donde se juega la socialidad de la alteridad [...] es el lugar en donde el individuo se enfrenta al otro” (Lindón, 2000: 9). Es la territorialidad en la cual se establecen las relaciones de interacción con la lectura y la escritura y lo que se hace con ella: sus actividades sociales, los textos utilizados, sus pensamientos y significados.

Las referencias aludidas, producto del trabajo de campo, muestran que las relaciones que se gestan a partir de la lengua escrita de los sujetos estudiados dan cuenta de la dimensión social de las mismas. Se puede ver en sus concepciones, que la lectura tiene un propósito comunicativo y social, y que además existen recursos materiales y simbólicos con los que interaccionan. Las prácticas aludidas de los jóvenes muestran un entramado de acciones no producidas al azar sino que responden a acciones sociales que traspasan la dimensión individual de la lectura y escritura.

### 1.1 Escribir para el Otro y con lo otro

El contexto familiar, los roles culturales de los jóvenes, las aspiraciones y los problemas cotidianos constituyen un referente básico de configuración de expectativas, motivos y deseos ante la vida, cuya parte fundamental es la lengua escrita. Los jóvenes construyen significados *en*

*relación con interacciones con sujetos geográficamente lejanos, pero simbólicamente cercanos como la familia, los amigos, la novia o el novio. Además, como Yazmín dice: Escribo cartas para mi novio porque aquí en la comunidad de las Ánimas no hay señal para celular y entonces le escribo una carta y se la mando con una amiga o amigo. (Entrevista No. 1 Yazmín 9-05-2011). Así lo muestra el siguiente extracto de una carta escrita por Yazmín Mi Amor. Cada vez que cae la tarde mi corazón pregunta x ti xk se siente solo i triste i quiere a tu lado ser feliz. La soledad aun todavía no esta en mi pero intenta llegar para robarme la felicidad que tú mi amor me das pero tu amor a mi no la deja entrar. Te amo (Trabajo de campo, Carta de Yazmín, 2011).*

La escritura y lectura que se hace de lo que comunica Yazmín para el Otro y haciendo usos de símbolos creados entre pares para comunicar un deseo, un sentido desde sus miradas, eso que los hace relacionarse con sus pares en el entendido de que esos vínculos que se tejen permite la comunicación y la expresión de los sentimientos, que son los modos y las estrategias en las que escriben y leen los jóvenes rurales. Estas prácticas sociales de la lengua escrita son formas de interactuar, hablar, pensar, valorar, leer y escribir, en las que construyen sus propios códigos, símbolos, es decir, “las personas leen y escriben de forma diferente, de acuerdo con las distintas prácticas sociales, y estas formas diferentes con palabras constituyen un aspecto de las distintas maneras de ser personas y las diferentes formas y facetas de hacer la vida” (Lankshear y Knobel, 2010: 28).

Las escrituras de Yazmín muestran un aspecto importante de la juventud rural, en que la expresión a través de la lengua escrita, los símbolos, le apoyan a comunicar aquello que siente por la persona amada por medio de las cartas en las que expresa sus sentimientos. El texto muestra con claridad su identidad; quien es ella. Como se puede apreciar, el escrito tiene una infinidad de errores ortográficos, situación que no es considerada por los jóvenes. “Esto no quiere decir que no haya normas en el nuevo espacio, porque las hay, pero son menos fijas, más fluidas” (Lankshear y Knobel, 2010: 63). Observamos que Yazmín se apoya de símbolos, signos ‘no convencionales’ desde la mirada de los tomadores de decisiones para entablar una comunicación más fluida con su novio. Parece una situación que contradice el que ella tenga los mejores puntuaciones en la Zona Escolar en concursos de ortografía; sin embargo, esos conocimientos no los aplica para expresar sus sentimientos y, por el contrario, escribe utilizando diversos símbolos para expresar su amor, estos modos de escribir son aceptados por el grupo de pares en donde



habita. Yazmín, comunica el sentido del texto, que va dirigido a Otro joven que pertenece a su espacio cultural, es decir, “esta contextualizada y es compatible con los valores [...] en la medida en que se descontextualice [...] deja de reunir las características que los [jóvenes] buscan para comunicarse” (Gee, 2005: 76). Este tipo de expresión escrita lleva consigo una identidad que la convierte –en ese momento y en ese espacio– en un tipo de persona que necesita expresarse olvidándose de los modos convencionales de la escritura.

IncurSIONAR en los nuevos alfabetismos, haciendo uso de las escrituras y lecturas híbridas se convierten en deseos, fantasías, utopías, expectativas y necesidades subjetivas que orientan sus motivaciones; para los jóvenes estos tipos de lecturas “siempre produce[n] sentido” (Petit, 2008).

## **2. Jóvenes rurales como escritores ante los alfabetismos híbridos**

La tesis fundamental que se ha venido sosteniendo en el presente escrito refiere que las relaciones, los vínculos pedagógicos, sociales, culturales y familiares median las prácticas de escrituras ante los alfabetismos híbridos. En esta interacción se consideran las prácticas de lecturas como un <<encuentro social>>. “Este concepto implica que todo encuentro está determinado por su contexto” (Marc y Picard, 1992: 132) Pero no sólo está determinado, ya que en ciertas situaciones sólo es condicionado, debido a que las interacciones también se reconstruyen y hacen ese mismo contexto. La interacción no refleja solamente las posiciones propias de los jóvenes rurales, expresa también la relación que los une –es decir– en los jóvenes se refleja la relación y la identidad según la cual unos y otros se perciben e interactúan. Es en sus encuentros, relaciones y desplazamientos donde ellos representan su forma particular de leer y de escribir, donde representan su mundo y su vida, a través de canciones, poemas, cuentos, historias, cartas, en fin. Todo ello se convierte en un potente engranaje para la producción de textos que son acompañados de imágenes, sonidos, emoticonos que dan muestra de las formas en la que los jóvenes rurales comprenden el mundo y le atribuyen sentido a sus escrituras inmersas en los nuevos alfabetismos, vistos como:

Una arquitectura imaginaria que permite simular relaciones sociales de juego, económicas, políticas, educativas, ciudades en las cuales las personas físicas crean un avatar para vivir, combinando las formas de comunicación verbal (a través de la escritura)

y corporales físicas (a través de las imágenes) (Sánchez, 2013: 26)

Es importante señalar que las prácticas híbridas de lectura y escrituras “son rutinas para mover el cuerpo, para comprender y querer, para usar las cosas, interconectadas en una práctica” (Reckwitz, 2002: 255). En este caso, los jóvenes las portan o transportan y a través de ellas actúan y existen, entienden y dotan de sentido (significan) su mundo.

Las lecturas y escrituras de los jóvenes rurales desempeñan un papel importante, ya que a través de ellas pueden transmitir sus pensamientos, pueden comunicar aquello que se les dificulta decirlo, como ellos expresan *con palabras*, por ello recurren a las *cartas, dibujos, mensajes de texto con el uso del celular*, comunicación a través del *facebook*, entre otras formas de comunicación

Vemos que las tecnologías de la últimas tres décadas y en especial la *web* están presentes en las experiencias de lecturas y escrituras de los jóvenes rurales, medios que les posibilita la comunicación con el uso de las tecnologías. Sin embargo, es necesario que la institución escolar se relacione con estas prácticas diversas que los jóvenes simbolizan desde los espacios en los que habitan.

### **3. Prácticas letradas juveniles y las demandas institucionales**

Las redes sociales y la tecnología han modificado las formas de las lecturas y las escrituras, estos espacios que los jóvenes simbolizan; son posiciones íntimas de los sujetos en donde se advierte la presencia familiar, la novia, la amiga, el amigo, el contexto escolar; son elementos importantes que regulan, constriñen y habilitan (Giddens, 2011) a los jóvenes en su mundo. Es la identidad misma que se constituye a partir de la relación que se crea con el mundo de la lengua escrita, es su “manera de representarse a sí mismos, de situarse” (Petit, 1999: 61). Yazmín lo argumenta de la siguiente forma: *Escribo y leo pensamientos, refranes que ilustro con dibujos. En estos casos uso papel, colores.* (Entrevista No. 1 Yazmín 9-05-2011). Los estudiantes usan diversos recursos en sus pensamientos o proyecciones escritas; por ello, cabe decir que “el lenguaje no es reductible a un instrumento, tiene que ver con la construcción de nosotros como sujetos” (Petit, 1999: 73). Yazmín, al expresar su soledad por escrito, intimida en interacción con el texto

La lectura en la vida de Yazmín es una práctica que invita a otras formas de vínculo social, a otras formas de compartir, de socializar, de acompañarse y pensarse como un sujeto que no está solo, sino que interacciona constantemente con la lengua escrita, con otras escrituras. Así Yazmín muestra que estas prácticas refieren a un proceso que.

Varia, evoluciona, cambia a medida que también se modifican y transforman las formas, necesidades y medios de la cultura social dominante de cada época. La alfabetización no es producto neutro y ajeno a los intereses de clase o de los grupos sociales hegemónicos en cada cultura. La alfabetización, es decir, la capacitación para el acceso, registro y la producción del conocimiento, siempre ha sido una señal de identidad y distinción social (Area, Gros y Marzal, 2008:17)

Vista así la alfabetización como un proceso de evolución que incluye la capacitación desde la escuela es una asignatura pendiente, pero que además se resiste a cambiar sus prácticas tradicionales, por ende muestra un mundo que rompe con las necesidades e intereses de los jóvenes. Ya que ellos muestran una diversidad inmensa de los usos multimodales de la lengua escrita a partir de la interacción con los espacios íntimos (Petit, 2000) y con las demandas de lectura que la vida cotidiana les exige.

### 3.1 La escritura en la escuela. Des-encuentros con lo vivido

La escuela, como sede, implica un espacio físico que condiciona su permanencia en la misma, en el sentido de que los jóvenes rurales tienen que sujetarse y apropiarse de saberes y prácticas construidas desde el currículo escolar, desde lo instituido, ya que constantemente son evaluados, con prácticas de lectura y escritura funcionalistas e instrumentalistas.

Los jóvenes de esta Telesecundaria consideran que si tuvieran mejores instalaciones como cancha de fútbol, básquetbol, un laboratorio, sala de cómputo con Internet y una biblioteca en la que haya libros, revistas y periódicos “interesantes” habría un mejor aprendizaje y sería más atractivo. Esta imagen de una mejor escuela tiene que ver con el reconocimiento de merecer mejores espacios para una estancia y convivencia más dignas.

El espacio escolar, por tanto, se torna en un lugar que privilegia las interacciones con las

prácticas de la lengua escrita, porque en la perspectiva de los jóvenes de una escuela “mejor equipada”, se hacen presentes las lecturas y escrituras. Por lo que:

La relación con el texto escrito es uno de los ejes fundamentales de la vida escolar. En el contexto del aula, esta relación es mediada por la continua interacción oral de maestros y alumnos, quienes construyen distintas formas de apropiarse de la lengua escrita y de abordar la lectura de un texto. La oralidad de la práctica escolar acentúa o transforma el sentido del texto escrito (Rockwell, 1995: 198).

Existe un vínculo entre la construcción de sentido que hacen los sujetos, las propuestas educativas formalizadas, las formas en que viven cotidianamente y las posibilidades de mejorar su calidad de vida, además de otro vínculo con las distintas herramientas mediadoras con las que interaccionan los jóvenes rurales que les permiten construir sus prácticas sociales de la lengua escrita. Los jóvenes generan tácticas (De Certeau, 2000), formas de ser y estar en la escuela, incidiendo con ello en la transformación de los propios espacios; sin embargo, los jóvenes apuestan por utopías que rebasan la inmediatez; piensan en lo social más allá de su contexto y realizan prácticas sociales con razones, intereses y deseos de carácter colectivo.

La escuela se convierte para los jóvenes rurales en la expresión fundamental, de lo social; en tanto proporciona modelos sociales de relación con el que se desarrollan la mayoría de las interacciones cotidianas, ya que es en la escuela en donde los jóvenes pasan la mayor parte de tiempo.

La escuela es para los jóvenes rurales el campo de relaciones afectivas más profundas (amor, sexualidad, relaciones fraternales, espacio de circulación textual, entre otras), pues es en este espacio donde a través de las interacciones con los otros se provoca el sentido de la lectura y escritura. El siguiente análisis da muestra de que la escuela es considerada como un espacio privilegiado donde se lee y se escribe, ya que al preguntar ¿En qué espacios se lee más? Las respuestas fueron: *Sólo lo que leo aquí en la escuela, no leo mucho; bueno en la escuela es donde leo más, ya ve que aquí todo el día está uno leyendo.* (Entrevista No. 1 Ernesto 2-05-2011).

Lo que se observó es la lectura y escritura escolar se ubican en responder a actividades del libro de texto y seguir instrucciones de la docente, cuyo objetivo primordial es responder a un

currículo establecido y culminar los contenidos planeados para ese día.

En los hogares de los jóvenes rurales la práctica de la lengua escrita se construye a partir de la interacción verbal que se da alrededor de las producciones escritas en las que se cimentan diversas vías de acceso “frente a la lectura y escritura de textos se dan los eventos privilegiados para apropiarse de las prácticas, de las interpretaciones, de las formas de expresión y de las convenciones de uso” (Kalman, 2004: 99). Erisbehida lee los folletos que le proporcionan a su madre en los programas de Oportunidades, lee su celular, cuando tiene acceso a internet se comunica con sus amigos por las redes sociales (WatsApp, facebook), por tanto.

Las formas de leer y escribir que aprendemos se forjan en situaciones de uso, nos apropiamos de ellas en la medida que las conocemos y participamos de ellas. Alfabetizarse en sentido amplio —aprender a manipular y utilizar en lenguaje en forma deliberada para participar en actos socialmente valorados— implica tomar parte en situaciones generadoras de lectura y escritura (Kalman, 2004: 100).

Parece ser que en la escuela se han olvidado muchos de los eventos de lectura y escritura que se manifiestan desde los hogares, la familia, el campo laboral y otras territorialidades con las que los jóvenes interactúan; son momentos en los que “la lengua escrita se integra a la naturaleza de las interacciones de los participantes” (Heath, 2004: 143). Son prácticas en las que se dialoga con el texto; se lee con un propósito que va desde buscar información para resolver un problema práctico hasta involucrarse en el mundo creado por un escritor, pero estas usos sociales de la lengua escrita “quedan relegados en el ámbito escolar, donde se lee sólo para aprender a leer y se escribe sólo para aprender a escribir” (Lerner, 2001: 50). En contraparte, aprender en la escuela tendría que ver con los usos, sentidos y significados de la lengua escrita, en donde los “jóvenes descubran el placer de aprender leyendo y escribiendo y el placer de leer y de escribir mientras aprenden” (Dubois, 1995).

El seguimiento de instrucciones, y en muchos casos la memorización, son prácticas de la lengua escrita generadas desde la escuela. Estas actividades que forman parte de la práctica de la maestra son una muestra de que en la escuela:

El conocimiento con que en esa institución se trabaja, el que está en el centro de la actividad cotidiana y de las interacciones entre docentes y estudiantes, es diferente al que se crea y utiliza fuera de ella. Como diferentes son los ‘artefactos’ habitualmente utilizados para darlo a conocer (Blanco, 1995: 187).

Por tanto, se necesita pensar que los jóvenes están inmersos en procesos de prácticas múltiples y que la escuela está dejando fuera de sus bardas aprendizajes que se tornan significativos en la vida cotidiana de los estudiantes. Los jóvenes interactúan con diversos actos de aprendizajes que les proporciona “la vida”. La escuela ha configurado históricamente un tipo de relaciones asimétricas entre quienes enseñan y entre quienes aprenden. Si bien es cierto, la escuela ha hecho intentos por involucrar a los jóvenes rurales en prácticas sociales de la lengua escrita, en el marco de lo que se lee y se escribe en la vida cotidiana de éstos. Por ejemplo, se hacen escritos para ciertas celebraciones (Navidad, día de la madre,) en donde los jóvenes producen tarjetas que llevan a casa y que pueden verse decorando las paredes, así como los diplomas ganados en la escuela; pero estos han sido escasos. “Más bien, la escuela parece considerar su rol como agente alfabetizador y mayormente relacionado con la enseñanza directa a los [jóvenes] y enclaustrado a la paredes de la escuela o las actividades escolares” (Ames, 2004: 393). Las prácticas sociales de la lengua escrita trascienden ampliamente la alfabetización en sentido estricto (Lerner, 2001), por tanto, el desafío que se tiene desde la escuela es re-conceptualizar la noción de lengua escrita como una práctica social.

En suma, lo referido implica que en la escuela se ponga atención a esta época de cambios, en donde se aprecian nuevas formas de leer el mundo, ya que en muchas de las ocasiones como lo señala Tenti (2008) se hablan lenguajes distintos y no se atiende a que muchas de estas nuevas identidades culturales trascienden las fronteras e irrumpen en los establecimientos escolares,

### **Consideraciones finales**

Con base en lo descrito las siguientes consideraciones finales tienen el propósito de reflexionar de algunos hallazgos y propuestas para los tomadores de decisiones en el campo de las ciencias sociales y particularmente en el campo de la educación.

Las opiniones y pensamientos que los cuatro jóvenes estudiantes ponen en expectativa respecto a lo que leen y escriben. La cultura escrita “representa una herramienta cultural poderosa que cambia la forma en que el individuo se relaciona con el mundo y permite nuevas formas de mediación entre el individuo y los demás” (Kalman, 2008: 30). Los alfabetismos híbridos son prácticas sociales de lecturas y escrituras de estos jóvenes, por lo que encuentro que leer y escribir es mucho más que dominar las formas gramaticales y el sin fin de convenciones para el uso de mayúsculas, puntos y comas, son formas multimodales de leer y escribir que se convierte en nuevas formas de comunicación.

Los significados del lenguaje no pueden separarse de las experiencias situadas en el mundo material y social. Por tanto, visibilizar los saberes de los jóvenes rurales respecto a lo que leen y escriben, permite no sólo traer saberes previos al aula de clases, sino re-conocerse como productores de amplias prácticas lectoras que les posibilitan una cultura escrita en interacción social.

Es importante considerar que los jóvenes rurales están a la vanguardia en el uso de la tecnología, –lejos está el pensar que ellos se encuentran excluidos de ello–; pues mencionan que cuando tienen oportunidad asisten a cafés Internet para buscar información o bajar música. En este sentido, el uso de la tecnología y el manejo de la misma es una constante de estos jóvenes. Por lo tanto, en la escuela no se debe perder de vista que las habilidades necesarias para participar en las prácticas de literacidad con tecnologías digitales aparecen como un mediador importante para los jóvenes rurales del siglo XXI.

Los jóvenes rurales plantean retos al sistema educativo, parece paradójico con la visión que tienen de la escuela como un lugar que les permite aprender para la vida; son excluidos al no tener la oportunidad de interactuar con aprendizajes que los sitúen en un contexto de uso.

Finalmente considero que en la medida en que volteemos la mirada hacia los jóvenes rurales y a las prácticas sociales de la lengua escrita tendremos mayor claridad sobre las formas en que los jóvenes estudiantes se enfrentan a situaciones de uso de la escritura y lectura y así reflexionar sobre la acción pedagógica.

## **Referencias bibliográficas**

Ames, Patricia (2004) “La literacidad en un caserío mestiza de la Amazonía: organización local,

- identidad y estatus”, en Zavala V., et al. (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.
- Area, Moreira, M., Gros, B. Salvat y Marzal M. A (2008) *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*, Síntesis, España.
- Blanco, Nieves (1995) “El sentido del conocimiento escolar. (Notas para una agenda de trabajo)”, en *Volver a pensar la educación (Vol. I) Política, Educación y Sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)* Morata, Madrid.
- Blumer, Herbert (1982) *El Interaccionismo-Simbólico: Perspectiva y Método*. Edit. Horasa, S.A., Barcelona.
- De Certeau, Michel (2000) *Una cultura muy ordinaria. En La Invención de lo Cotidiano. I. Artes de Hacer*, Departamento de historia, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Universidad Iberoamericana/ITESO. México.
- Dubois, María Eugenia (1995) *El proceso de lectura: De la teoría a la práctica*, Aique, Buenos Aires.
- Giddens, Anthony (2011) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Segunda edición, Amorrortu/editores, Argentina.
- Heath, Shirley (2004) “El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela”, en Zavala, Virginia et al. (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.
- Kalman, Judith (1998) *La alfabetización desde una perspectiva social: Los evangelistas en la plaza de Santo Domingo*. Encuentros DIE, México.
- Lankshear, Colin y Knobel, Michele (2010) *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Segunda edición, Morata, España.
- Lerner, Delia (2001) *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. F.C.E, México.
- Lindón, Alicia (2000), (Coordinadora) *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. Anthropos, España.
- Marc, Edmond. y Picard, Dominique (1992) *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*, Paidós, Buenos Aires.



- Petit, Michéle (2001) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Biblioteca para la actualización del maestro, SEP, México.
- \_\_\_\_\_ (2008) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. F.C.E. México.
- \_\_\_\_\_ (2008) *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano Travesía, México.
- Reckwitz, Andreas (2002), “Toward a theory of social practices: A development in social theorizing”, en *European Journal of Social Theory*, 5, t. 2.
- Rockwell, Elsie (1995) *La escuela cotidiana*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Sánchez M. José Alberto (2013) *Figuras de la presencia. Cuerpo e identidad en los mundos virtuales*. UAM-Siglo XXI, México.
- Woods, Claire (1998) “La lecto-escritura en las interacciones: Una búsqueda de las dimensiones y significados en el contexto social”, en *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. S. XXI, México.



# Procesos socioformativos de los estudiantes de Innovación Educativa de la Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo

## Socioformative processes of students of innovation educational of the University of the Cienega of the State of Michoacán de Ocampo

José Alfredo Cruz Mercado<sup>1</sup> y Mario Alberto Reyes Téllez<sup>2</sup>

**Resumen:** Este trabajo es el resultado de observaciones, experiencia y acercamientos empíricos a los grupos de innovación educativa, de la Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo. La fase de exploración y afinación del proyecto comenzó desde enero del 2015. El objetivo del estudio es: comprender los procesos socioformativos de los estudiantes de Innovación educativa. Se trabaja a partir de una metodología mixta que permite comprender al objeto de estudio, en su contexto natural, es decir, en la práctica in situ.

**Abstract:** This work is the result of observations, experience, and empirical approaches to educational innovation groups, of students of innovation educational of the University of the Cienega of the State of Michoacán de Ocampo. The phase of exploration and refining of the project began since January, 2015. The objective of the study is: understand the socioformativos of the students of educational innovation processes. Working from a mixed methodology that allows to understand the object of study, in its natural context, in practice in situ.

Palabras clave: Prácticas socioformativas; estudiantes

### Introducción

Este trabajo de investigación es el resultado de observaciones, experiencias y acercamientos empíricos a los grupos de innovación educativa, de la Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo. La fase de exploración y afinación del proyecto comenzó desde enero del 2015, lo cual permitió construir el proyecto que se presenta.

El objetivo del estudio es: comprender los procesos socioformativos de los estudiantes de Innovación Educativa de la Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo. Se

---

<sup>1</sup> Mtro. En Investigación Educativa, adscrito a la Universidad de La Ciénega de Michoacán de Ocampo, líneas de investigación, Estudios sociales y culturales, Formación de investigadores, correo-e jacruz@ucienegam.edu.mx.

<sup>2</sup> Mtro. En Pedagogía, adscrito a la Universidad de La Ciénega de Michoacán de Ocampo, líneas de investigación, Estudios sociales en educación, Innovación pedagógica y formación docente, correo-e mreyes@ucienegam.edu.mx.

crea a partir de una metodología de la teoría fundamentada, la cual permite comprender al objeto de estudio en su contexto natural, es decir, en la *práctica in situ*. El engranaje teórico se ejecuta en el habitus y el campo social de Pierre Bourdieu.

Entre las conclusiones más importantes se encuentran: que los y las estudiantes emplean una educación práctica-contextual, que se desarrolla a partir de secuencias orales y prácticas que influyen en su medio y reconstrucción de conocimiento. Lo anterior se vincula con procesos cognitivos básicos que contribuyen a la representación simbólica y a la construcción-deconstrucción del saber científico social, permitiendo la comprensión y asociación del conocimiento.

Los procesos de socialización y práctica del conocimiento, se desarrolla a partir de grupos conformados por amistad y por estrategia, donde el análisis de habilidades académicas y empatía forma parte de la construcción del equipo de trabajo. Una vez implementada la observación, los estudiantes inician un recorrido teórico-empírico para identificar los factores y premisas del objeto a investigar. Éste proceso no sólo permite acercarse al conocimiento, sino al aporte de elementos que no contempla la teoría, lo cual permite la formación de conocimientos autónomos. Al concluir con ello se analizan los niveles de profundidad y vinculación con otras variables, ayudando a determinar los alcances y las estrategias necesarias para el accionar de los sujetos.

### **Pilares constructivos del trabajo**

La palabra innovación se fundamenta en el "...latín innovare de *novus* (nuevo). Compuesto por tres [elementos] léxicos: in-, nova y ción".

In: prefijo que tiene sentido de negación, ingreso o introducción de algo novedoso frente a una situación anterior.

Nova: equivale a renovar, cambiar, hacer de nuevo, desconocido, inesperado, novel o novicio.

Ción: sufijo que implica acción, actividad o proceso, resultado o efecto, también puede ser considerado como realidad interiorizada o consumada (Sánchez, 2005. p. 646).

La cita anterior señala que la innovación es un proceso que busca algo nuevo o mejorable. Su precedencia histórica explora distintas formas que mejoran la realidad o problema existente, es decir, durante las secuencias prácticas que realiza el aprendiz, se interioriza el conocimiento, acción o material que proporciona nuevos sentidos teóricos y empíricos a las actividades que se ejecuta, con el fin de mejorar los problemas que se presenten en su vida diaria: profesional y privada.

Por lo anterior, la innovación es un concepto que puede ser aplicado en diferentes áreas del conocimiento: economía, psicología, sociología, educación entre otras, lo cual implica nuevas formas de percibir y solucionar los problemas. Sin embargo, para esta investigación se retoma la innovación educativa, porque los actores socio-educativos se encuentran adscritos a la licenciatura con el mismo nombre. Situación que ayuda a comprender los constructos de aprendizaje, que tornan al proceso con nuevas orientaciones teóricas, reflexivas y analíticas (Tejeda, 1998).

Una de las universidades en México donde se oferta la licenciatura en innovación educativa, es en la Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo. Forma a 250 estudiantes en cuatro ejes: gestión escolar, estrategias pedagógicas innovadoras, investigación e intervención y, políticas educativas (Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo, 2015).

Cada espacio formativo contribuye a desarrollar profesionales capaces de analizar el sistema educativo nacional, en sus distintos niveles: preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y universidad. Identificar y analizar los problemas de la educación y su contexto. Proponer, aplicar, evaluar y dar seguimiento a las propuestas de solución innovadora. Estos objetivos incorporan la integración social, cultural y material de los estudiantes al campo laboral (Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo, 2015).

Son en estos cuatro ejes donde los estudiantes construyen procesos socioformativos que contribuyen a mejorar y socializar los conocimientos que fueron adquiridos durante el año escolar. Sin embargo, existen pocos estudios que se han realizado sobre este tema y nivel educativo, lo cual implica recorrer un camino si no virgen, -sí poco explorado – lo que permite abrir y fortalecer los senderos educativos, de los aprendices en formación (Zabalza, 2011).

Antes de dar inicio a la inmersión de los estudios, es necesario definir desde mi postura

qué son los procesos socioformativos, estos son secuencias cognitivas (atención, percepción y memoria) y prácticas que realizan los estudiantes para construir el conocimiento y posteriormente, ser socializados entre distintas personas: especialistas y no especialistas.

### **Inmersión a los procesos de formación universitaria**

Uno de los estudios sobre la formación universitaria es el realizado por Zabalza (2011). Este autor menciona que el proceso se encuentra dirigido a mejorar la construcción académica y social de los estudiantes, complementando los aprendizajes teóricos y prácticos en los centros de trabajo. Asimismo, destaca que entre más se conozcan los procesos internos, que experimenta cada sujeto, se estará en mejores condiciones para optimizar el aprendizaje del profesor y aprendiz. Entre las conclusiones que subraya éste autor, se encuentra que las instituciones de educación superior que conocen los procesos internos de los alumnos, mejoran significativamente el conocimiento, las metodologías de enseñanza y los aprendizajes de las diferentes asignaturas que conforman la carrera.

Un segundo estudio analiza las competencias profesionales desde la perspectiva socioformativa<sup>1</sup>. Los autores señalan que las interacciones entre los estudiantes, ayudan a la asociación y construcción de los conocimientos escolares. Lo anterior por medio de una mediación entre el orden y el desorden, individual y social que ponen los estudiantes en acción, cuando se encuentran en comunicación con el otro (Beltrán, Álvarez, & Ferro, 2011).

La propuesta metodológica que utilizaron los autores fue de cinco fases: autorreflexión (autocriticar el papel desempeñado en el currículo); de-construcción (analizar el currículo del programa para rescatar las fortalezas y debilidades), investigación del contexto (factores que contribuyen a las debilidades y fortalezas formativas); afrontamiento de la incertidumbre (relacionar estratégicamente las necesidades y el resultado académico) e; identificación de las competencias (se retoman las opiniones de los implicados en las secuencias de enseñanza-aprendizaje).

Algunos de los resultados obtenidos entre los estudiantes que cursaron mercadeo fueron: la petición de conocimientos claros del mercadeo y las tendencias del consumidor; las formas de negociaciones internacionales; el diseño de estrategias y manejo de técnicas cualitativas y cuantitativas<sup>2</sup> de información. Las peticiones fueron atendidas y ejecutadas, de manera que se

incrementaron los procesos de reflexión y calidad de los estudiantes (Beltrán, Álvarez, & Ferro, 2011).

Murillo (2009) estudia la formación de los profesores por la falta de estudios y, destaca cinco rasgos del modelo de formación permanente:

- Formación basada en las prácticas profesionales y procesos de reflexión, que ayudan al profesorado a reelaborar la teoría implícita en la enseñanza.
- La formación en el centro educativo como eje de actuación, donde se proponen y desarrollan acciones formativas que ayuden a un proyecto en común.
- Formación descentralizada con programas específicos, que atienden a las necesidades e intereses del colectivo
- Formación basada en estrategias distintas y adecuadas a las demandas de cada grupo escolar.
- Formación que cambie el sistema educativo y mejore las necesidades de la sociedad.

Se concluye que los centros escolares son los que deben facilitar los elementos para generar cambios, de manera que se despejen los problemas que surgen, durante las secuencias prácticas. Asimismo, destaca que los profesores deben ser de mayor calidad para responder a las demandas del conocimiento actual (Murillo, 2009).

Otro de los estudios es el realizado por Pinos (2010), el cual establece que se deben motivar a los estudiantes para que su aprendizaje sea más próspero y significativo. De tal manera que la misión, del profesorado universitario, es realizar prácticas que ayuden a interiorizar y comprender los procedimientos y saberes educativos. Lo anterior a través de planos alternativos (formal, no formal e informal) que incrementen la formación estudiantil en todos sus ámbitos.

Otro de los retos y misiones que debe considerar el profesorado, en la formación universitaria, es el desarrollo crítico y científico en los estudiantes, de manera que sea aplicable el conocimiento para realizar mejoras en la sociedad y cultura que lo rodea.

Entre los aspectos más importantes que refiere Pinos (2010) es que existen seis prácticas que mejoran, significativamente los procesos sociales y formativos de los estudiantes, entre los cuales se encuentran:

- Prácticas de significación, son aquellas que dan sentido a la adquisición de conocimientos y que permiten desarrollar la capacidad de apropiarse de textos y teorías.
- Prácticas de prospección: se necesita evaluar y proponer soluciones a situaciones imaginarias o escenarios positivos y negativos permitiendo así proponer respuestas que se apliquen a los escenarios planteados.
- Prácticas de observación, realizado en el contexto, donde permite conocer la realidad a través de la observación como paso previo para llegar a establecer conclusiones.
- Prácticas de interacción. Aprendizaje con el otro, con el contexto y con uno mismo, a través de entrevistas, testimonios, mesas redondas, seminarios entre otros. Permitiendo desarrollar la expresión oral, escrita y trabajo en equipo.
- Prácticas de aplicación. Relacionadas con el saber hacer, realización de lo aprendido.
- Práctica de inventiva. Desarrolla la imaginación partiendo de una investigación sobre una situación específica.

De acuerdo a los estudios anteriores, se puede inferir que una buena formación universitaria debe tener y vincular diferentes factores en su núcleo de trabajo, entre los cuales tenemos la formación de los docentes, los contenidos educativos de la trayectoria, los procesos investigativos que se realizan, las formas de evaluación de contenidos, las secuencias de aprendizaje que tiene los aprendices entre otros. Lo anterior permitirá reforzar los campos cognitivos y académicos de los estudiantes.

Lo anterior ayuda a romper la forma de concepción de educación, es decir, las percepciones que han conceptualizado una educación donde generaciones adultas “científicos sociales y especialistas” transmite a las personas más jóvenes conocimientos, técnicas y valores, a fin de garantizar la existencia del conocimiento científico.

### **Núcleo del proyecto: el planteamiento del problema**

En el mapeo que se realizó en las bases de datos: la Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, la Revista Relaciones, la Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, la Revista Espiral entre otras, se encontraron pocos estudios que aborden



este tema., entre los cuales se encuentran los descritos en el documento.

Por lo anterior, la investigación busca responder la siguiente pregunta de investigación: ¿de qué manera los procesos socioformativos han contribuido a la educación de los estudiantes de innovación educativa de la Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo?

### **Desentrañamiento teórico**

Para realizar el estudio se utilizará el *hábitus de* Bourdieu, definido como un sistema socialmente constituido de disposiciones duraderas y transferibles, predisuestas para funcionar como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones sociales (Bourdieu, 1996). Entre ellas tenemos las ideologías, el pensamiento, las actitudes, las creencias y la existencia de conocimientos de un grupo (Giménez. 2005).

Cabe señalar que el *hábitus* considera a las divisiones sociales y a los esquemas mentales como equivalentes, ya que se perciben ligados, es decir, los esquemas cognitivos básicos resultan de la incorporación social que hace el sujeto (Bourdieu y Wacquant; 1995).

Otro de los conceptos que fundamentan el proceso investigativo es, el campo social de Bourdieu. Éste autor lo define como un producto que el sujeto construye a través de su historia, contexto social, experiencia, recursos, intereses y relaciones sociales donde se encuentra inmerso el sujeto (Bourdieu, 2007). Es importante considerar este concepto porque se encuentra unido con el *hábitus*. Asimismo, los diferentes estudiantes que conforman el grupo estudiantil de la trayectoria de Innovación Educativa, viven en diferentes lugares, con contextos que los distinguen, lo cual hace el proceso de formación y aprendizaje más rico en contenido y socialización.

### **Ruta metodológica**

El estudio de los procesos socioformativos deben plantearse desde un enfoque mixto, porque se busca comprender los procesos, las formas de socialización, producción e interiorización del conocimiento, para ello se deberá partir de las subjetividades y objetividades de los sujetos, es decir, de las experiencias, la organización, las prácticas, los significados y la convivencia que se promueven en la escuela. Asimismo, se sitúa en la práctica *in situ*, es decir, en el corazón mismo de la Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo.

Para contestar la pregunta de investigación se utilizará la etnografía como una estrategia que permite la revisión del contexto y los espacios escolares que los estudiantes comparten. La construcción etnográfica se inicia con la selección del lugar y los participantes de la investigación. Se describen las realidades y acciones sociales que realizan los sujetos. Se desarrollan descripciones generales que contribuyan en la comprensión de sectores o grupos poblacionales más amplios, pero con características similares al del grupo estudiado (Flick, 2012). Asimismo, la teoría y la práctica se retroalimentan, es decir, los elementos o fundamentos que no engloba la teoría, la práctica aporta la información (Sandín, 2003).

Es importante mencionar que se pondrán en práctica dos elementos antropológicos importantes: puntos de vista *etic* y *emic*. El primero de ellos retoma la observación e interpretación del sujeto que estudia, es decir, el investigador. El segundo refiere a considerar la explicación de los hechos del sujeto que vive en la población de estudio.

La investigación cuantitativa se utiliza en la construcción de escalas que midan la objetivación del aprendizaje y procesos cognitivos básicos, es decir, la producción que los estudiantes realicen, la memoria, la atención y la percepción. Asimismo, se implementarán análisis descriptivos y de dispersión para mejorar la comprensión del fenómeno estudiado.

### **Profundización en los procesos sociales y formativos de los estudiantes de Innovación Educativa. Aproximaciones analíticas a los primeros resultados**

Uno de los núcleos más importantes de la licenciatura en Innovación Educativa son los estudiantes, cuyas prácticas de socialización y formación del conocimiento se desarrolla en diferentes momentos y etapas. A continuación, se presentan algunos resultados obtenidos de encuestas, observaciones y trabajo empírico. Se de acuerdo a las subcategorías de análisis establecidas en el aparatado metodológico.

### **Conocimientos teóricos-prácticos y socialización. Una vinculación para el fortalecimiento profesional de los estudiantes**

La educación formal parte de una serie de conocimientos “comprobados” a través de métodos científicos. Diseñados para evaluar los saberes y explicaciones que se tienen de los fenómenos sociales, educativos, culturales, científicos entre otros. Sin embargo, la carencia de sensibilidad

en estos procesos, hacen que un estudiante sea formado con saberes emergidos de las tribus científicas y el conocimiento que producen. Todo con el objetivo de realizar actividades para un fin en común, la producción laboral y el beneficio económico para las grandes empresas.

Lo anterior parte de un vínculo que se gesta en el gobierno, las empresas y los centros educativos. Cada sección busca la colocación de sujetos en el campo laboral. Su integración obedece a conocimientos superficiales que no ayudan al razonamiento y profundización del conocimiento. Generando estudiantes y ciudadanos para el campo laboral.

No obstante, uno de los grandes retos que ha tenido la trayectoria de Innovación Educativa es, formar estudiantes con un amplio criterio científico, crítico y reflexivo, que contribuya a dar solución a los problemas sociales, educativos y empresariales. Para ello, se realizan diferentes prácticas que dan orientación y sentido a este camino socioformativo.

Una de las actividades que se realizan es la lectura de diferentes textos académicos, los cuales permiten incorporar bases científicas y posturas socio históricas a los estudiantes. Su análisis y explicación se vuelve una tarea fundamental en el desarrollo de todo innovador educativo, porque permite tener explicaciones previas del comportamiento de los problemas políticos, sociales, económicos y pedagógicas que involucran las escuelas. Asimismo, la trascendencia de utilizar textos acordes a las asignaturas, posibilitan despertar una visión crítica-reflexiva sobre el medio donde se vive.

La *praxis* de leer y analizar los textos, evidencian un problema del sector educativo, la comprensión de textos. Elemento fundamental para la adquisición de teóricos importantes que darán rutas hacia su vida personal y práctica profesional. No obstante, distintos aprendices aplican estrategias para el estudio. Uno de ellos explicita las secuencias que realizan

El sujeto E1010316 señala que:

Cuando comienzo a leer las lecturas que nos dejan los profesores, leo el título del texto para tratar de comprender de qué se va tratar la lectura, sin embargo muchos de ellos son complicados, así que me voy directamente a leer. Pero fíjese que ya en mi mente como se hace una idea de que va estar trabajosa y poco entendible así que no presto mucha atención a leerla.

Cuando voy en las partes que considero importantes hago anotaciones y voy subrayando

las palabras que no entiendo para después buscarlas, si tengo tiempo también porque en ocasiones es mucha la tarea que tengo. Antes de tener la clase leo las notas o las conclusiones que hago y comienzo a recordar lo que me decía la lectura.

Otro de los entrevistados señaló el proceso de revisión de literatura:

Yo primero me baño para estar tranquilo, después comienzo a leer y voy subrayando. En ese momento pongo en práctica algunos de los consejos y enseñanzas que me han dado en la trayectoria, relacionar lo que leo con cosas de la vida diaria. Esto ayuda a recordar lo que leo y además de que pienso en dar soluciones a ello. Es muy bueno hacer esto porque le tomas más importancia y significado a las cosas.

Aunque hay otras lecturas que me cuestan mucho trabajo y terminan dando flojera, por eso en ocasiones no leo mucho o simplemente leo las primeras porque se me va el interés. Aunque debo hacerlas en ocasiones porque tenemos profesores estrictos que se dan cuenta de que no leemos (E504032016).

Un último sujeto menciona que los procesos de realizar la lectura:

Leo, relaciono las ideas para que no se me olviden las cosas, comienzo a comprenderlas y pienso en lo leído constantemente, así es como memorizo las cosas Otra de las actividades que veo las hojas que son y comienzo hacer esquemas para entender más, todo con mis propias palabras porque a veces los autores manejan un lenguaje bien difícil de hacerlo, por eso trato de explicar esto. Ya cuando llego a la escuela se me hace más fácil recordar todo. Hay cosas que se me quedan para mucho tiempo y otras que se me olvidan casi luego luego (E60703116).

Los tres testimonios descritos señalan las formas de lectura y análisis de los textos otorgados por los profesores, sin embargo, al cuestionar la razón del por qué lo hacen, sus respuestas fueron por obligación, lo cual marca una postura de imposición que -algunos de ellos, leen de forma rápida sin llegar a la profundización de textos. Otros testimonios referían a que era

bueno para su formación y, una última parte de los sujetos explicaban, que eran una herramienta para resolver problemas.

Los mecanismos que se utilizan para el análisis de la literatura son diferentes de acuerdo a cada profesor. Cada uno implementa distintas estrategias que permite la ampliación de los textos. Una de las características en común de todos los profesores de innovación es, la generación de climas adecuados que contribuya a un estatus de socialización. Aspecto importante para que los estudiantes aporten sus ideas, argumenten sus respuestas y despejen dudas y practiquen el saber.

Éste último punto, la práctica, es parte fundamental del estudiante de Innovación Educativa, porque es un tipo de aprendizaje que se gesta en la familia y se ejerce en la universidad. Dicha formación la denominare como educación práctica-contextual, entendida como las secuencias orales y prácticas de conocimiento, que llevan a los aprendices a conocer el medio y practicar el conocimiento en la realidad donde viven.

Dentro de la educación práctica que reciben los aprendices de la trayectoria, se encuentran dos escenarios capaces de permear el proceso: los pasillos escolares y las aulas de clases. En ambos lugares se desarrollan actividades sociales y educativas cuya finalidad es practicar y reforzar lo descrito en clase.

Los procesos de socialización y práctica del conocimiento, se desarrolla a partir de grupos conformados por amistad o por estrategia. Los primeros corresponden a varios estudiantes que presentan una relación desde antes o durante sus estudios universitarios. Éste tipo de reuniones las usan “para aprender de mis amigos, porque existen lecturas que no se entienden y ya con la explicación de otros podemos entenderlas... Lo hacemos así ya que hay más confianza entre nosotros (estudiante de quinto semestre)”

En las reuniones por estrategia los estudiantes seleccionan a las personas que tienen más habilidades y conocimientos sobre la materia que desean comentar. Durante el tiempo de intercambio los estudiantes realizan preguntas: cómo hiciste tu trabajo, puedes explicarme la lectura, cómo vas hacer tu trabajo final entre otras. Los reactivos empleados sirven para tener ejemplos sobre los trabajo, aclarar textos o generar participaciones en las distintas asignaturas que presentan.

Otro de los escenarios donde los estudiantes intercambian y aclaran lecturas, tareas o investigaciones son las combis y autos, en ellas se expresan dudas importantes sobre trabajos o

escritos que realizaron. La forma de interactuar es particular: realizan la pregunta y se responden. El proceso de comunicación es marcado. El que tiene duda lanza la pregunta y escucha la respuesta, mientras que la persona que responde ejemplifica lo más detallado posible. Durante la conversación se realizan preguntas para entender el contenido. Los lapsos de tiempo son de 15 a 20 minutos, durante el trayecto.

Durante el trabajo empírico se evidenció que los estudiantes no sólo tienen una educación práctica, sino que es secuencial y relacionada con problemas sociales. Lo anterior se observó cuando se crearon actividades, en distintos grupos, que relacionaban puntos clave de las lecturas y se representaban de distintas formas: cuentos, historietas, exposiciones, mapas mentales entre otros, lo cual ayudó a que los estudiantes comprendiera la información con mayor detalle.

Al hacer la medición del conocimiento adquirido, resultó que los estudiantes asocian los conocimientos más importantes a través de figuras que representan los elementos importantes para ellos. Dos meses después, se retomaron los documentos elaborados por los aprendices y, se pidió que explicaran lo relacionado con la lectura de ese momento. El resultado obtenido fue que los estudiantes retenían el 80 por ciento de la información. Una de las características fue que los dibujos se relacionaban con elementos de la vida cotidiana.

Lo anterior señala el tipo de educación práctica-contextual presente en el aprendizaje de los estudiantes de innovación. Asimismo, el aspecto relacional emerge cuando los aprendices plasman los conocimientos a través de símbolos representativos y creativos.

Los elementos simbólicos que utilizan son escuelas, profesores, estudiantes, objetos de uso cotidiano por los estudiantes, iglesias, presidencias municipales entre otros. Estos aspectos no sólo permiten la objetivación de los conocimientos, sino la interiorización del mismo. Al cuestionar a los estudiantes sobre los objetos dibujados se referían a que “son cosas muy comunes que ayudan a recordar las lecturas...sin tantos conceptos complejos...sólo es cuestión de relacionar y listo... (Estudiante de séptimo semestre)

Lo anterior muestra elementos claves a considerar en las prácticas pedagógicas universitarias, la representación gráfica de las ideas, las cuales permiten la asociación de textos con situaciones de la realidad, lo cual vuelve el proceso de aprendizaje práctico y representativo.

Cabe señalar que dentro de las prácticas pedagógicas que usan los profesores se encuentran los discursos de experiencias vividas por ellos. Esto contribuye a ejemplificar

problemas y soluciones, permitiendo explicar las formas de resolver determinados problemas. Al respecto nos menciona un estudiante de primer semestre:

Cuando los profesores nos dicen sus ejemplos personales se nos quedan más gravadas las cosas y entendemos más... además se vuelve en ocasiones cómico y se pasa la clase más rápido... aprendemos y, no se hace tan pesadas las clases... Pero es más importante cuando las lecturas se relacionan unas con otras.

La cita anterior muestra cómo las experiencias de los profesores marcan el aprendizaje de los estudiantes, porque ayudan a mantener un imaginario práctico sobre las formas de ser y hacer las cosas.

Una de las llaves importantes para el aprendizaje y socialización del conocimiento son las secuencias de lecturas, es decir, la relación entre un tema y otro, ayudando a hilar una relación constante y ejemplificada de cada lectura, para dar seguimiento a lo que se analizó y lo que se pretende ver de nuevo. Todo enfocado a la práctica del conocimiento.

Es importante para todo estudiante visualizar la educación práctica del conocimiento o saber aprendido, no sólo porque permite la interiorización del saber, sino por el establecimiento de habilidades cognitivas que permiten el análisis, la reflexión, la memoria la percepción y el aprendizaje de los estudiantes. Además, es bien visto el hacer prácticas en el terreno socioeducativo porque “es el lugar donde ponemos en práctica y vemos los grandes problemas que existen en la educación (E7200316)”.

Empero, dentro de la práctica y reflexión del conocimiento, los estudiantes socializan el saber adquirido en diferentes escenarios entre los cuales se encuentran: el transporte público, las aulas de clase, los pasillos de la institución, las redes sociales entre otros. El tema que detona las charlas es, la preocupación de no entender algunos puntos o problemas que se les presentaron en las lecturas o en la universidad. Sin embargo, con la ayuda de los compañeros se resuelven los problemas.

Al cuestionar sobre las formas de adquirir estas habilidades, algunos estudiantes -el 30 por ciento mencionaron que lo hacen de forma natural, es decir, no hay una reflexión profunda de lo realizado, lo cual contribuye al olvido de conocimientos. Otro aspecto que disminuye el

aprendizaje en los estudiantes de Innovación, es la falta de distribución de tiempo. Cada estudiante presenta características distintas, pero más del 30 por ciento de los estudiantes trabajan, lo cual implica que no organizan su tiempo y termina afectando en su práctica socioformativa, alterando el cumplimiento de las tareas, las participaciones y el trabajo en equipo.

Pinos (2010) y Murillo (2009) describen dos tipos de elementos que mejoran los procesos socio-formativos de los estudiantes: la formación basada en las prácticas profesionales y los procesos de reflexión y prácticas de significación, ambas definidas anteriormente.

### **Secuencias cognitivas y representaciones simbólicas. Elementos fundantes del aprendizaje de los innovadores**

En los estudiantes universitarios, las secuencias son parte fundamental de su formación estudiantil, porque se emplean diferentes habilidades para ir construyendo y deconstruyendo el conocimiento y experiencia, las cuales serán utilizados en el campo laboral y en la sociedad donde viven.

En los estudiantes de la licenciatura de Innovación Educativa, los procesos de atención se encuentran siempre en riesgo por las múltiples conversaciones ajenas a la clase, además, de la poca concentración que emplean. Lo anterior está detonado por las actividades diarias, los niveles de exigencia y las “asignaturas complicadas” de la trayectoria.

Uno de los testimonios refiere lo siguiente:

Hay algunos profesores que tienen una forma de enseñar muy pesada, porque en la mayoría de las clases que tenemos, estamos tensos y asustados, siempre estamos presionados porque si no leemos o participamos nos va mal.

Hay otros profesores que nos dejan mucha tarea y lo tenemos que hacer para no retrasarnos o reprobamos. Pero siempre trato de memorizar las cosas más importantes y relacionarlos con cosas importantes, para así retener los conocimientos.

La forma en la cual retengo las cosas es a través de compartir los conocimientos con mis compañeros, además practicar ese conocimiento. Si no hago esto no aprendo y retengo los conocimientos.



Otras de las cosas que hago para memorizar es indagar palabras, frases o conceptos que no entiendo y después lo relaciono con la lectura para comprender, hago un listado de ideas y a veces esquemas, me hago preguntas sobre el tema y las indago, después en la libreta o en pc pongo lo más importante y concreto para la expo (EI1250416).

Un segundo sujeto refiere: que las maneras de retener la información y aprender, “es a través de dibujos o pinturas, esto hace que recordemos y nos quedemos con el conocimiento. Si hago esto me es más fácil y siento que mis compañeros aprenden de igual manera” (EI1250416).

Sin embargo, al realizar actividades de concentración, se logró comprobar que los alumnos pierden la atención y la concentración a causa de factores familiares y de otras asignaturas. Consecuencia de ello hace que los niveles de aprendizaje y secuenciación se deterioren durante la clase.

Otras de las actividades que se emplearon y que detonaron información importante, fue la representación de las lecturas a través de dibujos. Esto ayudó a los estudiantes a objetivar el conocimiento, asociar, enfocar la atención y memorizar los argumentos principales de la lectura.

Los índices de concentración y atención se elevan cuando se hacen dinámicas o competencias, referentes a preguntas, debates o lluvias de ideas. Lo anterior, para demostrar que son mejores que otros y ganar los puntos o participaciones extras. A continuación se presentan algunas de las conclusiones.

### **Composición de las formas de aprendizaje de los y las estudiantes de Innovación Educativa. Ruta para la construcción del conocimiento**

Las y los estudiantes de la trayectoria de Innovación Educativa, presentan una serie de características que se reproducen en los distintos grupos que lo componen. En cada uno de ellos diferentes investigadores-profesores proyectan una serie de conocimientos que son transmitidos en dos momentos: la parte teórica que componen los conocimientos extraídos de la literatura-experiencia de cada uno de ellos. En este proceso de enseñanza, los y las estudiantes deben de pensar en tres momentos, como piensa el autor en su contexto y momento histórico. El segundo consiste en la interpretación lineal como establece el escritor más la explicación densa del profesor-investigador. La tercera consiste en la interpretación parcial, donde se establece las

aproximaciones que se realizan a lo escrito.

### **Propuesta de aprendizaje de los estudiantes**

Entre mayor sea la aplicación de las representaciones simbólicas, mayor será el aprendizaje. A continuación se presenta un esquema donde se establecen los mecanismos del aprendizaje de los estudiantes. Véase ilustración 1.

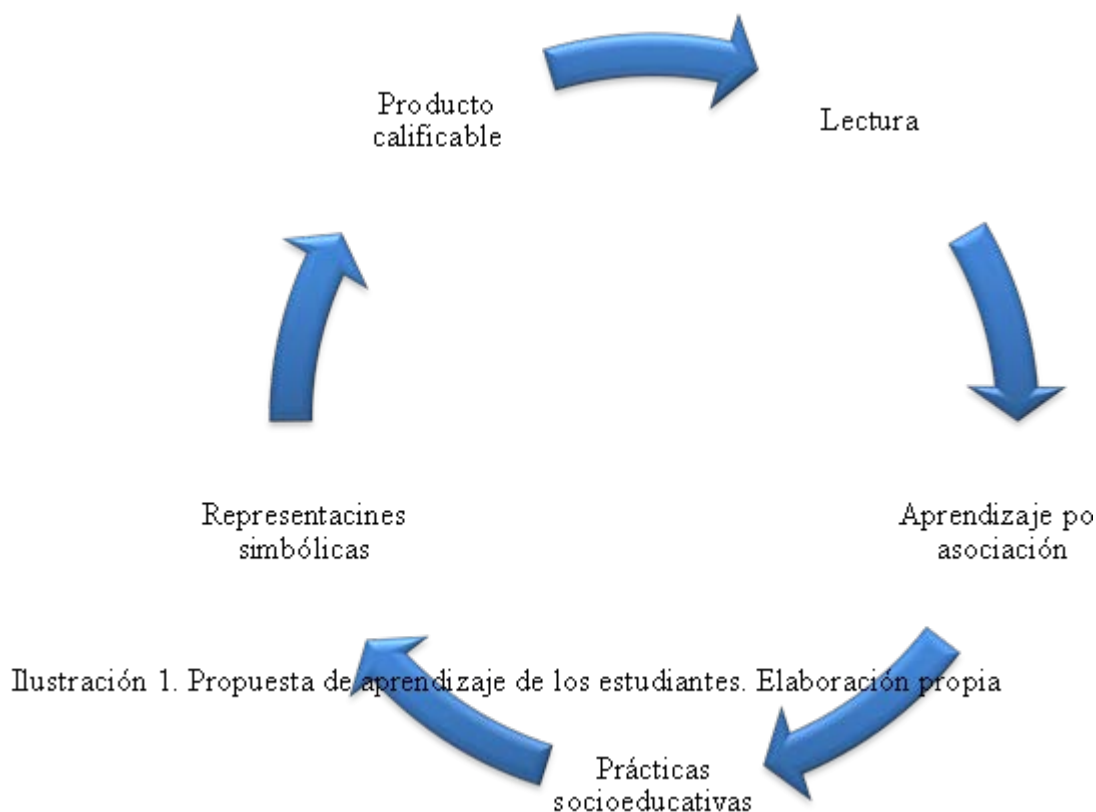


Ilustración 1. Propuesta de aprendizaje de los estudiantes. Elaboración propia

### **Conclusiones**

Como se puede observar durante el proyecto investigativo, la educación de los estudiantes de Innovación Educativa, parte de una serie de secuencias cognitivas y prácticas, trascendiendo en momentos, a espacios de reflexión y crítica constante de la sociedad donde se desarrollan los estudiantes.

Respecto a las secuencias cognitivas que se emplean en el aprendizaje de los estudiantes se encuentran: la atención, la percepción y la memoria:

La observación es vital para cada estudiante de Innovación, no sólo porque permite conocer el acto u objeto en contacto, sino accede a la descripción de cada elemento que lo conforma. Lo cual ayuda a focalizar las características para dar solución o fijar el comportamiento del mismo.

Una vez implementada la observación, los estudiantes inician un recorrido teórico-empírico para identificar los factores y premisas del objeto. Éste proceso no sólo ayuda acercarse al conocimiento, sino al aporte de elementos que no contempla la teoría, lo cual permite la formación de conocimientos autónomos. Al concluir con ello se analizan los niveles de profundidad y vinculación con otras variables, ayudando a determinar los alcances y las estrategias necesarias para el accionar de los sujeto.

La ejemplificación se realiza cuando se reducen los conocimientos científicos a casos reales, los cuales son difundidos a los compañeros: oral y escrito para la comprensión densa de los contenidos. Ésta habilidad es poco desarrollada, pero importante para la difusión del conocimiento a personas que no están familiarizados con términos científicos. Hecho que ayuda a los niveles de confianza entre las personas que lo rodean.

La representación y explicación son dos procesos que se manifiestan en los últimos semestres de la licenciatura. Su puesta en práctica implica las habilidades anteriores para explicitar los aspectos interiorizados por los estudiantes. Es importante realizar un estudio más afondo sobre los procesos de interiorización del conocimiento.

Otras de las conclusiones a las que se llegan, en un primer momento, son el cumplimiento de los objetivos propuestos, materializados en las diferentes prácticas que inciden en los procesos socio-formativos de los estudiantes

### **Referencias bibliográficas**

- Beltrán, A. Álvarez, A. Ferro, F. (2011). Identificación de competencias profesionales acorde con la perspectiva socioformativa. *Revista Facultad de Ciencias económicas: investigación y Reflexión*. Vol. XIX. Núm. 2. Pp- 153-169.
- Bourdieu, P. (1996). *Cosas dichas*. Gedisa editorial: España.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Editores siglo XXI: Argentina.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995), *Respuestas Por Una Antropología Reflexiva*. Edit. Grijalbo:

México

- Flick, U. (2012). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata. Tercera edición: España
- Giménez, .G. (2005). *Teoría y análisis de la de la cultura*. Vol. 1. Edit. CONACULTA-ICOCULTMéxico.
- Murillo, P. (2009). Preocupaciones del profesorado en los procesos formativos e innovadores. XXI. *Revista de educación*, Año. 2000. Pp- 287-300.
- Pinos, M. (2010). *Docencia universitaria*. Universidad del Azuay. Ecuador.
- Sánchez, R. (2005). La innovación educativa institucional y su recuperación en los centros docentes de Castilla-La Mancha. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*. Vol. 3. Núm. 1. Pp. 638-664
- Sandín, M. (2003). *La investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Edit. MCGraw-HILL: España
- Tejada, J. (1998). *Los agentes como base de la enseñanza*. Edit. Alije: Málaga.
- Zabalza, M. (2010). El practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de educación*. N. 354. Pp. 21-43.

Notas \_\_\_\_\_

<sup>1</sup> Los autores deciden hacer el estudio por la falta de trabajos sobre la formación y competencia profesional.

<sup>2</sup> Enseñar una metodología cuantitativa en la Universidad de La Ciénega, es otra necesidad que los estudiantes de innovación educativa presentan.

# Gestión editorial en acceso abierto mediante Open Journal Systems: una aproximación a las transformaciones en la autonomía de las revistas científicas

## Open access editorial management through Open Journal Systems: an approach to the transformations in the autonomy of scientific journals

Alejandra Delfina Arriaga Martínez<sup>1</sup>

**Resumen:** Se analiza la transición experimentada por las revistas mexicanas de investigación científica y tecnológica, a partir del año 2014, con la implementación del capítulo en materia de Acceso Abierto de la Ley de Ciencia y Tecnología del Conacyt. Destaca el papel de las reformas a las leyes nacionales que rigen las estrategias de acceso al conocimiento científico en el paulatino incremento de la autonomía de las revistas de investigación científica en el área de las ciencias sociales, así como el papel de la gestión editorial en la plataforma editorial Open Journal Systems, con respecto a dichos procesos.

**Abstract:** The transition experienced by the Mexican journals of scientific and technological research is analyzed, starting in 2014, with the implementation of the chapter on Open Access of the Science and Technology Law of Conacyt. It highlights the role of reforms to national laws that govern access strategies to scientific knowledge in the gradual increase of the autonomy of scientific research journals in the area of social sciences, as well as the role of editorial management in the Open Journal Systems editorial platform, regarding these processes.

Palabras clave: acceso abierto; open journal systems; interoperabilidad; revistas científicas; autonomía editorial

### Introducción

Desde su nacimiento, las revistas científicas mexicanas han experimentado múltiples retos editoriales en materia de adaptación, desarrollo y crecimiento, a lo largo de su historia<sup>1</sup>. Sin embargo, ha sido durante los últimos tres años que los retos en la era de la tecnología han pasado a determinar su permanencia, más que sólo sus niveles de vanguardia. El siglo XX fue cuna del nacimiento de múltiples revistas universitarias de investigación en México y cada una de ellas

---

<sup>1</sup> Licenciada en Sociología. Candidata a Maestra en Estudios de Género. Técnico Académico adscrito al Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco. Editora Técnica de la revista Sociológica (México), correo electrónico: adam@azc.uam.mx.

abanderaba cierto grado de representación institucional. La existencia de la mayoría se encontraba ligada a sus lugares de adscripción, llámense universidades, centros, institutos, facultades, departamentos, etc., y este hecho ejercía fuerte influencia tanto en materia de los recursos humanos y profesionales con que contaban, así como en sus condiciones materiales y medios de difusión.

En la segunda mitad del siglo veinte aumentó el número de universidades públicas y privadas, y durante el mismo periodo se expandieron en tamaño y alcances las que ya existían. Acostumbrados a la lógica de representatividad que jugaban las revistas científicas, su número también se incrementó, constituyéndose paulatinamente como piezas claves para la difusión y construcción del conocimiento científico.

En esta etapa, una expectativa acerca del papel de las revistas científicas era predominantemente endogámica, es decir, era esa la forma efectiva por excelencia para la difusión del conocimiento producido al interior de sus adscripciones institucionales. Las revistas científicas eran observadas como medios fundamentales para trascender barreras nacionales e internacionales en la transmisión del conocimiento. Durante años estos medios se constituyeron esencialmente como impresos, condición que variaría poco hasta el fin del siglo XX.

### **El acceso abierto y la democratización del conocimiento científico**

En el año 2014 en México se publicó el decreto por el que se reformaron y adicionaron diversas disposiciones de la Ley de Ciencia y Tecnología, de la Ley General de Educación y de la Ley Orgánica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología<sup>2</sup>, respecto al cual los equipos editoriales de las revistas científicas afrontaron una serie de retos que implicaron tomas de decisiones trascendentales en cuanto a sus nociones de posicionamiento, procedimientos y proyección. Comenzó entonces a circular en el medio académico editorial una nueva noción alrededor de la cual girarían debates y decisiones que trascendieron bajo la forma de múltiples modificaciones estructurales: el acceso abierto.

De acuerdo al capítulo X, artículo 65 del decreto referido en el párrafo anterior, se entendía como acceso abierto

...el acceso a través de una plataforma digital y sin requerimientos de suscripción, registro o pago, a las investigaciones, materiales educativos, académicos, científicos, tecnológicos y de innovación, financiados con recursos públicos o que hayan utilizado infraestructura pública en su realización, sin perjuicio de las disposiciones en materia de patentes, protección de la propiedad intelectual o industrial, seguridad nacional y derechos de autor, entre otras, así como de aquella información que, por razón de su naturaleza o decisión del autor, sea confidencial o reservada.<sup>3</sup>

El parteaguas nacional al acceso abierto, como una apuesta para extender la democratización del conocimiento científico, no tenía precedentes con expectativas similares. El avance tecnológico en materia de velocidad y alcance en los servicios de internet mediante la fibra óptica y el desarrollo de la Web 2.0, lo había vuelto una opción real para México, aunque no para todas las regiones, sí para un sector en particular donde el financiamiento público tenía una injerencia directa y donde la producción y difusión del conocimiento eran el sentido básico de su existencia: las universidades públicas y determinadas entidades de investigación.

Para el caso de las universidades públicas, tanto su producción bibliográfica, como en la hemerográfica se tendría que comenzar una transición al acceso abierto en la era digital, aunque cada una de ellas bajo una lógica particular. El medio para la democratización digital de la producción bibliográfica sería su integración en repositorios institucionales con miras a integrarse en un repositorio nacional avalado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Mientras que el medio para la democratización digital del conocimiento hemerográfico sería la gestión editorial en acceso abierto de las revistas científicas que recibieran financiamiento público. Uno de los gestores editoriales más utilizados desde el principio del proceso, por ser de software libre y buena calidad fue el Open Journal Systems, desarrollado por el Public Knowledge Project (PKP).

Esto significó un gran reto para quienes se encontraban comprometidos con el trabajo editorial académico. Hacia el periodo final del siglo XX y principios del XXI tenía lugar en México cierto fenómeno incipiente: la multiplicación de las versiones electrónicas de las revistas científicas que hasta ese momento habían existido exclusivamente en sus formas impresas.

## **Revistas científicas en acceso abierto: el Sistema de Clasificación de e-revistas de Investigación Científica y Tecnológica**

El contexto específico actual dio pie a la aparición de un campo de posibilidades donde lo que proliferan son modelos múltiples de revistas en acceso abierto. Uno de los más comunes representantes es aquel que surge de la combinación entre gestión editorial y publicación en acceso abierto en un sitio exclusivo de internet con un número de ISSN electrónico y también el mantenimiento de la versión impresa con un número de ISSN diferente. La multiplicación exponencial de este modelo es parte de un fenómeno sin precedentes en la historia de las revistas científicas en México.

Parte fundamental del periodo de coyuntura al que se hace referencia en el párrafo anterior fue el hecho de que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), a través del Consorcio Nacional de Recursos de Información Científica y Tecnológica (Conricyt) inició una serie de modificaciones a la forma en que hasta entonces había funcionado el apoyo a la mejora en la calidad de las revistas científicas mexicanas. El Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica, que en el año 2007 reconocía a 99 revistas de calidad (Rodríguez, 2008), nueve años después se convertía en el Sistema de Clasificación de e-revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica, y dicha clasificación solo consideraría para su posible inclusión a las revistas electrónicas, basada en criterios específicos:

1. Política y Gestión Editorial.
2. Calidad del Contenido.
3. Nivel de Citación.
4. Grado de cumplimiento de la frecuencia de la publicación.
5. Accesibilidad
6. Indexación

Las siete categorías en que podrían ser clasificadas las e-revistas<sup>4</sup>, se harían de acuerdo al siguiente estándar, donde la mejor clasificada es la 1:



**Cuadro 1.**

<b>SISTEMA DE CLASIFICACIÓN DE E-REVISTAS MEXICANAS DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA</b>						
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
Q1	Q2	Q3	Q4 RCI	RCN	RED	RRC

**Fuente: Elaboración propia.**

En las primeras cuatro categorías incluyen a las revistas con proyección internacional que, de acuerdo al indicador Cuartil (Q), que considera a las que tienen el más alto factor de impacto<sup>5</sup> en sus áreas, son las que se encuentran mejor posicionadas en las bases de datos internacionales más importantes. El modelo de clasificación del sistema homologó la categoría Q4 con la de Revistas de Competencia Internacional (RCI), seguida de las Revistas de Competencia Nacional (RCN), las Revistas En Desarrollo (RED) y por último las Revistas de Reciente Creación (RRC); conformando así un total de siete categorías de clasificación.<sup>6</sup>

Resulta evidente que la lógica nacional de apoyo y estímulo a revistas científicas, por parte del Conacyt, apostaba por primera vez a homologar sus estándares con los internacionales, para buscar la estimulación del desarrollo de sus revistas, al tiempo que aumentaba los estándares de competencia hasta el momento conocidos, estableciendo un límite al número de 200 revistas clasificadas, dado que las clasificaciones por cuartiles<sup>7</sup> son estándares internacionales para la aceptación y clasificación de revistas en las principales bases de datos, tales como la Core Collection de Web of Science y Scopus.

El acceso abierto de la gestión editorial se volvió prioritario, así como también su publicación en múltiples lenguajes electrónicos, susceptibles de ser cifrados desde sus metadatos para formar parte de las “cosechas” de información más complejas en la red.

En este entorno paulatinamente complejizado es que las revistas científicas comenzaron el andar de un desarrollo colectivo en un camino dominado por la tecnología; muchas de ellas eligiendo mantener sus bases impresas a toda costa. Sin embargo, independientemente de la decisión de mantener sus versiones impresas, fue necesario observar el hecho de que, incluso a un nivel más local de impacto (consideremos a un nivel local a la Scientific Electronic Library

Online, SciELO y la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, Redalyc), la permanencia de dichas revistas en dichas bases electrónicas dependía ahora de su interoperabilidad y accesibilidad electrónica.

A todo esto, ¿por qué es tan importante considerar el ingreso, mantenimiento y permanencia en dichas bases de datos? Porque son ellas las que permiten la captura y cosecha de información respecto a los indicadores que actualmente son considerados para medir la calidad de las publicaciones científicas y tecnológicas, y posibilitar su ingreso a las bases internacionales más importantes, como Scopus o Web of Science. El elemento de la medición de los indicadores es especialmente polémico debido a que, aunque dichas mediciones pueden “arrojar” resultados convincentes sobre la influencia e impacto que tiene cierta publicación, este indicador no necesariamente está ligado a la calidad académica de la revista, aunque –en algunos casos-, puede reflejarla.<sup>8</sup>

Pero, a todo esto, ¿de qué se habla cuando se hace referencia al término *interoperabilidad*?, ¿por qué dicha categoría toma fuerza cuando hablamos de la publicación de revistas electrónicas? Dicha cuestión será expuesta a continuación.

### **El Lenguaje XML para la publicación de revistas científicas: una vanguardia tardía en materia de interoperabilidad**

A partir del año 2015, las revistas que integraban la colección de la Scientific Electronic Library Online, SciELO México debían operar sus publicaciones de acuerdo al lenguaje XML, cuyas siglas en inglés significan: eXtensible Markup Language<sup>9</sup>. Dicha medida era anunciada por el Conicyt como un notable avance en materia de interoperabilidad. Aunque las revistas de investigación social comenzaron a adoptar dicho lenguaje en el año 2015, las de ciencias de la salud lo habían hecho desde un año antes, aunque en otros países comenzaron casi dos décadas antes. Y es que “XML es actualmente la base de interoperabilidad para la gran mayoría de sistemas de información existentes y el mecanismo para la comunicación de estos en las redes” (Gómez, 2007: 107).

Durante este primer acercamiento, las revistas científicas dependían del equipo de técnicos de SciELO México para su marcación según la norma internacional Journal Article Tag Suite (JATS) SciELO Publishing Schema<sup>10</sup>, y los recursos financieros para los procesos de

marcaje provenían del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología mediante el Conricyt. Pocos años después, el equipo de SciELO Brasil desarrolló un programa de marcación que simplificó el proceso.<sup>11</sup>

Además del avance en materia de localización e interoperabilidad de los datos por artículo, el XML permite también la marcación de los datos de la revista por cada número, independizando cada material del bloque al que en la versión impresa se encuentra siempre unido, y multiplicando exponencialmente las posibilidades de la revista para ser citada. Cada material de investigación marcado en el estándar referido se vuelve una unidad de tránsito con capacidad para ser leída en medios electrónicos con una facilidad sin precedente. Este metalenguaje funciona también como un “seguro de permanencia on-line”, precisamente por su característica de interoperabilidad, entendida como la capacidad para desempeñarse con otros productos, o sistemas existentes o futuros.

Podría decirse que las revistas científicas mexicanas iniciaron tardíamente sus procesos de interoperabilidad con respecto al resto del mundo, sin embargo, la velocidad con que se han generado múltiples transformaciones a partir de su incorporación, las adelantan en el trayecto considerablemente.

Si bien, el XML Jats es el lenguaje de la interoperabilidad por excelencia, existe un estándar particular que es utilizado por la Scientific Electronic Library Online para realizar el marcaje de las revistas que la integran: El XML Jats SciELO Publishing Schema<sup>12</sup>.

Mediante la adopción de este estándar en los procesos de marcaje para SciELO, es posible introducir todas las especificaciones necesarias para una cosecha de información óptima y priorizar la interoperabilidad conveniente. Este marcaje es muy completo, y por lo tanto puede interactuar con otras plataformas de bases de datos, por ejemplo, Redalyc cuyo énfasis continúa más centrado en el ámbito de la visibilidad, que en el de la interoperabilidad.

En el próximo apartado se tratará el tema de la gestión editorial en acceso abierto mediante Open Journal Systems, y será posible observar la integralidad del trabajo editorial en el ámbito electrónico, dadas las nuevas expectativas orientadoras.

## **Pese a las incertidumbres que trajo consigo la incorporación de esta serie de Gestión, Configuración y Mantenimiento en Open Journal Systems**

transformaciones en la realidad mexicana para las revistas de investigación científica social, una certeza prevaleció: los equipos editoriales contaban con un importante acceso a información de coyuntura, y con base en ella tomarían las decisiones más trascendentales sobre sus futuros caminos. Cada revista desde su propia trinchera afrontaba retos particulares.<sup>13</sup>

Ante la necesidad de incorporarse a las exigencias internacionales y nacionales, en materia de acceso abierto, numerosas revistas científicas mantuvieron sus publicaciones impresas, al tiempo que aquellas que no contaban con versiones electrónicas, desarrollaron paulatinamente sus sitios electrónicos particulares. Algunas de ellas, eligieron integrar gestores editoriales en acceso abierto a sus procesos. Uno de los gestores más reconocidos y ampliamente difundidos a nivel mundial es el que atañe a los objetivos del presente documento: Open Journal Systems, desarrollado por el Public Knowledge Project PKP, tal como se refirió anteriormente.

El gestor editorial OJS es una herramienta que proporciona mayor integralidad en el ejercicio editorial para la proyección en medios digitales que existe en el mercado actual de los softwares libres. Si bien hay gestores editoriales en acceso abierto para el procesamiento de libros, estos cuentan con los elementos de apoyo a sus procedimientos particulares; mientras que los procedimientos de las revistas científicas se encuentran incorporados al Open Journal Systems actual.

OJS ofrece integralidad y fácil adecuación a múltiples procesos editoriales, partiendo de subsanar los más generales. Una vez descargado el software libre, es posible su configuración básica siguiendo 5 pasos:

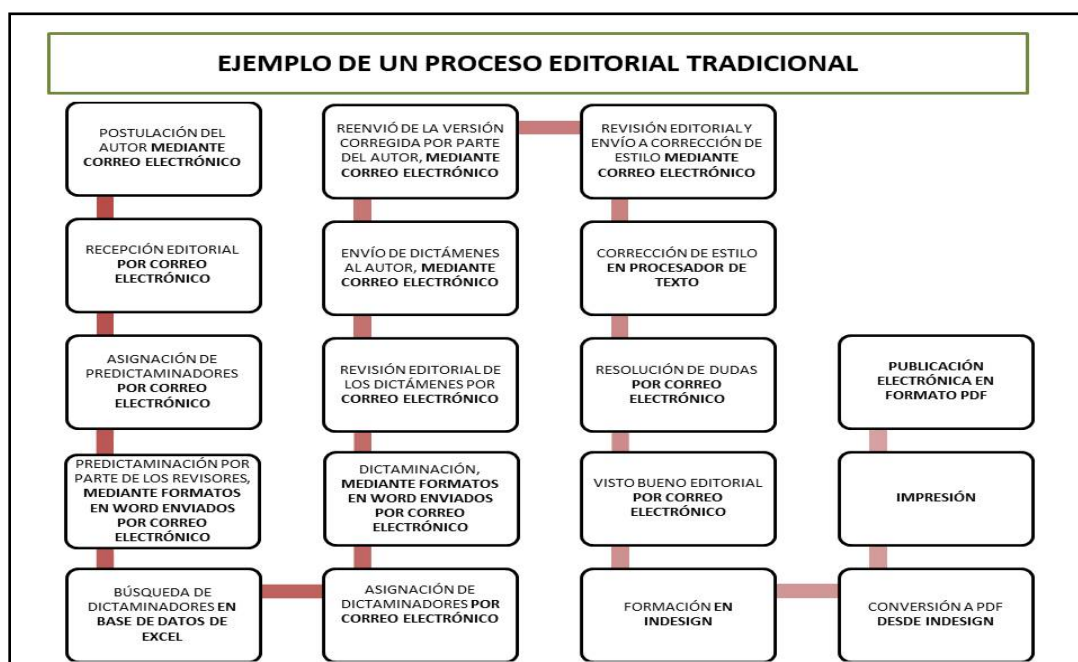
1. Detalles
2. Políticas
3. Envíos
4. Gestión
5. Apariencia

La configuración que se obtiene es una suerte de estructura sobre la cual paulatinamente se deberá construir la base de datos de los revisores expertos, el repositorio de la revista y hacer congruente desde la imagen, hasta las herramientas adicionales con el funcionamiento integral de

la publicación.<sup>14</sup>

Más que continuar detallando la configuración del gestor editorial OJS –para lo cual existen manuales detallados, y cursos específicos, que requieren mayor disposición de tiempo y práctica-, interesa exponer la integralidad práctica de la gestión editorial en OJS, y para ello primero es necesario ilustrar los procedimientos editoriales tradicionales, que en su mayoría desempeñan las revistas científicas. Si bien, cada equipo editorial adecúa y desarrolla una ruta crítica propia, de una forma autónoma para el ejercicio de sus procesos, existen elementos comunes como los que se ejemplifican a continuación:

**Imagen 1.**



**Fuente: elaboración propia.**

El método tradicional del proceso editorial de una revista de investigación científica social privilegia la obtención de un producto final impreso, y posterior a éste se genera la versión electrónica. No se especifica qué tipo de versión electrónica, sin embargo dado que es el ejemplo de una revista que implementa un método tradicional, se puede suponer que es un repositorio de números publicados en un formato de lectura<sup>15</sup>, el más común: PDF.

Por otro lado, los aprendizajes colectivos acerca de un nuevo sistema de apoyo para la

ejecución de las actividades cotidianas han representado un importante esfuerzo de innovación para los equipos editoriales que han decidido implementar las herramientas del OJS en sus procedimientos editoriales. En dicho paradigma, la publicación que tiene prioridad es la electrónica, así como la marcación en lenguaje XML, XML Jats, o XML Jats publishing Schema de SciELO, y por último la publicación impresa. El InDesign se elaborará entonces sólo a partir de la versión final, después de su publicación electrónica<sup>16</sup>.

Paulatinamente, si la revista electrónica que opera con el gestor editorial OJS decide incorporar las diversas herramientas que éste último brinda, adquiere dominio sobre el manejo de su propia plataforma integral, de su repositorio interoperable, de su accesibilidad electrónica y de su difusión en la red. Ciertos elementos para los que dependía de recursos institucionales, o extra-institucionales son susceptibles de ser operativamente vinculados e implementados de una forma integral desde el centro de las decisiones editoriales.

#### Herramientas aplicadas del OJS

A continuación se enumeran las principales herramientas que se pueden implementar en la plataforma OJS, cuya interoperabilidad e interacción con mecanismos tradicionales permite aumentar la integralidad de su funcionamiento.

- ***Las Bases de datos de dictaminadores.*** Para el equipo editorial, la incorporación de sus bases de datos de revisores (o dictaminadores) en el gestor OJS, requiere un primer esfuerzo de actualización y transferencia masiva; mientras que su mantenimiento requiere constante actualización periódica y seguimiento por parte del personal técnico encargado. También es posible establecer un vínculo con bases preexistentes para su consulta posterior.
- ***Digital Object Identifier (DOI) en OJS.*** En el ámbito electrónico, donde existe una vastedad de información sin precedente en ningún medio físico disponible a lo largo de la historia de la humanidad; en el cual –para el caso de las revistas electrónicas- la unidad elemental de localización es el artículo, se hace indispensable contar con medios de localización adecuados y permanentes para subsistir en dicho medio. El Digital Object Identifier, comúnmente conocido como DOI, es el identificador digital por excelencia.

Su código alfanumérico se integra por un prefijo que representa a la entidad editora y un sufijo para el material en particular. Dado que la unidad localizable de una revista científica son sus artículos<sup>17</sup>, cada uno de ellos requiere contar con un DOI que preserve su disponibilidad en la red, independientemente de la dirección electrónica que lo albergue.

En materia de interoperabilidad, el DOI es una herramienta invaluable, e incluso indispensable para las revistas científicas, puesto que es parte de los metadatos marcados en XML Jats y posibilita su ubicación y permanencia online.

- ***Open Researcher and Contributor ID. ORCID en OJS.*** La herramienta ORCID es una clave única compuesta por 16 dígitos y puede ser solicitada por cualquier investigador, o candidato a investigador de una forma sencilla y gratuita en línea. El ORCID fue incluido en la plataforma OJS con un espacio para anotarlo (si el autor ya lo tiene) y a manera de un link (por si desea solicitarlo) en el apartado inicial para la postulación de nuevos materiales.

El ORCID, al igual que el DOI, es un identificador útil sólo en el ámbito electrónico, es decir, en el contexto de las redes de la información que se extienden a cada momento. Tal como sucede con cualquier herramienta, el ORCID fue desarrollado a partir de una necesidad. Los nombres homónimos, las abreviaturas y las omisiones en alguno de los apellidos de una forma no homogénea en las publicaciones, obstaculizaban la cosecha efectiva de datos acerca de las citas que los autores obtenían en otras publicaciones.<sup>18</sup>

La obtención del identificador ORCID permite homogeneizar la localización tanto del autor, como de sus publicaciones electrónicas. Efectivamente, el nombre del autor sigue siendo un requisito indispensable para la postulación de materiales en OJS, sin embargo, se sugiere que genere (o incorpore) su ORCID, al momento de postular su material. Aunque el uso de esta herramienta no es obligatorio, su uso es muy conveniente en materia de cosecha de datos, dados los beneficios tanto para la publicación, como para el investigador y la institución del mismo.

- ***Licencias Creative Commons en OJS.*** El sentido de estas licencias tiene lugar exclusivamente en el ámbito electrónico y funcionan a partir de metadatos interoperables. Cualquier recurso electrónico puede ser protegido por alguna de estas licencias, de acuerdo a las necesidades que se consideren convenientes.

Para el caso de las revistas científicas que operan en acceso abierto mediante el gestor

editorial OJS, existe una opción incluida por los desarrolladores del Public Knowledge Project, en la etapa 3 de la configuración del gestor que recomienda la utilización de la Licencia Creative Commons y proporciona las seis opciones existentes, además de dejar el espacio para cualquier otra existente. Las seis opciones de licencias Creative Commons son las siguientes:

La Licencia Creative Commons más recomendada para que utilicen las revistas en acceso abierto, que operan con el gestor editorial OJS, y que tienen expectativas de posicionamiento nacional e internacional en las bases de datos más importantes, es la de Atribución: CC BY. Al incluir la licencia con los estándares de acceso más abiertos es más probable que los autores que han publicado en la revista reciban citas en otras publicaciones, y ello se refleje en el incremento de su factor de impacto, fortaleciendo así sus posibilidades para que la revista en que publican sea indexada en los primeros cuartiles.

- ***El OJS como repositorio de la Revista.*** Dos vertientes unifican los cauces del conocimiento científico: la impresa por excelencia, cuyo caudal paulatinamente se reduce; y la electrónica, cuyo caudal crece exponencialmente. La difusión y preservación del conocimiento científico ha variado, y afronta a la necesidad de incluirse en la era de la tecnología bajo la expectativa de desaparecer a la vista, de no hacerlo.

Para el caso específico de las revistas electrónicas de investigación científico-social que operan con el gestor OJS, crece el mundo de posibilidades para difundir y preservar su propio conocimiento. Al ser operadoras de sus propios repositorios y plataformas en línea, la inclusión de herramientas que operan con metadatos abre las puertas al incremento de su visibilidad, de su preservación y de su difusión permanente.

## **Conclusiones**

A lo largo de la exposición de la presente ponencia fue posible observar la rapidez con que las revistas científicas mexicanas se han transformado, o han afrontado la inminente necesidad de transformarse.

La implementación de los procedimientos editoriales mediante un gestor en acceso abierto para revistas como el Open Journal Systems les ha permitido introducir una vastedad de herramientas electrónicas que además de agilizar tareas editoriales precisas, les facilitan la



operatividad de sus actividades, la interoperabilidad de sus contenidos y una más eficiente difusión de los materiales publicados.

Si bien varias revistas científicas de investigación social continúan funcionando mediante los estándares particulares interactuando entre los mecanismos tradicionales y los de la gestión editorial en acceso abierto, simultáneamente, las expectativas de avance continúan enfocadas en el dominio del acceso abierto, como una apuesta ambiciosa, pero fuertemente encaminada, para la democratización del conocimiento.

En un contexto nacional en que las políticas públicas que atañen a la investigación científica y tecnológica adoptan estándares internacionales para incluirlos en sus propios sistemas de clasificación, no puede dejar de observarse la tendencia a homogeneizar procedimientos que buscan implementar altos estándares de calidad en las revistas científica.

La gestión editorial en acceso abierto, mediante el gestor editorial Open Journal Systems, ha tenido efectos particulares y sin precedentes para las revistas científicas. Si bien, dichas revistas estuvieron acostumbradas por décadas –incluso ya en la era de la informática- a interactuar en una lógica más lenta basada en el intercambio físico de publicaciones, la catalogación de sus productos impresos y la preservación en bibliotecas y hemerotecas; las exigencias de “incorporación o desaparición” en medios electrónicos aceleraron como nunca antes sus procedimientos y también la capacidad de agencia de los equipos editoriales, respecto al fenómeno de la democratización del conocimiento.

La incorporación del gestor editorial en acceso abierto OJS, redundó en que, al explotar sus posibilidades, cada vez más herramientas y recursos para el acceso abierto se integraran a la configuración del mismo, de tal suerte que a los equipos editoriales se les presentaba la oportunidad de adoptar no sólo una herramienta editorial, sino múltiples herramientas editoriales que beneficiaban la interoperabilidad en el ámbito electrónico, tales como los convertidores XML, el DOI, el ORCID y las licencias Creative Commons; todas ellas interactuando en el gestor OJS de una forma integral.

Entre las posibilidades que más cuestionan los paradigmas tradicionales de la preservación y difusión del conocimiento, se encuentran aquéllas que brinda el gestor OJS a cada revista que lo implementa como repositorio permanente. Cada Revista está en posibilidades de volverse gestora de su propio repositorio y de administrar su propio sitio web sin mayor

dificultad que ser integrada al propio servidor institucional.

Es posible afirmar que, para las revistas científicas, el adoptar un gestor en acceso abierto como el OJS, dando cabida a incorporar las herramientas que lo vuelven un gestor integral, ha significado un notable aumento en su autonomía en varios flancos que se mencionan a continuación.

En primer lugar, las revistas ya no dependen de un servicio de hospedaje y mantenimiento de ninguna otra página electrónica que opere como repositorio no interoperable (como lo hacían muchas de ellas, cuando el formato más popular para difundir era el PDF). Es la propia plataforma OJS de la revista el que funciona como un repositorio que, dependiendo de los lenguajes que se decida incorporar para el marcaje de metadatos, incorpora diversos elementos que estimulan su interoperabilidad y aseguran su perdurabilidad en el tiempo.

En segundo lugar, y como consecuencia del primero, dado que la revista implementa sus propios recursos de interoperabilidad, esto la pone en condición de ejecutante en su posicionamiento al exterior. Cada equipo editorial decide qué estrategias adoptar e implementar para estimular su visibilidad y potenciar sus niveles de citación, así como qué herramientas electrónicas incorporar en tal proceso.

En tercer lugar, la revista es responsable de incluir en sus sitios en acceso abierto el licenciamiento que brinde seguridad y certeza sobre los procedimientos a los cuales se deben suscribir los autores. Si bien este elemento en particular requiere el acuerdo institucional con el departamento legal que la respalda, es la propia revista la que se encarga de administrarlo.

En cuarto lugar, los procesos editoriales de la revista pueden centralizarse de manera tal que el equipo editorial tenga control sobre todas las etapas, incluso sobre las que son desarrolladas al exterior. “Los sistemas de gestión editorial permiten registrar cada una de las operaciones que se realizan desde que se recibe un original, lo que supone tener controlado en cada momento en qué fase se encuentra” (Jiménez-Hidalgo, et. al., 2008: 272). Por ejemplo, las revistas que cuentan con un equipo de correctores, pueden incorporarlos al proceso editorial en OJS y así observar directamente todo tipo de avances y desperfectos en dicho procedimiento.

En quinto lugar, si la revista utilizaba medios electrónicos para apoyar sus procesos de revisión por pares, ahora es posible integrarlos en su gestor OJS, por ejemplo: las bases de datos de los revisores; los correos electrónicos de seguimiento; el envío de constancias; la actualización

de adscripciones, etc.

En sexto lugar, dado que la unidad de circulación del conocimiento en el ámbito electrónico es el material de investigación específico, y ya no el número completo, el equipo editorial de la revista cuenta con la facultad de decidir si publica por adelantado los materiales que hayan sido aceptados para su publicación, incluso sin tener el número completo. Este tipo de autonomía frente al ejemplar impreso sólo es viable en esta realidad del mundo electrónico, y se le conoce como “pre-print”.

En séptimo lugar, la implementación de una herramienta integral y centralizada operativamente, como el gestor editorial en acceso abierto OJS, logra una optimización de costos que se refleja en importantes ahorros para los presupuestos de las revistas, siendo clave la capacitación del personal técnico que lo opere.

Con base en lo anterior, se sostiene que la adopción de múltiples transformaciones por parte de las revistas científicas, específicamente las referidas al acceso abierto, teniendo como punto de partida la gestión editorial mediante el gestor Open Journal Systems, ha tenido como consecuencia paulatina –para quienes han aprendido a explotar dichos recursos de una forma integral- un incremento en la autonomía de sus publicaciones.

Si bien es cierto que, como todo sistema vanguardista, el OJS cuenta con elementos que hay que mejorar, también lo es el hecho de que actualmente es el recurso más completo para la gestión de revistas en acceso abierto, y también el que incluye en su haber más recursos interoperables. Sin duda, la gestión en OJS es una de las apuestas más ambiciosas del acceso abierto para maximizar la visibilidad e interoperabilidad de las revistas científicas, y su aplicación en México no parece tener “vuelta atrás”.

Aún es pronto para evaluar las consecuencias de las modificaciones a la Ley de Ciencia y Tecnología en materia de acceso abierto; sin embargo, es posible afirmar que la cantidad de información a la que los editores de revistas científicas han podido acceder al respecto no tiene precedente similar al de los últimos tres años. Asimismo, la forma de producir artículos científicos, dada la noción extendida de que ahora son la unidad de difusión del conocimiento, ha variado. La integración de redes que tienen la finalidad de producir conocimiento también se han modificado conforme a las transformaciones globales que implica la expansión del acceso abierto.

Sin duda las transformaciones son mucho más profundas de lo que aquí se presentan, y los desafíos de normalización del acceso abierto requerirán también un acceso más homogéneo a los recursos electrónicos, a la infraestructura adecuada y a los recursos humanos calificados para integrarse en una sólida realidad. Sin embargo, es un hecho que la ola de cambios estructurales ha iniciado; y las adecuaciones para su mantenimiento se han realizado de forma tan precisa que se anuncia imparable como un reto de actualidad tan necesario como imponente, pero enriqueciéndose a cada paso.

### **Referencias Bibliográficas**

- Gómez, Dueñas Laureano Felipe (2007), “XML, la base de la interoperabilidad en los sistemas de información documental”, *Códice*, Universidad de La Salle, julio- diciembre, Año/Vol. 3, No. 002, Universidad de la Salle, Bogotá Colombia, pp. 105-127
- Jiménez-Hidalgo, et. al. (2008), “Los sistemas de gestión editorial como medio de mejora de la calidad y la visibilidad de las revistas científicas”, en *El profesional de la información. Revista Internacional de Información y Comunicación*, mayo-junio, Vol. 17, No. 3, pp. 281-291.
- Rodríguez, Gallardo Alfonso (2008), “Análisis del Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología”, en *Investigación Bibliotecológica. Archivonomía, Bibliotecología e Información*, Vol. 22, No 045, Universidad Nacional Autónoma de México, México, pp. 171-192.

Fuentes electrónicas

<https://pkp.sfu.ca/ojs/>

<https://orcid.org/>

<https://creativecommons.org>

<https://doaj.org/>

<https://publicationethics.org/>

<http://www.scielo.org.mx>

<http://www.revistascytconacyt.mx/manual-sistema-crmcyt.pdf>

<http://www.dof.gob.mx>

<http://www.conricyt.mx/noticia-detalle.php?noti=71>

## Notas \_\_\_\_\_

<sup>1</sup> Específicamente en lo que corresponde a periodicidad, financiamiento, calidad, etc.

<sup>2</sup> Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 20 de Mayo del año 2014. Fuente: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5345503&fecha=20/05/2014](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5345503&fecha=20/05/2014) Consultado en Septiembre de 2017.

<sup>3</sup> *Ibíd.*

<sup>4</sup> El término revistas electrónicas, para el Sistema de Clasificación referido, se expresa como sigue: e-revistas.

<sup>5</sup> El Factor de impacto se obtiene de dividir el número de citas obtenidas en el último año de los artículos publicados en los dos años anteriores, entre el número de artículos publicados en los dos años anteriores. Este indicador en particular ha llamado la atención de los investigadores en ciencias sociales, quienes han apostado por un cambio para extenderlo a periodos de tres a 5 años, debido a que el conocimiento en tales disciplinas circula de una forma más lenta que en las ciencias duras y de la salud, especialmente cuando se refiere a temas teóricos.

<sup>6</sup> <http://www.revistascytconacyt.mx/manual-sistema-crmcyt.pdf> Consultado en Septiembre de 2017.

<sup>7</sup> El indicador cuartil se obtiene dividiendo en 4 partes iguales el listado de revistas existentes por área, de mayor a menor de acuerdo a su factor de impacto. Las revistas incluidas en la primera sección con mayor factor de impacto, se incorporan al Q1 y así sucesivamente hasta el Q4.

<sup>8</sup> Por ejemplo, en algunas ocasiones el impacto de un texto de baja calidad académica puede ser positivo porque se hagan múltiples referencias críticas al mismo, y por ello cuente con numerosas citas.

<sup>9</sup> <http://www.conricyt.mx/noticia-detalle.php?noti=71> Consultado en Septiembre de 2017.

<sup>10</sup> El Lenguaje XML en realidad es un metalenguaje cuya utilidad es esencialmente para lectura en dispositivos electrónicos. Puesto que es un sistema de marcaje, los elementos a “resaltar” son elegibles en función de su importancia para extraer los metadatos de los artículos, tales como el título, el resumen, los datos de adscripción, las gráficas, imágenes y cada una de las referencias bibliográficas.

<sup>11</sup> El equipo de SciELO México desarrolló, poco tiempo después, una herramienta de marcación para fórmulas matemáticas complejas que pudo incorporarse en el programa de marcación referido, logrando una mayor integralidad. <http://www.scielo.org.mx> Consultado en Septiembre de 2017.

<sup>12</sup> Schema es una norma internacional que permite realizar especificaciones más precisas para los textos marcados en XML, y por esta característica en particular su adopción es muy importante para el marcaje realizado por SciELO.

<sup>13</sup> Vale la pena mencionar que las revistas con mayor acceso a la información sobre los estándares nacionales e internacionales en un primer momento fueron las revistas incorporadas al Sistema de Clasificación de e-revistas de Investigación Científica y Tecnológica, antes Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica. Posteriormente dicha información comenzó a difundirse ampliamente en el medio académico y las revistas que serían susceptibles de ser clasificadas en el futuro.

<sup>14</sup> <https://pkp.sfu.ca/ojs/> Consultado en Septiembre de 2017.

<sup>15</sup> Al referir a un formato de lectura, se entiende que no es susceptible de marcaje de metadatos.

<sup>16</sup> Vale la pena mencionar que, para el caso de las revistas mexicanas, es requisito indispensable contar con un número de ISSN por cada versión, sea impresa, o electrónica, por lo cual en términos legales formales se habla de dos revistas, aunque en la práctica no sea así.

<sup>17</sup> Cada uno de ellos con los datos de la revista en sus encabezados y en los metadatos correspondientes.

<sup>18</sup> <https://orcid.org/> Consultado en Septiembre de 2017.

# Propuestas para la divulgación de la antropología en la zona metropolitana de Querétaro

## Proposals for the dissemination of anthropology in the metropolitan area of Querétaro

Mónica Durán Galván<sup>1</sup>

**Resumen:** La presente ponencia representa cuatro propuestas derivadas del trabajo etnográfico realizado para la investigación Programa interdisciplinario para la divulgación de la antropología en la zona metropolitana de Querétaro (ZMQ), con la finalidad de impulsar su reproducción y transmisión hemos sistematizado las experiencias como: 1) Grupo focal: Antropomorfosis y cédula institucional informativa para la convocatoria de licenciatura en antropología UAQ, 2) Charla para la divulgación de la antropología en bachillerato: Una mirada de cerquita, 3) Antropología para niños y niñas: Ajolontropo y la Dra. Terven en la choza perdida, 4) Performance: El inicio de un viaje anhelado.

**Abstract:** This paper represents four proposals derived from ethnographic work for the research Interdisciplinary program for the dissemination of anthropology in the metropolitan area of Querétaro (ZMQ), with the purpose of promoting its reproduction and transmission, we have systematized the experiences as: 1) Focus group: Anthropomorphosis and institutional information card for the UAQ anthropology degree call, 2) Talk for the dissemination of anthropology in high school: A close look, 3) Anthropology for boys and girls: Ajolontropo and Dr. Terven in the lost hut, 4) Performance: The beginning of a longed-for trip.

Palabras clave: divulgación; interdisciplina; Antropología

### Introducción

Durante el trabajo etnográfico realizado para la investigación Programa interdisciplinario para la divulgación de la antropología en la zona metropolitana de Querétaro (ZMQ) hemos creado cuatro experiencias que representan las voces plurales de los colaboradores y participantes involucrados en las actividades, durante esta propuesta se generó un lenguaje pertinente para la apropiación del conocimiento científico de acuerdo a cada contexto, a las necesidades particulares y a los diversos discursos; con la sistematización de dichas experiencias es posible

---

<sup>1</sup> 4° semestre de maestría, antropología, Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro, multiculturalidad, desigualdades, equidad social, durangalvanmonica@gmail.com.

observar los resultados que obtuvimos al entretener un lenguaje interdisciplinario del conocimiento antropológico con las artes escénicas para impulsar sus procesos de divulgación y apropiación.

### **1. Sistematizando cuatro experiencias**

Barfield sugiere que “los antropólogos no han puesto realmente todo su empeño en explicar lo que hacen y por qué es tan importante” (2000:10), quizás de inmediato podemos pensar en nuestro propio quehacer y reflexionar qué estamos haciendo nosotros mismos por divulgarla o de qué manera estamos transmitiendo su conocimiento para finalmente cuestionar por qué sigue siendo una asignatura pendiente; aunado a esto como antropólogos observamos constantemente los retos que implica la comunicación en una sociedad contemporánea administrada por la productividad y rapidez del flujo de información que establece diversas lógicas en cada experiencia al reproducir y apropiarnos de la ciencia hoy en día.

Es difícil dejar de lado esta reflexión cuando podemos experimentar la capacidad de un sólo *click* en la computadora o en algún dispositivo móvil para explorar diversos lenguajes, contenidos, imágenes y un sin fin de caminos que nos conducen al mundo globalizado en la era de la información, ahí los contenidos antropológicos se enfrentan a una red de diversos conocimientos y prácticas que parecen ser más interesantes que nuestra antropología, por ejemplo aún a pesar de que su transformación con las nuevas tecnologías le permite formar parte de esta cultura digital las personas siguen relacionando la disciplina únicamente con el estudio de *los huesitos* o simplemente no la conocen.

Tampoco se puede decir que los antropólogos no han trabajado por divulgar, difundir y comunicar su conocimiento porque en realidad su propia naturaleza metodológica sustenta su existencia en ello, al ser un producto cultural la disciplina promueve acciones pertinentes para la construcción y transmisión de las prácticas socioculturales a las que se dirige cada investigación, buscando el desarrollo de una teoría capaz de recopilar datos empíricos a través de su trabajo de campo sustentado en el método etnográfico y mostrar de esta manera la capacidad simbólica, económica y política que tiene el conocimiento que aloja la diversidad cultural.

Es necesario mencionar que sin la contribución de los antropólogos no podemos contemplar el resultado del trabajo de campo que se dirige al análisis profundo de la cultura



desde sus entrañas, es decir, desde la vida cotidiana<sup>1</sup>. Pero entonces ¿cómo abordar su metodología para impulsar un conocimiento científico que divulgación de la ciencia que se realiza en la práctica cotidiana, cuando cada “experiencia constituye un proceso inédito e irreplicable y por eso en cada una de ellas tenemos una fuente de aprendizajes que debemos aprovechar precisamente por su originalidad” (Jara, 2014: 9)?

Para responder a estas necesidades podemos sustentar las experiencias desde el campo formal y sistemático que proporciona el método científico, así es posible impulsar las acciones para que adquieran la capacidad de ser transmitidas, articulando un lenguaje interdisciplinario en la comunicación activa con la teoría y la metodología antropológica que corrobora sus fundamentos e implementa estrategias para la sistematización del “proceso de reflexión en la acción para comprender las situaciones, orientarse en ellas y actuar adecuadamente” (Barnechea, González, Morgan, 1994: 2).

Con la sistematización del trabajo de campo podemos reconocer avances, límites y posibles caminos para la transmitir el conocimiento antropológico, así mismo comprendemos e impulsamos el mejoramiento de la divulgación de la antropología para que otras personas logren orientar sus propias experiencias e intereses por el discurso científico; al ordenar la práctica encontramos las respuestas a las preguntas planteadas durante la investigación y la metodología se convirtió en el espacio ideal para la confrontación del conocimiento común al consciente brindando propuestas de acción en la práctica.

En busca de nuevas formas de transmitir la antropología y fortalecer los esfuerzos realizados por nuestra joven antropología queretana, hemos realizado en conjunto con la coordinación de antropología UAQ dirigida por el Dr. Alejandro Vázquez Estrada cuatro propuestas que forman parte del programa interdisciplinario para la divulgación de la antropología en la ZMQ. Desarrollando un proceso reflexivo del impacto generado durante el trabajo de campo a través de su sistematización, las acciones que integran las experiencias producen nuevos conocimientos y permiten comprender de manera más profunda cómo la teoría se da en la práctica formando parte de su sentido y significación.

Las experiencias seleccionadas formar parte de un lenguaje interdisciplinario con la antropología y las artes escénicas para fomentar la construcción y transmisión del conocimiento que desborda los límites que pueden existir entre el arte y la ciencia. A partir de su reconstrucción

y ordenamiento es posible observar la diversidad cultural de los colaboradores, la manera en cómo se integran a la investigación y el papel que juegan durante ella, sumándose de manera particular de acuerdo a sus talentos e intereses, dejando ver sus discursos, cosmovisiones y sensaciones al divulgar el conocimiento antropológico.

Cabe destacar que su colaboración permite dar sentido y orientación a la apropiación de esta disciplina como un producto cultural donde cada experiencia es una “actividad intencionada que se sustenta en un conocimiento previo y que se plantea lograr objetivos de transformación” (Barnechea, González, Morgan, 1994:2); encontrando en la sistematización el camino para transmitir el lenguaje interdisciplinario que se materializa en cuatro productos con posibilidades de reproducirse y ser cuestionados por aquellos interesados en divulgar el conocimiento antropológico en nuestra sociedad.

Conducidos por la propuesta de investigación acción participativa hemos creado nuevas formas de difundir, comunicar y divulgar la antropología en la ZMQ, colaborado en dibujar caminos guiados por la etnografía en un diálogo polifónico que ha generado entrevistas, intervenciones performativas, creación de spots publicitarios, ponencias, stand de informes, promoción artística y conferencias; es imposible presentar a manera detallada la sistematización de cada uno por lo tanto hemos seleccionado las experiencias a partir de un minucioso trabajo en colectivo que nos permitió construir y transmitir el conocimiento antropológico con mejores resultados.

## **2. Propuestas para la transmisión del conocimiento antropológico**

Como he mencionado anteriormente tenemos frente a nosotros el desafío de transmitir nuestro conocimiento antropológico en una sociedad que se desarrolla a la par que las tecnologías, esto es un factor que ha transformado a dos de nuestras grandes instituciones influyendo en la diversificación de la información y en las formas de transmitir la ciencia, actualmente podemos encontrar cualquier tipo de contenido desde aquellos que se apegan al discurso científico hasta los que sus intenciones son brindar información errónea en los medios de comunicación y en la educación.

Por esta razón la presente investigación desarrolla sus acciones en los campos físicos y virtuales que componen el programa buscando encontrar en ellos el espacio pertinente para

divulgar los contenidos generados con el conocimiento antropológico que se desarrolla en la ciudad, con estos campos es posible abarcar las dos realidades que se presentan frente a nosotros para interactuar de manera personalizada con las personas y dirigir las acciones a contenidos de divulgación en plataformas virtuales de comunicación y socialización de las mismas.

De esta manera la creación de los contenidos y su divulgación cobran otro sentido, multiplicando su capacidad de reproducción ya que el mismo producto se puede transmitir físicamente y virtualmente, brindando la oportunidad de que otras personas puedan disfrutar del conocimiento antropológico construido en la realidad inmediata. Con esto podemos impulsar el esfuerzo a una escala multidimensional que permite potencializar el poder de la redes como una herramienta de comunicación que tiene un alcance glocal<sup>2</sup>, abriendo una ventana más a la divulgación de la antropología que busca integrarse en una cultura digital.

Así la imagen proyectada de la antropología en los campos de acción no es inerte e inalterable “sino que se trata de un ente cambiante, con diversas propiedades para cada escena” (Pérez, 2010:153) que además deben cubrir la metodología científica y dar un giro performativo a la acción teatral; esto consiste en convertir la experiencia compartida en una vivencia frente a la lectura o interpretación de significados y sentidos en la apropiación del conocimiento antropológico, permitiendo reconocer los límites y alcances que este puede tener.

En un primer afán por fomentar con este lenguaje los procesos vocacionales en jóvenes de bachillerato, se desembocaron diversas acciones durante el trabajo de campo que extendieron la transmisión del conocimiento antropológico a otros públicos, los cuales se presenta a continuación en las cuatro experiencias seleccionadas por su capacidad de divulgación con los distintos métodos que implementamos para la apropiación de los contenidos antropológicos, a través de su sistematización podemos observar el trabajo hecho en conjunto con la coordinación de la licenciatura antropología, colaboradores y participantes que integran el programa.

## 2.1. Grupo focal: Antropomorfosis y cédula institucional informativa para la convocatoria de licenciatura en antropología UAQ

A partir de este momento comenzaré a deshilar las primeras propuestas para trazar el camino de las decisiones colectivas que nos llevaron a la realización del programa, cada acción nació de la necesidad orgánica del contexto integrándose a las prácticas locales al vincular instituciones y

colaboradores dispuestos a fomentar el conocimiento antropológico; sus capacidades creativas brindaron ideas que compartían una imagen de la ciencia experimentada por ellos mismos al apropiarse de los diversos contenidos, el camino que construimos tiene un largo trayecto que recorrer cuando es posible observar los múltiples rostros de la disciplina que promueve el respeto a la diversidad y se transforma a la par de la cultura.

Es así como las acciones realizadas corresponder al proceso histórico y contextual en que los elementos integrados reflejan las prácticas con las que hemos interactuado, sumando nuestros objetivos a la difusión que implementa la Facultad de Filosofía en particular para la licenciatura en antropología y por lo cual generamos la primera maniobra para conocer las estrategias que implementan al realizar un listado con el Dr. Alejandro Vázquez Estrada coordinador de la licenciatura en antropología, el día 30 de septiembre del 2016 en la oficina de la coordinación compartió conmigo las inquietudes con respecto a la divulgación y la incorporación de los jóvenes de primer semestre, una idea también que tratamos fue la realización de acciones con motivo de la celebración del 20 aniversario de la licenciatura, pero principalmente reflexionamos en propuestas para comprender cómo generar una demanda en estudiantes de bachillerato.

Otro aspecto importante en la charla fue la idea de crear procesos vivenciales para crear una imagen activa de la antropología e incorporar una participación constante con la divulgación realizada por la escuela, para ello el coordinador de la licenciatura proporcionó un listado con la información de las actividades que realizan: difusión institucional en la página web de la universidad, divulgación en cuenta institucional de perfil en las aplicaciones *facebook*, *instagram* y *google*, presentación del programa de estudios en bachillerato con un grupo de estudiantes voluntarios de cada carrera y de la coordinación de difusión de la facultad, de inmediato la lista fue mostrando el camino de los posibles alcances y desafíos al realizar una investigación que implicaba la articulación constante con los criterios institucionales que definen cómo se deben propiciar los procesos de apropiación de la antropología en la ZMQ.

Este primer acercamiento permitió plantear una investigación acción participativa que sustentará las propuestas a partir del seguimiento de las actividades que componen este listado, como premisa fue indispensable mantener una comunicación constante con estas instituciones para impulsar los resultados al divulgar y potencializar la apropiación del conocimiento antropológico a través de su producción local.

Observar la capacidad de vinculación con la que se enfrenta la investigación también implicaba comprender un gran entramado de interrelaciones que necesitaban mantenerse entrelazadas como una red en los campos de acción sin olvidar las particularidades de cada una de ellos, además se presentaba la oportunidad de trabajar en base a una metodología institucional que brinda la pertinencia de los contenidos y de la información que se pueden usar, pero es justo en este proceso donde nuestra labor tiene limitantes porque la administración de estas actividades sólo puede ser gestionada por coordinadores en cada área dentro de la facultad.

Al realizar un diagnóstico general estaban frente a nosotros las raíces de las cuales nuestras acciones podían sostenerse para sembrar un lenguaje interdisciplinario a través de su reproducción, ese día el Dr. Alejandro Vázquez Estrada me brindó información clave para comprender qué camino tomar al afirmar el rol que tienen los coordinadores en la transmisión del informaciones dentro de la escuela y el cual determina el acceso a los estudiantes.

Esto significa que la producción y consumo de los contenidos en los campos virtuales es determinada por este cargo y por ello como alumnos podemos compartir los contenidos pero es imposible editar en las páginas oficiales, en los campos de acción físicos la situación era parecida ya que la convocatoria se dirigía a compartir la información de acuerdo a la actividad en que se integran; diseñar nuestra propia página y contenidos cambiaría este rol asignado por la escuela para darnos un lugar distinto en los procesos de divulgación, de esta manera podríamos compartir el rostro de una joven antropología ante el mundo de la socialización e información virtual con una divulgación diseñada por nosotros mismos.

Ante esta realidad comenzamos la selección de plataformas virtuales que utilizaríamos y el diseño de un equipo de trabajo que fuese integrado por los estudiantes de primer semestre e incluso con la colaboración de antropólogos docentes, la finalidad era otorgar un conocimiento pertinente a partir de quienes los realizan y de las formas actuales para la comunicación, trabajamos el boceto de esta propuesta el 21 de octubre del 2016 definiendo que *facebook*, *twitter*, *youtube* e *instagram* son las aplicaciones que utilizaríamos, puntualizando en la necesidad de contar con un “*curador*” para los contenidos así que el Dr. Alejandro Vázquez asumió esta responsabilidad además de las que ya tenía para esta investigación y logramos formular una estrategia donde él se acercó a estudiantes para hacerles la invitación a participar en la divulgación de la licenciatura.

Su labor se extendió a socializar la convocatoria con los estudiantes que se encontraban en los pasillos de la facultad, al terminar sus clases compartía apasionadamente la invitación para formar parte de la investigación y así cada vez que tenía oportunidad informaba a los jóvenes las expectativas de un proyecto que apenas comenzaba. Estas acciones se concretaron favorablemente en la creación de un grupo focal dirigido a la divulgación de la antropología al que titulamos *Antropomorfosis* y dio pauta al nombre de la cuenta de perfil que nos representaría en los campos virtuales, los colaboradores se fueron integraron con distintas ideas en diversos momentos de acuerdo a las actividades que tenían agendadas, de manera directa el programa comenzaba a reunir un equipo de trabajo compuesto voluntariamente por estudiantes de la licenciatura.

Aunque nos encantaría compartir cada momento y todos los contenidos que se produjeron con el trabajo de los colaboradores que forman parte de *Antropomorfosis* en este capítulo, su propio contexto y particularidades nos surgiere hacer una minuciosa selección de las experiencias, tomar los elementos clave para comprender las acciones que se dirigen a la divulgación de la ciencia con un carácter interdisciplinario, cada experiencia que realizamos cobró vida con el talento de los creadores y multiplicó su apropiación al materializarse en diversos formatos para su reproducción, transformando los instantes en imágenes, palabras y estados de ánimo que las actividades en los campos de acción del programa impulsaron al vincularnos como grupo con artistas, antropólogos, docentes, diseñadores e instituciones.

Por tal motivo resulta complejo resumir estas experiencias a través de las siguientes páginas pero se invita a disfrutar de ellas en los campos virtuales de acción, es decir, a seguirnos por las redes sociales para mirar de cerquita el rostro de las personas involucradas en su realización; ahí es posible conectar las redes locales que tejimos con las redes virtuales, transformando la imagen de una antropología activa e interdisciplinaria en contenidos digitales para *gmail*<sup>3</sup>, *facebook*<sup>4</sup>, *youtube*<sup>5</sup>, *twitter*<sup>6</sup> e *instagram*<sup>7</sup> con el perfil *@Antropomorfosis*. Estos canales digitales contienen fotografías, videos e informaciones se han divulgado con el impulso del talento de los colaboradores en las diversas propuestas que surgieron durante el trabajo de campo, de igual manera podemos observar la respuesta de los interesados participando en la diversificación de la información.

Con ello ampliamos la capacidad de los campos de acción del programa para difundir informaciones institucionales relacionadas con la carrera de antropología y la facultad de filosofía, comunicamos los resultados de nuestra joven antropología a la comunidad académica, divulgamos la teoría y metodología a través de un lenguaje interdisciplinario con las artes e incorporamos a la investigación un vínculo activo dispuesto a fortalecer las relaciones entre los colaboradores y participantes.

Por esta razón fue vital generar una divulgación capaz de intervenir en la realidad inmediata trabajando en base a la producción y el consumo local logrando una relación estrecha entre los conocimientos materiales que proporcionaban los conocimientos humanos, a continuación se presente a modo general un esquema de las etapas del grupo focal: *Antropomorfosis 1* de octubre 2016 a septiembre del 2017 con 11 estudiantes 1er semestre (generación 19), 2 estudiantes 3er semestre (generación 18), 2 estudiantes 8o semestre (generación 16), 2 estudiante maestría (generación 3), 1 coordinador de licenciatura, 1 asistente de coordinador y 1 artista escénico profesional; *Antropomorfosis 2* fue de septiembre 2017 a diciembre 2017 con 16 estudiantes 1er semestre (generación 20), en total 36 colaboradores.

Como se puede apreciar en las etapas se incorporaron una cantidad considerable de estudiantes de antropología que asistieron a las reuniones articulando sus actividades académicas con las acciones que surgían en la realización del programa y logrando mantener una comunicación constante con el Dr. Alejandro Vázquez Estrada quien amablemente acondicionó la oficina de la coordinación para que tuviera la capacidad de proporcionar a los jóvenes un espacio; de esta manera cumplíamos con uno de los objetivos planteados durante la investigación al insertar a los estudiantes de primer semestre en el proceso de profesionalización.

Así mismo implementamos estrategias institucionales para reconocer y validar su labor a través de constancias y experiencias que les permitieran desarrollar sus conocimientos en el proyecto. Hasta el momento hemos realizado 27 juntas en la oficina de la coordinación, transformando este lugar en nuestro centro de trabajo al contar tanto como con herramientas como con personas que facilitaron la ejecución de nuestras propuestas y resignificamos la idea de laboratorio creativo.

Logramos generar un total de 63 constancias institucionales emitidas de acuerdo a la participación de los colaboradores en las actividades, cada una refleja el contexto en el que se

desarrolló dejando ver la materialización de la imagen del conocimiento antropológico en un documento que acredita el reconocimiento institucional de quien lo elaboró, implementar esta estrategia transformaría el diálogo entre la ciencia y el arte en una experiencia que sugiere un intercambio constante de metodologías para gestionar procesos que se incorporen a la profesionalización, con ello sustentamos las acciones que realizamos al divulgar la disciplina que tanto nos apasiona de manera profesional.

Acciones como la creación de *Antropomorfosis* nos llevó a la creación de la cédula institucional de la convocatoria de ingreso a la licenciatura en antropología y generaron la expansión de los campos de acción del programa para otorgar *intervenciones semilla* con la capacidad de reproducirse en diversos escenarios evocando su apropiación, en total hemos entregado 2500 cédulas de manera personalizada fomentando la imagen activa de nuestra disciplina.

Para nosotros la importancia de transmitir la pasión que nos provoca el estudio de la antropología a través del trabajo colaborativo en los campos de acción del programa representa una estrategia de integración comunitaria. A modo de sugerencia compartimos las actividades que encontramos en el camino de esta experiencia y que nos han permitido divulgar la antropología comprendiendo que cada actividad dependerá del contexto en que se desarrolla pero con la capacidad de ser apropiadas por este mismo:

1. Recomendamos conformar un equipo interdisciplinario interesado en divulgar la ciencia donde prime la comunicación y el intercambio creativo.
2. Gestionar actividades con la capacidad de integrarse a los campos de acción fortaleciendo las redes glocales de transmisión del conocimiento.
3. Crear colectivamente contenidos que respondan al contexto a través de la teoría y metodología pertinente de acuerdo a la propuesta de divulgación.
4. Generar colectivamente una vinculación con las formas de apropiación del conocimiento para institucionalizar las experiencias en los campos de acción.
5. Sistematizar las experiencias para encontrar claves que permitan transmitir y comprender sus resultados.
6. Reproducir las experiencias para impulsar su apropiación y sustentabilidad.

Con *Antropomorfosis* trabajamos a partir de una teoría y metodología que se apropia del



diálogo constante de la antropología con el teatro, reproduciendo en los campos de acción una divulgación que sugiere comprender cada experiencia como un escenario único e infinitamente explorable porque responde al contexto en que se encuentra, por su naturaleza etnográfica los resultados obtenidos con esta *intervención semilla* corresponden a una investigación acción participante que se construye en colaboración y promueve el intercambio interdisciplinario con las artes escénicas para obtener estrategias pertinentes en la observación participante e impulsar la profesionalización del trabajo de campo; la creación colectiva del grupo focal nos permitió abstraer el conocimiento para materializarlo en productos con la capacidad del interactuar en los campos de acción y proporcionarle una imagen activa a divulgación de la antropología, sistematizar día a día en un diario de campo es la principal recomendación pues el registro es indispensable para su transmisión.

## 2.2. Charla para la divulgación de la antropología en bachillerato: Una mirada de cerquita

En cuanto creamos *Antropomorfosis* comenzamos a trabajar en las acciones registradas en el protocolo de la investigación y las cuales se transformaron con los avances del trabajo de campo a la vez que arrojaban respuestas a las preguntas planteadas, en particular cuando dirigíamos la mirada al diseño de los lineamientos interdisciplinarios a través de las artes escénicas para divulgar la antropología en nivel bachillerato como objetivo general. Este factor representaba el principal motivo que impulsaba un espíritu vocacional en el grupo focal y que inmediatamente mostró la necesidad de una teoría que se dirigiera a al tema de juventud.

Una parte vital de comprender esta categoría de análisis es implementar las acciones para gestionar “procesos de trabajo que sitúan al sujeto como agente de cambio social y cultural, y en interacción con el proceso de investigación” (Terven, 2012:87), está propuesta era indispensable pues la investigación se sustenta en el trabajo intelectual de los colaboradores y de los participantes del programa, para ambos casos se presenta la misma característica de juventud lo cual permite articular una perspectiva a los campos de acción dirigidos a la producción y el consumo de los contenidos planteamos en las actividades; por esta razón es importante evocar el diálogo de saberes para crear un puente de comunicación con las expresiones de los estudiantes de antropología con los de bachillerato como sujetos de poder y con ello construir juntos la experiencia.

Al reconocer que la antropología se convierte en un estilo de vida encaminado por la hermenéutica y el sentido humano era importante acercarnos a los jóvenes de bachillerato con una divulgación dispuesta a charlar sobre lo que hacemos, consideramos que los estados de ánimo y sentidos que vivíamos eran provocados por la condición de juventud e incluso nos permitía reconocer que la diferencia de edades nos proporcionaba experiencias particulares pero finalmente había una decisión política que todos compartíamos; tanto los jóvenes de bachillerato como nosotros nos encontrábamos en la misma encrucijada, decidir qué camino tomar para la profesionalización y además demostrar en la sociedad que somos competentes con ello.

Estas reflexiones compartidas y externadas durante las reuniones nos llevaron a conjugar *estrategias intergeneracionales* para comprender ideas en común sobre cierta edad y posicionar el rol que jugábamos en la construcción de la experiencia a partir de visualizarnos por etapas: bachillerato, 1er semestre de licenciatura y egresados de licenciatura. Al reconocer las etapas generamos una articulación de los contenidos con las experiencias de transición académica de los jóvenes que conforman cada una, encontrando en la empatía el motor para conjugar el rol un dinámico de receptor y emisor en constante intercambio tanto colectivamente como individualmente transmitiendo el conocimiento de la siguiente manera:

1. Bachillerato: expresa la cosmovisión de la experiencia en bachillerato.
2. Primer semestre licenciatura: proporciona la cosmovisión de la experiencia de transitar de bachillerato a licenciatura.
3. Egresados de licenciatura: proporciona la cosmovisión de la experiencia de transitar de la licenciatura al mundo laboral.

Para nosotros era muy importante presentar una experiencia que fuese empática con los tres momentos generacionales, además de que nos permitiera desenvolvernos durante las actividades en el sentido de reconocernos a través del otro y afirmar nuestras particularidades, a partir de ello la estructura de *intervención semilla* que comenzó como una conferencia de transformó en la Charla para la divulgación de la antropología en bachillerato: *Una mirada de cerquita*. Al acercarnos con esta propuesta generamos una serie de gestiones con la finalidad de generar la vinculación con las instituciones de bachillerato y sus lineamientos.

Esto nos permitió concretar la experiencia en 10 charlas a diferentes grupos de 4º

semestre, logrando generar un alcance de 559 participantes con los que pudimos divulgar el conocimiento antropológico desde la empatía que nos generaba pertenecer a las etapas cada y observar el conocimiento que tenían tanto de la disciplina como de la carrera en antropología. Sin duda cada etapa nos brindaba la oportunidad de generar una reestructura en la charla para acercarnos a estados de ánimo e incertidumbres que consideramos importantes, dando como resultado un diálogo compartido que comenzaba con nuestras propias perspectivas de ser joven y tener que decidir qué carrera estudiar; durante las actividades planteadas las reflexiones se desprendían de manera individual y de acuerdo al contexto en el que nos encontrábamos, sin embargo coincidíamos con la idea de sabernos y sentirnos jóvenes en busca de un mejor futuro.

Para ello como hemos dicho anteriormente sugerimos siempre tomar en cuenta el contexto y generar un diálogo pertinente con quienes lo integran, sobre todo al proponer un lenguaje horizontal que impulse la apropiación el conocimiento científico y el acercamiento a la cultura que los produce, por esta razón de acuerdo a la experiencia nosotros recomendamos las siguientes acciones:

1. Gestión de actividades: gestionar y vincular las actividades con instituciones o espacios pertinentes de acuerdo al propósito de la divulgación.
2. Logística de actividades: generar colectivamente las acciones que componen la actividad y el reconocimiento del contexto al que se integran.
3. Realización de actividades: preparar previamente (se sugiere hacerlo por lo menos 30 minutos antes) los insumos en el espacio asignado por la institución: nosotros hemos decidido un espacio sin sillas para poder desplazarnos con ejercicios escénicos durante la actividad, tenemos una proyección con imágenes que visten el espacio por lo tanto es necesario hacer prueba de audio y vídeo, otro elemento fundamental fue la colocación estratégicamente de libros, carteles y revistas para fomentar la divulgación a través del efecto sorpresa de ser encontrados por ellos mismos y obsequiárselos.
4. Bienvenida a los participantes: buscar propuestas dinámicas para la colocación de los participantes y colaboradores de tal manera que desde el inicio de la actividad la bienvenida permita un diálogo constante que transforme el intercambio de roles, es decir, convertimos en emisores y receptores del conocimiento: por ejemplo para comenzar la charla nosotros preguntamos cómo se encontraban y vinculamos la charla con

experiencias que resignificaba el contexto, como la etapa del semestre, los exámenes y las socialización de la información glocal.

5. Presentación de la actividad: siempre será imprescindible iniciar con la presentación de los colaboradores y la actividad, en este caso comenzamos con nuestras principales motivaciones para estar frente a los jóvenes de bachillerato y la información institucional a la que pertenece la charla, para abrir paso a ello comenzamos pidiendo a cada uno que rápidamente compartiera su nombre hasta llegar al nuestro y dar paso a nuestra presentación.

6. Presentación de la disciplina a través del teatro: en conjunto con el lenguaje de la pedagogía del teatro hemos tomando la dinámica encaminada a brindar la información en términos generales de la antropología y su metodología, a partir de las siguientes acciones: 1) calentamiento y estiramiento del cuerpo, 2) calentamiento del gesto y la voz, 3) reconocimiento quinestésico del espacio 4) apertura de los sentidos y reflexión a través de la respiración, así la información sobre qué es la antropología, cómo se hace y en que trabaja un antropólogo toma una imagen interactiva.

7. Presentación de la disciplina a través de un vídeo publicitario: como mencionamos uno de los contenidos realizados con los estudiantes de antropología para la convocatoria de ingreso, se integró a la charla de manera que proporciona un mirada audiovisual que permite conocer el

quehacer de la joven antropología queretana desde su lugar de origen, así los estudiantes de preparatoria pueden conocer el rostro y las voces de nuestros compañeros.

8. Presentación del programa de estudios de la licenciatura en antropología: con esta actividad presentamos la información de la cédula institucional, otorgando la información pertinente para conocer duración, horarios, fechas de ingreso, requisitos de ingreso y formas de contactarse.

9. Cierre de actividades: para comprender los resultados hemos otorgado la encuesta que nos permitió conocer su experiencia y abrimos la charla a responder las preguntas que surgieron en los jóvenes, en este caso fueron dos que se vinculaban a reafirmar la información de los contactos.

10. Sistematizar las experiencias: para encontrar claves que permitan transmitir y

comprender sus resultados, en este caso hemos implementado la aplicación de la encuesta, registro en el diario de campo, registro vídeo gráfico y la emisión de constancias de participación para los colaboradores de parte de las instituciones en las que nos presentamos.

11. Reproducir las experiencias: para impulsar su apropiación y sustentabilidad a través de su reproducción.

Con la charla para la divulgación de la antropología en bachillerato: *Una mirada de cerquita* continuamos con la propuesta de investigación acción participativa donde la etnografía en colaboración siguió siendo indispensable, los avances de esta actividad corresponden a los esfuerzos del grupo focal y su constante labor creativa en la realización de las acciones e impulsando la observación participante; generamos entrevistas semi-estructuradas con estudiantes y personal que nos permitieron dar una logística a las gestiones necesarias para poder realizar las charlas. Considerando el planteamiento interdisciplinario transformamos la información en una actividad interactividad que permite crear el conocimientos antropológico con ejercicios de la pedagogía del teatro para evocar vivencialmente la disciplina, si bien esta *intervención semilla* representa la propuesta inicial de la investigación desemboco en otros alcances que nos han llevado a compartir la charla con jóvenes de otras edades y abrió el camino a la vinculación institucional de la licenciatura en antropología de la Universidad Autónoma de Querétaro.

### 2.3. Antropología para niños y niñas: Ajolontropo y la Dra.Terven en la choza perdida

Durante esta investigación ha sido posible apreciar el desarrollo de actividades dirigidas a la divulgación de la antropología con un lenguaje teatral que permite su apropiación, en gran parte fueron impulsadas por el acercamiento pertinente de los campos de acción a jóvenes de bachillerato para implementar el fomento y el conocimiento de la disciplina; sin embargo esto desembocó en otras miradas que nutrieron el programa con una gama de públicos diversos presentando la oportunidad de acercarnos con una actividad enfocada a las niñas y niños a pesar de que no estaba planteada, de manera directa pudimos observar cómo se daba en la realización de las *intervenciones semillas* un encuentro cercano a esta realidad.

Entre ideas e imaginarios fuimos tejiendo la estructura de nuestra siguiente experiencia y

encontramos el camino para poder ampliar los campos de acción como lo habíamos pensado anteriormente, finalmente este día agendamos las fechas para el 2, 9, 23 y 30 de septiembre en el horario de las 12:00 pm con una duración de una hora. El Dr. Alejandro Vázquez Estrada se encargaría de realizar un cartel que incluyera las actividades dirigidas para niños porque además de nosotros, a modo de rompecabezas las piezas que teníamos sueltas embonaban perfectamente en la realización de esta actividad y dieron vida a la experiencia que titulamos *Ajolontropo y la Dra. Terven en la choza perdida*.

Con la finalidad de proporcionar un acercamiento a la divulgación de la antropología a través de un recorrido guiado por la exposición *La joven antropología queretana* del 10 de agosto al 1 de octubre del 2017, la cual fue realizada con motivo del 20 aniversario de la licenciatura en antropología UAQ en trabajo colaborativo dirigido por su coordinador el Dr. Alejandro Vázquez Estrada y el equipo de colaboradores, a la par de esta actividad se incorporó el taller *Mi primer diario de campo* breve actividad que impulsa la práctica metodológica de la antropología y la presentación del cuento, afirmando e integrando la información compartida durante la experiencia desde el inicio hasta el final.

Los colaboradores de *Antropomofosis 2* fueron fundamentales en la experiencia pues con su trabajo ensamblamos 300 diarios de campo y un alcance de 300 niños durante la actividad, afortunadamente los resultados fueron favorables porque sumamos con nuestras acciones la capacidad de la imagen activa de la antropología en su propia exposición y celebración, de igual manera pudimos experimentar un acercamiento a los niños y las niñas desde una perspectiva creativa que impulsa la metodología etnográfica e integra a sus estudiantes en procesos de divulgación institucional.

Para nosotros esta *intervención semilla* es una propuesta más para la divulgación de la antropología en la ZMQ y multiplicó sus acciones al ser transmitida por las redes sociales donde otras personas pudieron compartir los resultados de la experiencia; a modo general dejamos las sugerencias para esta actividad y compartimos el impacto obtenido:

1. Recorrido guiado por la exposición *La joven antropología queretana*: acompañamiento expositivo con Ajolontropo para brindar información acerca del Museo Regional de Querétaro durante la recepción y de camino a la Sala II acompañamiento expositivo para brindar información acerca de la Licenciatura en antropología FFi, UAQ.

2. Taller *Mi primer diario de campo*: entrega de emisión especial por el 20 aniversario de la licenciatura en antropología de diarios de campo para la comprensión de la metodología de la antropología con la intervención de la Dra. Terven, nuestra querida marioneta que nos enseñará cómo se realiza un diario de campo.

3. Cuento *¿Cuándo tu familia se entera que vas a estudiar antropología?*: Escrito por la Dra. Adriana Terven Salinas e interpretado por Lic. Cristo Esenio Rubio, nos presentan la historia de Oscar una joven marioneta que quiere estudiar antropología pero nos comparte las inquietudes y corazonadas que siente al decidir estudiar esta disciplina, dirigido para toda la familia este cuento nos lleva al cierre del recorrido para mostrar el dialogo entre la ciencia y el arte.

4. Agradecimientos: Cerramos con un círculo tomados de la mano y compartimos la información de quienes conformar la investigación para hacer los agradecimientos y nombramientos correspondientes.

Para la metodología de esta experiencia continuamos con nuestra base de investigación acción participativa, grupo focal, observación participante, etnografía en colaboración, ejercicios basados en la pedagogía del teatro, marioneta de comando y pupets, comedia del arte, realismo mágico, clown, performance y su registro se realizó en el diario de campo y bitácora creativa con registro audio visual vinculado las acciones de divulgación con reproducción en los *mass media*.

#### 2.4. Performace: El inicio de un viaje anhelado

Al igual que el texto *Cuando tu familia se entera que vas a estudiar* escrito por la Dr. Adriana Terven Salinas, durante el trabajo de campo tuvimos la fortuna de contar con otro escrito titulado Malinowski y Cía del Dr. Alejandro Vázquez y con los cuales realizamos la pieza performativa *El inicio de un viaje anhelado* interpretada por el joven artista Cristo Esenio Rubio Rodríguez. Esta *intervención semilla* representa la hipótesis de la investigación que se dirige a la apropiación del discurso antropológico a través del lenguaje del teatro, al iniciar con las primeras acciones jamás imagine que podríamos trabajar un texto creado por mis maestros antropólogos ya que la propuesta se acercaba a la construcción del performance en base a la historia de Malinowski retomada de varios de sus libros.

Con ello puede fue posible reproducir los dos textos en un sola pieza llamada *El inicio de*

*viaje anhelado*, en cambio *Malinowski y Cía.* del Dr. Alejandro lo hemos usado para divulgar la antropología con jóvenes de bachillerato y *Cuando tu familia se entera que vas a estudiar antropología* de la Dra. Adriana Terven Salinas con el propósito de presentar el conocimiento antropológico a los niños; la misma naturaleza de esta propuesta se basa en la metodología etnográfica integrando las piezas que componen el contexto en que se reproduce y desarrollando el proceso creativo en los participantes de acuerdo a sus particularidades.

Para la etapa de *ejecución* la experiencia ha logrado realizar un total de 19 presentaciones con diversos públicos abarcando 1011 participantes y vinculando a la experiencia con la exposición realizada anualmente por CONCYTEQ dirigida a la ciencia y tecnología EXPOCYTEQ en el Centro Cultural y Educativo Manuel Gómez Morín, coordinación de actividades culturales del Museo Regional de Querétaro-INAH, coordinación de actividades culturales Museo de la Ciudad de Querétaro, Secretaria de Cultura del Estado de Querétaro y por supuesto la coordinación de la licenciatura en antropología en la Facultad de Filosofía, UAQ.

Ha sido tanta la insistencia por priorizar la estrategia vinculada al fortalecimiento de las redes locales pero como se puede observar en el párrafo anterior son las instituciones más cercanas de las que depende la profesionalización de nuestra disciplina convirtiéndose en uno de los factores indispensables para que suceda o no la divulgación de la misma. Establecer estas relaciones implica darle al trabajo de campo una dirección aplicada a la profesionalización del quehacer antropológico y al crear un imagen activa de nuestra disciplina en la vida cotidiana permite experimentar el conocimiento vivencial a través de acciones conducidas al estímulo creativo, nuevamente dejamos nuestra propuesta a modo de sugerencia recordando que cada divulgador tiene la capacidad de darle su propio sentido de acuerdo a su contexto y posibilidades:

1. Elegir un texto pertinente de acuerdo a los objetivos de la divulgación.
2. Elegir la propuesta escénica para su realización.
3. Generar un laboratorio de investigación y creación con los intérpretes o colaboradores.
4. Producir una pieza u obra de teatro de acuerdo al contexto en que se desea intervenir.
5. Gestionar campos de acción para su reproducción.
6. Ejecutar la propuesta y sistematizar los resultados para su comprensión.
7. Implementar una sistematización.
8. Gestionar la reproducción de la experiencia institucionalmente.



Para esta experiencia continuamos con el desarrollo de una metodología dirigida a la investigación acción participativa, grupo focal, observación participante, etnografía en colaboración, comedia del arte, extracotidianidad, realismo mágico, performance y técnica clown. Registrado en el diario de campo, bitácora creativa y registro audiovisual para multiplicar su capacidad de reproducción a través de los *mass media*.

### **3. Reflexiones finales**

Con las cuatro experiencias que hemos compartido durante esta ponencia es posible apreciar las propuestas realizadas por los colaboradores que integraron al programa en los distintos momentos y actividades, así como el diálogo que se dio con los participantes durante la realización de las acciones en los campos físicos y virtuales que se entretajan en la ZMQ. Los resultados representan el contexto mismo en el que se desarrolla una necesidad imperiosa por transmitir el conocimiento antropológico en la sociedad y fomentar la apropiación de la ciencia desde una perspectiva artística e interactiva, con ello logramos un lenguaje que superó las dicotomías entre ambas disciplinas para permitir experimentar en cada uno de nosotros la capacidad de la interdisciplina en el proceso de divulgación de la antropología.

### **Bibliografía**

- Barfield, Thomas. 2000. Diccionario de antropología. México: Siglo XXI Editores.
- Bermechea, Gonzalez y Morgan. 1994. “La sistematización como producción de conocimientos”. La Piragua N°. 9.
- Escobar, Arturo. 2005. “El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar ¿globalización o postdesarrollo? En Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia”. Perspectivas latinoamericanas, CLACSO.
- Jara, Oscar. 2009. “La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano—una aproximación Histórica”. Diálogo de saberes n° 3: 118-129.
- Pérez, Victoria. 2010. “El giro performativo de la imagen”. Revista Signa n° 19: 143-158.
- Terven, Adriana. 2012. “Mirar cómo” pags. 85-118 en Vázquez, Terven, Tácticas y estrategias para mirar en sociedades complejas. Guía de apoyo para la investigación sociocultural.

Querétaro, México: Diseño e Impresos de Querétaro, S.A. de C.V.

Notas \_\_\_\_\_

<sup>1</sup> Lo cotidiano es la experiencia singular que cada sujeto particular tiene de los procesos generales (Barnechea, González, Morgan, 1994: 2).

<sup>2</sup> “Prefiero hablar de glocalidades para referir el hecho de que el mundo no es solo global, sino que también continúa siendo local, y que las localidades cuentan para los tipos de globalidad que deseáramos crear” (Escobar, 2005:125)

<sup>3</sup> antropomorfosisuaq@gmail.com

<sup>4</sup> <https://www.facebook.com/antropomorfosisuaq/>

<sup>5</sup> <https://www.youtube.com/channel/UC8SDHIId9Bg4wnwddC5dt1Yg>

<sup>6</sup> <https://twitter.com/AJOLONTROPOS>

<sup>7</sup> <https://www.instagram.com/antropomorfosis/?hl=es>

## El derecho y el acceso a la información en salud. Una muestra de inequidad

### The right and access to health information. A sample of inequity

Miguel Ernesto González Castañeda<sup>1</sup>, Antonio Reyna Sevilla<sup>2</sup> y  
Igor Martín Ramos Herrera<sup>3</sup>

**Resumen:** Los perfiles demográficos y epidemiológicos autojustifican a las instituciones de salud para promover su privatización. Situación que obliga a repensar el papel del derecho de acceso a la información y los sistemas de información en salud. Las instituciones como entes políticos, no cuentan con sistemas preparados para una gestión democrática de conocimientos, información y datos pues cuentan con modelos poco transparentes al margen de la sociedad civil y académica, Resulta así, un alto riesgo tomar decisiones alejadas de la realidad circundante incrementan así, la vulnerabilidad de la población que se encuentra al margen de los beneficios del Estado.

**Abstract:** Demographic and epidemiological profiles self-justify health institutions to promote their privatization. Situation that forces us to rethink the role of the right of access to information and health information systems. Institutions as political entities do not have systems ready for democratic management of knowledge, information and data because they have models that are not transparent to civil society and academia. It is thus a high risk to make decisions that are far removed from the surrounding reality. thus, the vulnerability of the population that is outside the benefits of the State.

Palabras clave: salud; información; acceso; inequidad; derecho

### Introducción

En la actualidad nos parece natural el reconocimiento de que la salud es una responsabilidad del Estado independientemente de su filiación ideológica. Esta perspectiva nace una política de contabilidad seguida por el Consejo de Salud de Londres y propuesto en 1687 por William Petty

---

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias de la Salud Pública, Departamento de Geografía y Ordenación Territorial, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (Universidad de Guadalajara), Geografía de la Salud y Sistemas de Información Geográfica aplicados en Salud Pública miguel00.geografo@gmail.com.

<sup>2</sup> Maestro en Ciencias de la Salud Pública, Geografía, Centro Universitario de Ciencias de la Salud (Universidad de Guadalajara), Geografía de la Salud y Sistemas de Información Geográfica aplicados en Salud Pública, gs.antonioreyna@gmail.com.

<sup>3</sup> Doctor en Innovación Educativa, Médico Cirujano y Partero, Centro Universitario de Ciencias de la Salud (Universidad de Guadalajara), Geografía de la Salud Humana, iramos@cucs.udg.mx.

así como la organizada por la llamada policía médica en Alemania a cargo de V. Ludwig Seckendorf en 1655, W. Thomas Rau en 1764 y J. Peter Frank en 1779 (Souza, 2014). Estas acciones dan origen por un lado a la estadística y por otro a la expresión de la responsabilidad del Estado para la definición de leyes y su aplicación para mejorar la salud del pueblo.

La revolución industrial a mediados del siglo XIX en Inglaterra tuvo sus consecuencias en el deterioro de la salud, manifestada en una serie de enfermedades no solo las propias de los trabajadores, sino aún en la población en general. Estos padecimientos se observó con el tiempo, que se concentraban cada vez en mayor número en las ciudades que incorporaban grandes factorías. Esta situación vino a desatar una serie de acontecimientos que causaron alta mortandad y problemas de salud como epidemias de tifo y cólera.

Una de las más famosas investigaciones oficiales fue la sistematizada por Edwin Chadwick en el informe (1842) que lleva su nombre y durante la epidemia de cólera en 1854 llevada a cabo por John Snow (1854). Con base a sus datos, se diseñaron una serie de acciones conjuntas entre sectores hasta entonces poco relacionados como el de aguas y de cañerías. Con vistas a mejorar las condiciones de vida se dice, fueron más allá de las meras intervenciones médicas que consistían en ocasiones incluso a subministrar paliativos antes de la inminente muerte de los desvalidos. Estas acciones fueron conocidas como el movimiento por el Sanitarismo o Salud Pública. La importancia que el sistema político confirió a estas acciones fue tal, que se reorganizaron las instancias del Estado para que tuvieran fuerza de ley, como la Ley de Salud Pública de 1848 (Public Health Act) que por su diseño, fue al cabo de un corto tiempo “hermanada” con la llamada Nueva Ley de los Pobres (New Poor Law Act) de 1834 (Cardona, 1999).

El “Movimiento Sanitarista” de Gran Bretaña logra con sus resultados una gran influencia conceptual y práctica en varios países europeos en especial en Francia y Alemania. El propósito fundamental se basaba en el mejoramiento de las condiciones de salud de la población sobre todo en las crecientes ciudades industriales de la época, sosteniendo que al Estado le correspondía una responsabilidad fundamental para lograr ese propósito (Davies, 1995).

De todas las propuestas discutidas que fueron vertidas en estos documentos se encaminaban principalmente a: el mejoramiento de las condiciones higiénicas de las empresas, la reducción de la jornada laboral, la mejora de los niveles educativos de todos los ciudadanos, el

suministro obligatorio de agua en toda vivienda, la construcción de alcantarillados y sistemas de drenaje de aguas residuales, la limpieza de calles pero sobre todo, la creación de instancias político administrativas que garantizaran la implantación de estas disposiciones sanitarias por ley.

Posterior a la llegada de la revolución industrial, otros gobiernos aparte de la Gran Bretaña, adquieren nuevos roles, fundamentalmente en las áreas control sanitario y económico. De esta manera, los Estados comenzaron a regular, capturar y almacenar datos de aspectos como el pago de impuestos, la regulación de precios y mercancías o el intercambio de productos y con ello se fue acrecentando la dependencia de los ciudadanos con el Estado que tomaba las decisiones con base a los datos que surgían de sus nacientes “sistemas de control y regulación”.

### **El proceso de datos en la actualidad**

A partir de la década de los ochenta del siglo pasado surge la llamada “sociedad de la información”, es decir, aquella donde las tecnologías y la información (llamadas TI o tecnologías de la información) le han venido facilitando sus labores y expandiendo sus alcances, por lo que las TI jugaron un papel esencial en las actividades sociales, culturales y económicas. En la actualidad las TI-C o TIC (tecnologías de la información y la comunicación) se refiere al uso de hardware y software en la generación, transmisión, modificación, procesamiento y disponibilidad articulada de la información, y su almacenamiento.

Vivimos un ambiente tan “tecnologizado” como inequitativo. Tan globalizado en lo comercial y tan aislado en lo social. Tan preocupado por las libertades en el comercio pero tan alejados de la defensa de los derechos humanos. Tan increíblemente informado que nos mantiene ignorantes de las necesidades de nuestros semejantes más desfavorecidos como lo son nuestros hermanos indígenas. Estas contradicciones cotidianas se viven por igual en las instituciones -que dicho sea de paso, no son entes sino grupos de personas que les dan personalidad-.

Así las cosas, las instituciones de salud que están formadas por seres humanos, que es de suponer que todos tienen como vocación el resguardar uno de los logros sociales más trascendentes como lo es el derecho a la salud. Allí justo se encuentra uno de los espectros de inequidad social más inquietantes, cuando vemos las contradicciones que debiéramos de evitar tanto “dentro” como “fuera” de las mismas: la inequidad en el acceso a la información en salud.

## **Situación actual de los problemas de salud-enfermedad**

Es innegable que la salud es una de las preocupaciones fundamentales de la sociedad y que su cuidado determina el nivel de desarrollo de una localidad, municipio o País (Polit, 2000). Los eventos de salud como las enfermedades, los accidentes, los suicidios, así como la calidad y cantidad de los servicios y la infraestructura dedicada a la atención de salud en su conjunto, reflejan de alguna manera las condiciones del contexto social, económico y político de un momento dado son factores que determinan su condición.

Los cambios dinámicos y constantes en estas circunstancias determinan los perfiles demográfico y epidemiológico de un país, y estos en las transformaciones de las instituciones de atención a la salud que se obligan, al menos eso creemos, a repensar y adecuar con la información y datos que poseen, las estrategias de trabajo para una mejor atención por medio de mejoras en la distribución de recursos, una evaluación de sus acciones y ajuste de los programas que se generan en el sistema de salud.

Esos cambios en los perfiles económico, político y social se pueden distinguir en lo cotidiano por sus huella por ejemplo, en los principales centros urbanos donde ha emergido una “vibrante cultura de consumo” que ha generado una creciente desigualdad social que a su vez se refleja no solo entre las limitadas pero siempre visibles, espectaculares y privilegiadas zonas de vivienda, de trabajo, de estudio y de consumo: por ejemplo la localización de restaurantes, clubes nocturnos, centros comerciales y de ocio o bien, en el tipo de servicios que se ofrecen. Se van generando y diseñando cada vez más claramente, espacios diferenciados por esa infraestructura y servicios públicos como las vías de comunicación, las facilidades de comunicación e incluso la prestación de servicios de salud.

Pero que es la salud? si citamos explícitamente lo que la Ley General de Salud define tenemos que en el Artículo 1o. Bis de dicha ley cita: “Se entiende por salud como un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” Esta definición se basa textualmente en la declarada por la Organización Mundial de la Salud en Ginebra desde el año 1948 hasta la fecha.

En diversos medios políticos y académicos se ha analizado esta definición quedando claro que es sumamente limitada, pero lo complejo de esta categoría aún no se ha resuelto ajustarla a los tiempos actuales donde el perfil epidemiológico, la tecnología, los medios de comunicación,

la industria de insumos médicos y en especial la farmacéutica no son las mismas.

Por ejemplo, si analizamos de la frase “completo bienestar”, tan solo la palabra “completo” bienestar, debemos dilucidar que claramente que es un concepto poco operativo ni mensurable que contribuye a la medicalización de la sociedad pues un derecho exigido en ese sentido define por un lado ala mayor parte de la población como con “mala salud” y por otro, subraya y justifica a las industrias farmacéuticas, el mercado de la tecnología médica y de la medicalización de la vida cotidiana y su asociación con las organizaciones profesionales cuando se abocan a redefinir las enfermedades sí como a “ampliar” las posibilidades del sistema sanitario no siempre para la atención de padecimientos de amplios sectores, sino incluso de verdaderas “élites” de profesionales que atienden padecimientos poco comunes y que requieren grandes inversiones económicas en infraestructura y recursos. Los tomadores de decisiones tienen que encontrarse continuamente en una serie de encrucijadas que los mantienen entre el poder e influencia de sectores e industrias privilegiadas y la población general desprotegida y vulnerable incluso a padecimientos comunes.

Esta situación genera también, el impulso de nuevas tecnologías y procedimientos que quizás nunca enfrenten problemas de salud a grandes sectores de la población o que atiendan a problemas que antes no se consideraban problemas de salud y que sin embargo sí dejan grandes ganancias a las corporaciones internacionales de fármacos. Este concepto de “completo” provoca que grupos de personas presionen a que se deriven recursos para intervenciones costosas cuando cumplen apenas los requisitos necesarios sin tomar una responsabilidad al respecto, lo que se traduce en una gran dependencia del servicio médico. La situación mundial se encamina a una realidad en la cual se incrementa considerablemente la cantidad de personas que viven con enfermedades crónicas y que tienen una dependencia para su supervivencia de los medicamentos y la atención médica. Esta situación a pesar de tener la tecnología, los medios y el conocimiento para actuar preventivamente desde la perspectiva de la salud pública, se ha venido dejando de lado no solo las recomendaciones sino incluso las intervenciones debido en gran parte a la mercantilización de la salud puesto que es más rentable a largo plazo un enfermo crónico que uno sano. Es más rentable un ambiente obesogénico poco propicio para la salud que uno libre de alimentos poco saludables y hasta perjudiciales en corto plazo.

Las presiones de grandes corporaciones para la venta de medicamentos, aparatos y toda serie de implementos relacionados es tal que es de todos sabido que los precios de estos productos dejan un margen de ganancia enorme y no solo esto, sino que se ostentan en un mercado libre de restricciones.

Esta situación de la realidad es validada por un documento poco conocido en el medio académico y mucho menos conocido por la población en general: la llamada “*Carta de Bangkok*” que ofrece aunque una orientación solo para la llamada promoción de la salud, exalta políticas interrelacionadas entre las inversiones y las acciones de los gobiernos, las organizaciones internacionales, la sociedad civil y el sector privado.

Se afirma aquí que los gobiernos, a todos los niveles, deben afrontar de forma apremiante los problemas de salud y las desigualdades, pues “la salud determina en buena medida el desarrollo social, económico y político”. Así entonces, se afirma en este documento “...los gobiernos locales, regionales y nacionales deben: 1. conceder prioridad a las inversiones en salud, dentro y fuera del sector sanitario, y 2. ofrecer financiación sostenible para la promoción de la salud” (Organización Mundial de la Salud, 2005)

### **La información en salud**

Consideramos el acceso a la información en salud es fundamental puesto que con ella, siendo oportuna y adecuada, es posible evitar, limitar o mitigar riesgos de manera efectiva, promover mejoras en el servicio, coordinar las acciones con sectores como la educación o la seguridad pública. Un adecuado sistema permite por sí mismo impulsar el pleno ejercicio de los derechos y libertades y por tanto la calidad de vida.

El reconocimiento del derecho de acceso a la información tiene relevancia debido a que es un factor decisivo en la resolución de demandas sociales ante los actores de la administración pública. Su adecuado uso lleva a controlar la corrupción, permitir el acceso a los archivos institucionales, reconocer los derechos acerca de los servicios públicos y los beneficios a los que se supone que se tiene derecho.

La información puede ya considerarse una necesidad para sectores administrativos pero también para los sectores político, académico así como para la sociedad en su conjunto, lo que deja más en claro la fuerza que tiene la frase aquella de que “la información es poder”.



El Estado por sus características, se apropia de un volumen enorme y creciente de datos personales y sociales. Por ésta razón, los movimientos sociales en diversos países en el mundo han tenido un papel importante en el diseño, promoción y ejercicio de la legislación específica en esta materia ya que permite que sea utilizada de manera racional para fines benéficos al ciudadano y no de manera discrecional e incluso en contra de los mismos pobladores.

Uno de los caminos para reconocer las tendencias de una situación de salud, es la observación sistemática de los datos de la salud humana, las características de la sociedad y el medio que les rodea. Se definen diversos indicadores que permiten, a manera de tablero de control, reconocer los cambios que se suceden en el territorio y sus tendencias. Ayudan a la mejor definición de la magnitud y tendencia de los problemas pero también para la búsqueda de soluciones que sean pertinentes y adecuadas a su territorio de influencia. De esa manera, los observatorios temáticos cumplen una función primordial no solo para la toma de decisiones, sino para reconocer avances o retrocesos en la situación analizada, sea esta de accidentes de tráfico, feminicidios, medio ambiente, recursos humanos, entre otros múltiples temas.

Para diseñar sistemas de información se requiere no solo un esfuerzo técnico para hacerlo, sino una perspectiva gerencial que resuelva los datos requeridos y los reportes necesarios principalmente para la toma de decisiones en el sector. Sin embargo, un proceso en el diseño de dichos sistemas de información de no menor importancia es la definición político administrativa de los sistemas. Proceso por el cual se definen el sentido de los datos e información a generar, los permisos de acceso, las limitaciones, los posibles sesgos que ha de enfrentar, así como los procesos de captura y los formatos de producción de datos.

Esta parte del proceso es tan importante que, por un lado puede generar lo que llamaremos un *sistema abierto*, que sería aquel que se presenta transparente y democrático con el cual sea posible acceder a múltiples actores, participar de los beneficios de dicha sistematización, involucrando a varios de ellos a participar incluso, en el ajuste de la toma de decisiones motivo del sistema. O bien, diseñar un *sistema cerrado*, los cuales son basados en la desconfianza, en la opacidad, en un sentido de propiedad de los datos tal, que se convierte en un sistema antidemocrático y por ende, muy probablemente ajeno a las metas y logro de objetivos para los beneficiarios del sistema en su conjunto y por tanto ajeno al sentir social, ajeno a los posibles ajustes que podrían darse para discurrir e implementar mejoras en los servicios.

Entre estos dos tipos de sistemas tienen particularidades cuando se llega a los extremos. Lo que si se podría garantizar es que las instituciones han de lidiar con sus sistemas cualquiera que sea su modalidad, de manera que ocasionalmente, les han de generar dificultades para obtener los resultados esperados por las características del diseño original. Sin embargo, los sistemas abiertos y democráticos han de ser menos rígidos y estrictos en su diseño de manera que serán más capaces de adecuar reformas ya que sus principios y normatividad lo han de permitir, ya que recordemos que detrás de un sistema están quienes los diseñan, quienes los manipulan y quienes los determinan administrativa y políticamente.

Podríamos preguntarnos qué diferencia pueden hacer los sistemas cerrados en la toma de decisiones en salud pública si finalmente cada institución de salud es responsable normativamente de las acciones del sector y no así los ciudadanos o los medios académicos. Ciertamente así es, pero su responsabilidad también es rendir cuentas así como ser sujetos al escrutinio público ya que no siempre se han de tomar las decisiones adecuadas o acorde a los grupos de población. Tal vez se pudo haber evitado muertes prematuras, por ejemplo, en ciertos grupos vulnerables, por ello se afirma que el derecho está estrechamente vinculado con la dignidad humana. Y ya que lo más digno de un ser humano es su vida con bienestar, la salud debe ser uno de los principios rectores de la equidad. De aquí que, “debiera bastar la simple mención de un derecho para que el Estado responda en consecuencia, lo que significa “materializar” el derecho con su aplicación lo que exige una interpretación adecuada del mismo” (De negri Filho, 2008)

Carlos Vidal expresa que “La equidad es una expresión superior a la justicia”, ya que la justicia social nos encamina a que una población aspire a un estándar superior. En medios como el nuestro donde cada vez más persiste una asimetría de poderes, vivimos las expresiones de inequidad socialmente estructurales que por desgracia, debemos reconocer que no son pasajeras. Un ejemplo de las contradicciones vividas día a día es aquella donde por un lado se afirma continuamente que debemos superar la dominancia del paradigma biomédico centrado en los problemas de salud y cuya responsabilidad se centra en el ámbito sanitario, a otro basado en los determinantes sociales de la salud. sin embargo baste con verse envuelto en un problema de salud leve y observamos cuan lejana está esta afirmación de la realidad.

Esta realidad se refleja, alejada de los “reflectores”, al interior de los sistemas de información en salud. Nos topamos con que los miles de datos que se generan (Big Data, como se conoce en los medios informáticos) no necesariamente se aprovechan para tomar decisiones, ajustar programas de prevención o bien, para ser analizados respecto a la realidad circundante y diferencial de la población adscrita o de responsabilidad.

De esta manera, la información generada puede encontrarse muy lejos de orientar y garantizar la aplicación de los derechos tanto de informar como de diseñar políticas de redistribución y ajuste de servicios, por ejemplo, que sean compatibles con el crecimiento de la población, que consideren la magnitud de los problemas de salud, sociales y económicos en su conjunto. Son desconsideradas e incluso menospreciadas las áreas de estadística y análisis de datos de salud, basta decir que son áreas reducidas en cuanto al número de personal, en cuanto a la calificación del mismo, con grandes volúmenes de datos e información en sendos reportes, informes, formatos múltiples y tareas crecientes con una presión continua.

Por otro lado, el sector académico en salud, que tiene las capacidades, la vocación, la formación y porque no, los recursos tecnológicos para hacer frente a los distintos análisis de grandes volúmenes de datos e información, se encuentran vetados de esas “delicias”, lejos de poder acceder y apoyar a los servicios de salud en el proceso y generación de información derivada de esos enormes volúmenes que poco a poco y lamentablemente se convierte en lo que es llamada *información gris*, por las pérdidas continuas de oportunidades para su análisis.

Aquí podemos detenernos a hacer una especulación. Que organismos podrían realizar las tareas de reflexión sobre las acciones del sector salud, que no se encuentre directamente vinculado fuera del sector académico.

Lo anterior nos sirve para sostener que, la información estadística pública de salud se encuentra en manos de los servicios asistenciales con sistemas de información aislados entre sí, diseñados generalmente de manera central por la Secretaría de Salud Federal y por tanto, en su mayor parte -podemos definirlos así- de origen: *sistemas cerrados*. Tan cerrados que incluso a directivos de niveles estatales, regionales o municipales tienen serias dificultades para tomar las múltiples decisiones con ellos a pesar de que sobre sus hombros se encuentra la responsabilidad de transformar las políticas y programas de salud en acciones del sector tal como les confiere la ley.

Si esta situación es prevalente al interior de la institución, acceder a los mismos por parte de la sociedad y los sectores académicos es una labor casi imposible. El volumen y la complejidad de los datos vertidos en múltiples reportes de formatos increíblemente diferentes entre sí (digitales los menos, analógicos los más) son día a día llenados, unos por medios digitales, otros por medios manuales. Cotidianamente se van acumulando, sintetizando, agregando y sumando hasta llegar a perder el sentido personal, local y hasta regional para que en ese sentido se vayan tomando decisiones. Cuando se trata de acceder a ellos de manera desagregada es una labor de suma dificultad, permisos de acceso, filtros, decisiones políticas que han tomarse al interior de las instituciones para decidir si es posible acceder a ciertas fracciones de datos e información, lo que después de un tiempo puede ser un esfuerzo inútil puesto que no hay garantías de acceso. La consecuencia es que no siempre es posible analizar, valorar, calificar las situación es de salud y mucho menos, las decisiones focalizadas que se han tomado, es decir las decisiones en sentido más local.

En pocas palabras, los miles de datos que se generan a diario en el sector salud se pierden en un verdadero mar de datos e información que nunca han de ser consultados por las dificultades inherentes del propio sistema político administrativo, por el volumen generado y los formatos que contiene. Esta situación muy al margen de la posibilidad de desorganización, pérdida o inopia interna para ser accesados y utilizados por otros actores sociales como académicos.

Esta panorámica dista de ser optimista puesto que los sistemas de transparencia no permiten claramente un acceso dinámico, más abierto y panorámico de la situación de salud de nuestras poblaciones. Cada uno de los servicios que componen al llamado sector salud, se ve avasallado con las crecientes demandas de la población para ser atendida, incluso más allá de las exigencias mismas que marca un servicio público delicado y que debe presumir de humanizado. La presión que ejercen las poblaciones más informadas para bien o para mal, las exigencias para utilizar servicios basados en una serie de sistemas desarticulados acosa a los prestadores de servicio como médicos de primer nivel y los servicios de enfermería entre los más a un captura de datos que debiera ser sistemática y dinámica, pero que la carga de trabajo operativo impide que se realice dicha labor con suficiencia y calidad.

En medio de este ambiente laboral, la toma de decisiones a donde llega y se concentra la información dista de ser adecuada, puesto que para ello se requiere de sistemas de toma de

decisiones basados realmente en sistemas información confiables y veraces que permitan cubrir las necesidades en el momento a quienes lo requieren justo allí y no en otro lado.

Mejorar la cantidad y calidad de estos datos e información es todo un reto cuando el sistema ya es cerrado por si mismo. El problema de fondo es que en la actualidad se tienen sistemas de información diseñados de una manera que tienen solo como metas principales, el cubrir los estándares marcados por el poder central y el cumplimiento de programas político administrativos más que ser instrumentos para lograr una justicia social en salud.

Prueba de ello es que, remontándose a los orígenes del movimiento salubrista, las responsabilidades que les dieron origen como son: el mejoramiento de las condiciones higiénicas de las empresas, o la calidad de las aguas. Estas responsabilidades han quedado disueltas a acciones casi invisibles y en instancias político administrativas complejas, independientes y con fines veces ajenos a las metas de garantizar la salud de la población.

La implantación de estas disposiciones sanitarias quedan cada vez más como buenas intenciones muy a pesar de estar escritas en la Ley General de Salud. Si la analizamos, esta ley veremos que está, en la práctica, más encaminada a los servicios de salud que a la salubridad general. Muestra de ello es la afirmación que encontramos en su Artículo 1º que dice que:

“...reglamenta el derecho a la protección de la salud que tiene toda persona en los términos del Artículo 4o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que establece las bases y modalidades para el acceso a los servicios de salud y la concurrencia de la Federación y las entidades federativas en materia de salubridad general. Es de aplicación en toda la República y sus disposiciones son de orden público e interés social”.

Si analizamos el Artículo 2º podremos ver que el derecho a la protección de la salud, tiene las siguientes finalidades:

- I. El bienestar físico y mental de la persona, para contribuir al ejercicio pleno de sus capacidades;
- II. La prolongación y mejoramiento de la calidad de la vida humana;

- III. La protección y el acrecentamiento de los valores que coadyuvan a la creación, conservación y disfrute de condiciones de salud que contribuyan al desarrollo social;
  - IV. La extensión de actitudes solidarias y responsables de la población en la preservación, conservación, mejoramiento y restauración de la salud;
  - V. El disfrute de servicios de salud y de asistencia social que satisfagan eficaz y oportunamente las necesidades de la población;
  - VI. El conocimiento para el adecuado aprovechamiento y utilización de los servicios de salud, y
  - VII. El desarrollo de la enseñanza y la investigación científica y tecnológica para la salud
- (Gámiz Parral, Máximo, 2017)

Ya “a nivel de piso”, la práctica en la generación de datos e información de salud en nuestro país, se reconoce el texto de la Norma Oficial Mexicana NOM-040-SSA2-2004, en materia de información en salud que “ha venido incorporando información estadística de por lo menos 10 sistemas diferentes (NOM-040-SSA2-2004). Esta circunstancia, se suma a las dificultades propias impuestas por sistemas que fueron creados para responder a las necesidades internas de información más que a los requerimientos externos de instituciones fuera del sector, organismos no gubernamentales, el sector académico o bien, directamente la sociedad civil.

Lo anterior ha provocado que haya cierta obligatoriedad para contar con “sistemas de información en salud” pero que sin embargo a la fecha, trabajan con criterios y políticas de información más abiertos desde la perspectiva de la información pública. Por tanto, aunque se laboran con diferentes formatos de captura, glosarios de términos, períodos de levantamiento, sistemas de metadatos o equipos y programas de cómputo que ocasionalmente responden a los objetivos, intereses y adecuaciones de cada institución en particular, ciertamente existen vacíos legales y operativos que faciliten el dotar la información a la sociedad civil, sea información de orden público o privado.

A través de esta estructura, se han priorizado las tareas para responder a peticiones de ordenes como: recursos financieros, recursos físicos y humanos pero ciertamente, se han descuidado aquellos datos que se refieren a las situaciones de salud y epidemiológicas. En suma, la información aún no está disponible del todo, es inexistente, o bien, no está completa.

Un esfuerzo que vale la pena subrayar, es el que se enmarca en la Ley del Sistema Nacional de Información Estadística y Geográfica publicada el 16 de abril del año 2008. Lo relevante de esta nota es la autonomía del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) con el fin de que sea el responsable de normar y coordinar a este Sistema Nacional. Con base a esta legislación, se crean los llamados Sistemas Nacionales de Estadística y de Información Geográfica -SNEIG- con los cuales se establece como condición indispensable “la conjunción de los esfuerzos realizados por las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal, los Poderes Legislativo y Judicial de la Federación y los gobiernos de las entidades federativas a través de la utilización de principios y normas homogéneas para generar, integrar y difundir información estadística y geográfica”. (Norma Oficial Mexicana, 2004).

Se define este sistema como el conjunto de Unidades organizadas a través de los Subsistemas, coordinadas por el Instituto y articuladas mediante la Red Nacional de Información, con el propósito de producir y difundir la Información de Interés Nacional. Para organizarlo se establecen los siguientes cuatro Subsistemas Nacionales de Información. Cada uno de ellos tiene el objetivo de producir, integrar y difundir la Información de Interés Nacional en los temas de su competencia: Demográfica y social, Económica, Geográfica y del Medio Ambiente, Gobierno, Seguridad Pública e Impartición de Justicia.

Todo lo expresado anteriormente sirve como marco jurídico que debe sustentar, por un lado el análisis de la problemática del sector salud y por otro, extender sus datos e información a la sociedad civil. Queda por tanto, el derecho al acceso a la información en salud, en un esquema superior a las peticiones por medio de los sistemas de transparencia pero lejos se vislumbra el diseño de espacios que permitan la discusión y el diálogo sobre del desarrollo de mejores mecanismos de información del sector a nivel local y Estatal pues los llamados Grupos de Trabajo de Información en Salud no se encuentran abiertos a la población en general o al menos, no explícitamente.

### **Los datos y la información pública en perspectiva**

Los datos son una forma de materialización y síntesis de las acciones que revelan sobre todo las diferencias de poder y de acceso a la información (CUTTER et al. 2003). El desarrollo de las intervenciones locales de salud en la actualidad se deben incrementar las respuestas a las

crecientes necesidades de datos e información en salud y siendo deber tanto del Estado como de las instituciones educativas facilitar su extensión, uso y explotación, lo que debe redundar en una mejora en la toma de decisiones basadas en el conocimiento, la evidencia y la información.

Debemos pugnar porque la ciudadanía participe con las instituciones, con los actores políticos y de administración para difundir, apropiar, pero sobre todo adecuar las experiencias y las evidencias sobre cómo el acceso a la información transforma y mejora la atención de los servicios públicos en sectores muy disímiles y que por tanto, quedarse inmerso en un “bunker” de información no lleva sino a su inutilidad, al letargo burocrático, a una toma de decisiones inadecuada, ineficiente y tardía. Y como afirma García “Este sistema debe garantizar en todo momento los derechos fundamentales de los ciudadanos que se recogen en el texto constitucional mexicano” (García González, 2011). Si lo que deseamos es ver positivamente el futuro cercano, entonces estaremos de acuerdo con lo citado por (Roldán Xopa, 2007) cuando se refiere al acceso a los datos del expediente clínico por parte del paciente que, afirma el paciente cuanta con “mayores instrumentos para activar la rendición de cuentas a los servidores públicos, así como a incentivar un mejor desempeño” O bien, en un plano pesimista, podríamos coincidir con a , en la que parece que se tiene acceso a toda la información pública, pero que, en la práctica, se continúa ocultando la información relevante, sensible y determinante, con lujo de sofisticación interpretativa para utilizar la normatividad existente para hacerlo. (Sánchez Andrade, 2007)

## **Conclusiones**

Al margen de cuál sea nuestra perspectiva optimista o pesimista respecto al futuro cercano, creemos, a manera de conclusión, que se deben abrir espacios de discusión y reflexión para reconstruir los principios que han de regir a unos sistemas más equitativos respecto a la información en salud y no solo el cómo se han de ir incorporado nuevas, tecnologías y metodologías antes que cualquier indicador. Discusiones que permitan la discusión, la transversalidad y el libre tránsito de las ideas y que valore los datos e información que se generan día a día que a pesar de su sugerente importancia o relevancia, no se encuentran en procesos que permitan asegurar no solo su calidad intrínseca, sino su utilidad para la toma de decisiones. Seleccionar de entre la multiplicidad de sistemas institucionales del Sistema Nacional de en Salud aquellos que requieren des-personalizarse, es decir, dejar de ser de propiedad personal de un



funcionario o de un operador del sistema. Abrirlos al escrutinio y la valoración social “fuera” del sistema de salud en un ambiente autocrítico, formativo y sobre todo democrático.

Finalmente, lograr sistemas más abiertos, simples, rápidos, gratuitos y democráticos deberán tener una exigencia fundamental: la utilidad social en salud. Logrando este objetivo, estará más que compensado el esfuerzo de un rediseño estructural del corazón mismo de un renovado sistema de información en salud.

## **Bibliografía**

- Cardona, A. (Ene-Jun de 1999). 150 años de la primera ley de salud pública en el mundo. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 16(2), 68-81.
- Davies, A. J. (1995). *(1748-1832): The utilitarian foundations of collectivism*. Libertarian Alliance. Londres: Libertarian Alliance.
- De negri Filho, A. (7 de Noviembre de 2008). Equidad en salud en calidad de vida y salud. Seminario taller. (C. Personal, Entrevistador)
- Gámiz Parral, Máximo. (2017). *Constitucion Política de los Estados Unidos Mexicanos comentada*. México: Noriega Editores.
- García González, A. (2011). Los retos de la nueva administración pública en el ejercicio del derecho de acceso a la información. Una visión comparada. *Derecho Comparado de la Información*, 3-34.
- Organización Mundial de la Salud. (2005). Carta de Bangkok para la promoción de la salud. *Conferencia Internacional sobre Promoción de la Salud* (pág. 6). Bangkok, Tailandia: Organización Mundial de la Salud.
- Polit, D. F.-H. (2000). *Investigación científica en ciencias de la salud: principios y métodos*. . México: McGraw-Hill Interamericana.
- Roldán Xopa, J. (2007). Acceso al expediente médico. En Fundar, *Derecho a saber. Balance y rendición de cuentas* (pág. 396). Mexico: Fundar, Centro de Análisis e Investigación, A.C.
- Sánchez Andrade, T. (2007). Introducción. En Fundar, *DERECHO A SABER. Balance y perspectivas cívicas* (pág. 396). México: Fundar, Centro de Análisis e Investigación, A.C.
- Souza, L. E. (Octubre-Diciembre de 2014). Saúde Pública ou Saúde Coletiva? *Espacio para a*

*Saude*, 15(4), 01-21. Recuperado el 2016

## **La producción científica en las ciencias sociales: quién escribe, desde dónde escribe y con qué referentes se escribe**

### **The scientific production in the social sciences: who writes, where writes from and what referents use to write**

Sandra Saraf Dimas Márquez<sup>1</sup> y Armando Ulises Cerón Martínez<sup>2</sup>

**Resumen:** El presente trabajo muestra los resultados del análisis a trabajos presentados en la 4ª edición del COMECOSO (Consejo Mexicano de Ciencias Sociales) en donde se realizó un conteo de las menciones a teóricos prominentes de las ciencias sociales, ejercicio que permitió identificar alcances y limitantes en el uso de conceptos y teorías que sustentan los trabajos, además de algunos retos a los que se enfrenta la producción del conocimiento ante el reconocimiento y desconocimiento de teóricos a partir de los perfiles de quienes los mencionan, usan, enuncian o aplican en la generación y difusión del conocimiento.

**Abstract:** This paper show the results of analysis to papers included in the 4th edition of COMECOSO (Mexican Council of Social Sciences), a recount was made of the mentions to the prominent theorists of the social sciences, and we identified scope and limitations in the use of concepts and theories, also, we identified the challenges facing the production of knowledge against the recognition and ignorance of the theorists by of those who mention them, use, enunciate or apply them in the generation and dissemination of knowledge.

Palabras clave: Producción, difusión y acceso al conocimiento; uso de conceptos y teorías; perfiles profesionales

#### **A manera de presentación**

Actualmente, la difusión y acceso al conocimiento científico se ha ampliado y diversificado a través de espacios como: congresos, revistas, libros, memorias, coloquios, boletines, repositorios, entre otros; los cuales, ofrecen la posibilidad tanto a los académicos como a los estudiantes, compartir con la comunidad científica, resultados, discusiones o reflexiones, en torno a

---

<sup>1</sup> Maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales en la de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; sandra.dimas.marquez@gmail.com.

<sup>2</sup> Doctor en Pedagogía por la UNAM; Profesor investigador del Área Académica en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, pupagui@gmail.com.

fenómenos u objetos de estudio a través de publicaciones como artículos, ponencias, tesis de grado, etc.

De la misma manera, el acceso al conocimiento de las obras de teóricos más prominentes en las diversas áreas de la ciencia, actualmente se ha ampliado a través espacios similares a los ya descritos, y a partir los medios digitales que permiten el intercambio de cursos, seminarios, conferencias, libros digitales, artículos, entrevistas, entre otros.

De esta manera, la objetivación del saber a través de dichos espacios, tienen importantes implicaciones en las comunidades científicas y académicas, sin embargo, éstas resultan interesantes no solo en su contenido, sino en el contexto de su producción y en el contexto de su difusión, esto es, desde la teoría de los campos de Pierre Bourdieu, poder analizar el contexto de producción de una obra y la relación que ésta tiene con el campo en el que es recibida.

Por ello, la inquietud del presente trabajo versa en analizar quién escribe, desde dónde se escribe, con qué referentes se escribe, y cómo se construyen los objetos de estudio en el campo de las Ciencias Sociales. Considerando la importancia del texto y del contexto tanto el autor como del lector de acuerdo con los planteamientos de Pierre Bourdieu; de esta manera, y siguiendo las premisas de dicho autor, será preciso vincular los planteamientos teóricos con el referente empírico, que en este caso, fueron las ponencias que se encuentran en línea, de la 4º edición del congreso del COMECSO (Consejo Mexicano de Ciencias Sociales) en donde se realizó un conteo de las menciones a los teóricos más prominentes de las ciencias sociales, ejercicio que permitió identificar alcances y limitantes en el uso de conceptos y teorías que sustentan los estudios presentados, los perfiles profesionales y áreas de la ciencia desde donde cada autor escribe.

En este sentido, el presente trabajo permite visibilizar algunos de los retos a los que se enfrenta la producción del conocimiento ante el reconocimiento y desconocimiento de teóricos a partir de las áreas desde donde han sido formados quienes los mencionan, usan, enuncian, glosan o aplican en la construcción de objetos de estudio, generación y difusión del conocimiento, lo anterior, tomando como referente empírico una edición del congreso mencionado, como un caso particular de lo posible.

### **Entre la teoría, la metodología y los resultados**

Las producciones culturales como los libros, las revistas, los filmes, la música, la danza, la pintura, etc., encuentran su razón de ser cuando finalmente son consumidas por agentes predispuestos a esos particulares consumos. El campo científico no es la excepción en tales prácticas de consumo cultural.

Si se delimita el universo que aquí se propone analizar, de todas sus dimensiones posibles, el de los congresos científicos está sujeto, como todo campo social, a leyes generales y específicas de funcionamiento (Gutiérrez, 1997). Más particularmente, los congresos propios de las ciencias sociales poseen prácticas objetivables toda vez que pueden ser sistematizadas a fin de captar sus regularidades.

En otros momentos y espacios, Denis Baranger (2008a, 2008b; 2010; 2011) ha tomado como objeto de estudio los congresos científicos en ciencias sociales y ha focalizado como unidades de análisis las ponencias ahí presentadas para detectar, entre otros aspectos, la recepción de Pierre Bourdieu y su obras en Argentina y Brasil.

En este sentido, y más específicamente en México, el COMECSO con su Congreso Nacional de Ciencias Sociales congrega a investigadores en ciencias sociales, quienes presentan resultados de investigaciones en curso o bien con cierto grado de avance, en el cual se tomaron como unidades de análisis 832 ponencias incluidas en los 16 ejes temáticos de la 4<sup>o</sup> edición de dicho congreso, ponencias que permitieron detectar una variedad de temas y tratamientos teórico-metodológicos, pudiendo incluso llegar a conclusiones muy distintas sobre un tema específico dependiendo del tratamiento teórico-conceptual desde el que se aborde.

Dicho análisis permitió, en primera instancia, identificar a uno de los teóricos del siglo XX más empleado, mencionado, glosado o referenciado, según fuere el caso: Pierre Bourdieu, hallazgo que invitó a analizar el perfil profesional de quienes sustentaron sus estudios en dicho autor, además se pudo analizar el uso o mención de los conceptos y el proceso empleado para llegar a los resultados que se presentaron en las ponencias.

Retomando la presencia de Bourdieu en México a través del COMECSO, resulta interesante identificar que este sociólogo francés, se encuentra muy por encima de sociólogos clásicos como Marx, Weber o Durkheim, o de autores contemporáneos a Bourdieu, tal es el caso de Foucault, Giddens, Bauman, por mencionar algunos; además de ser el autor que tiene

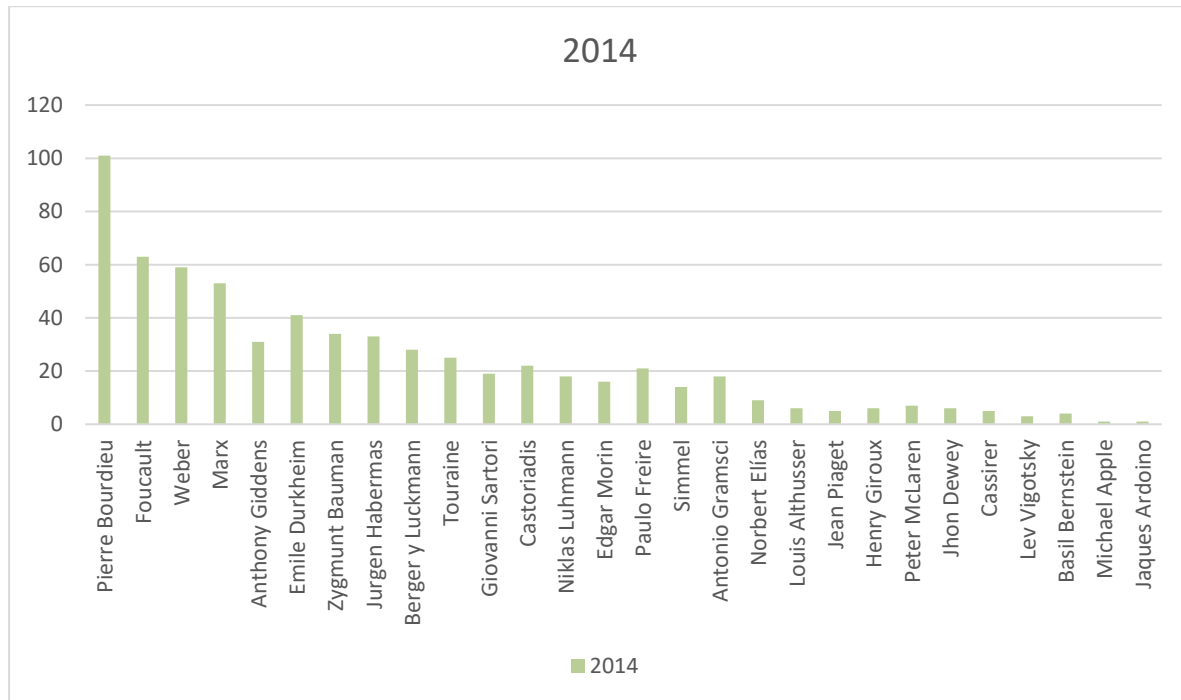
presencia en 15 de los 16 ejes temáticos del congreso.

Lo cual invita a precisar que toda la obra de Pierre Bourdieu, abarca los tres niveles de conocimiento científico que Polanyi menciona: la metaciencia, la ciencia misma y los objetos de la ciencia (Bourdieu, Chamboderon y Passeron, 2002).

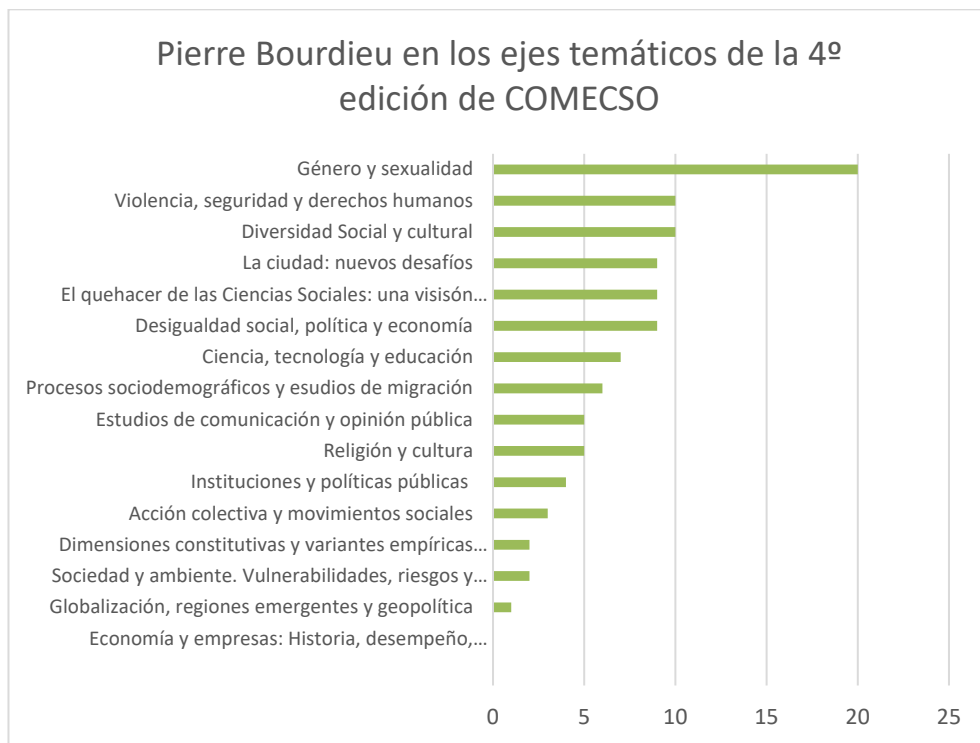
Con relación a la metaciencia, el autor, propone momentos o actos epistémicos que guían un proceso investigativo, a saber, la ruptura, la construcción y la comprobación) (Bourdieu, Chamboderon y Passeron, 2002). En cuanto a la ciencia, Bourdieu, tiene su propia teoría científica que denominó *Economía de las prácticas sociales*; la cual, se sustenta en una triada conceptual, sintetizada en la fórmula  $Campo + [habitus + capital] = Prácticas sociales$ , en donde el *campo* es un espacio de relaciones entre posiciones objetivas, jerárquicas y jerarquizantes en relación a la mayor o menor posesión y distribución de recursos valuales en los campos sociales, los *capitales*, adquiridos o perseguidos en función del *habitus* incorporado al ocupar de forma prolongada una posición en ese espacio social.

Finalmente, con relación a los objetos de la ciencia, Bourdieu puso a prueba su teoría de lo social en diversos escenarios: la educación, el arte, la fotografía, la visita a los museos, la relación entre géneros, el gusto, la religión, la televisión, la opinión pública, el Estado, la política, la literatura, el deporte, la vivienda, la academia, entre muchos otros. **Fuente especificada no válida.**

De esta manera, es posible asumir que Bourdieu puede ser mencionado, glosado citado, referenciado y hasta aplicado en procesos de investigación, aunque ello, no significa necesariamente una correcta apropiación de la perspectiva del autor y de su obra; aspectos que se abordarán en este escrito más adelante.



Gráfica 1. Teóricos sociales mencionados. Fuente: elaboración propia



Gráfica 2. Ejes temáticos en donde aparece Bourdieu. Fuente: elaboración propia

Por otra parte, respondiendo uno de los ejes de esta ponencia: -quién lo dice y desde dónde lo dice-, es decir, el contexto de la producción del autor y el consumo del mismo, resultó interesante identificar los perfiles profesionales de los autores de las ponencias, tanto en su formación inicial (estudios de licenciatura), como en su formación de posgrado (maestría y doctorado); pues a pesar de existir una variedad de áreas de la ciencia, fue la sociología y las ciencias sociales las áreas desde donde los autores retomaron sus referentes teóricos para brindar sus reportes de investigación.

No obstante, y como se mencionaba ya, que se mencione, glose, cite, o use, no significa necesariamente la correcta lectura del autor; de modo que, para poder visibilizar esta aseveración, se focalizaron los conceptos mencionados en las ponencias, identificando que, por un lado, las nociones principales de la obra del autor son las que más frecuencias tuvieron (campo, capital y habitus) pero, por el contrario, fue posible ubicar nociones que el autor no desarrolla en sus obras, o que tal vez las menciona como comentarios aislados en ellas, y, en otros trabajos, no se detectó el uso de algún concepto o idea planteada por el autor, en este caso, solo se aludía al autor como una posible referencia, o de igual forma como un comentario aislado a toda la idea planteada.

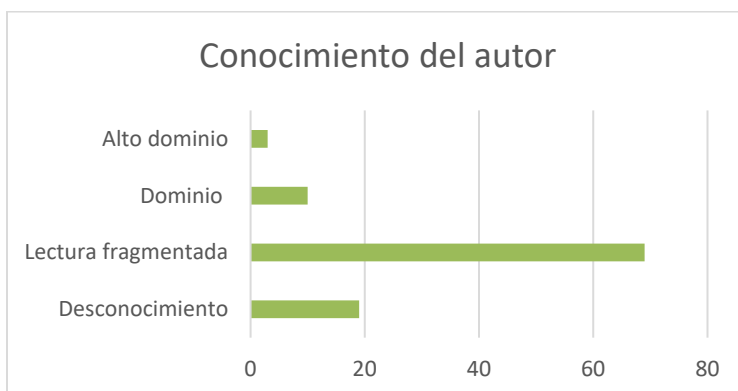


Gráfica 3. Conceptos de Bourdieu mencionados en las ponencias. Fuente: elaboración propia



Con respecto a ello, Maguer (2007) señala que: “en general, lo que circula son los títulos, convertidos en palabras que son eslóganes divulgados por el rumor intelectual”(2007); de modo que, si esta postura se traslada al efecto de las nociones o términos adjudicados a Bourdieu, será posible identificar que si la lectura va más allá de los títulos, es posible que un autor se pueda mitificar por títulos como: La reproducción, Los herederos, La distinción. Considerando además, los riesgos de las fechas de edición y distribución en los países, y , las traducciones hechas de las mismas.

Además, se llevó a cabo una “valoración” del tipo de lectura hecha a Bourdieu por parte de los autores de las ponencias, considerando como -alto dominio- aquella articulación de conceptos para el análisis de sus objetos de estudio, -dominio- a aquellos trabajos cuyas obras citadas del autor eran bastas y se reflejaba en el análisis planteado; una -lectura fragmentada- cuando los autores de las ponencias solo empleaban algunos conceptos aislados de Bourdieu; y un -desconocimiento- cuando los autores empleaban términos ajenos a la obra de Bourdieu, o bien cuando colocaban citas secundarias, cuyo contenido de la misma presentaba algunas inconsistencias. Resultando, de manera preponderante un alto porcentaje de las lecturas fragmentadas (69%) frente a un bajo porcentaje de alto dominio (10%).



Gráfica 4. Tipo de dominio del autor. Fuente: elaboración propia

Estos hallazgos, invitan a pensar en diversos factores, tales como: los obstáculos sintácticos y semánticos de la obra de Pierre Bourdieu, lo cual tiene que ver con la relación entre los productores, los intermediarios y los consumidores, al respecto Mauger (2004), plantea que, quién elige, quién traduce, dónde se publica, quién prologa y quién lee, son operaciones que

producen deformaciones en el mensaje del autor, es decir, las distintas lecturas que se le puede dar a un autor cualquiera, que en el caso de Bourdieu, al ser un autor que produjo sus obras en francés, se convierte en un ejemplo de lo que Mauger señala.

Un autor, un texto, una escuela, importadas no pueden ser realmente comprendidas más que al referirlas al estado del campo al que pertenecen las importaciones, el import export intelectual- depende también de las fluctuaciones del valor de la -marca- de los bienes simbólicos de origen francés en el mercado internacional. Las causas estructurales de las malinterpretaciones recurrentes están inscritas en la lógica del comercio internacional de ideas. (Mauger, 2004, p. 293)

Otra de las dificultades detectadas, y que se relaciona directamente con la anterior, es la apropiación de la obra a partir del capital cultural poseído por quienes lo emplean, pues como pudo observarse, los perfiles de los autores de las ponencias eran diversos, sobre todo en la formación inicial, pues fue posible identificar a ingenieros civiles, químicos, contadores, médicos, entre otros, lo cual plantea retos en la apropiación de la obra de un autor ajeno a sus áreas de formación.

Otro obstáculo que se pudo observar en el análisis a las ponencias, fue que, a pesar de ser en su mayoría, los del campo de las ciencias sociales quienes más lo emplearon, no todos tuvieron un amplio dominio del autor, y esto posiblemente tiene que ver con aquellas creencias del “sentido común erudito” **Fuente especificada no válida.** basadas en prepercepciones socialmente construidas sobre los comentarios realizados en espacios académicos del autor y su obra **Fuente especificada no válida.**, esto es, no documentarse de manera profunda sobre los planteamientos de Bourdieu y solo mencionarlo porque la doxa del campo científico social así lo dice.

También pudo identificarse la lectura fragmentada a las obras del autor, esto es, la lectura parcial de toda la obra, al apropiarse de solo un libro del autor o bien, al quedarse con los primeros planteamientos que el autor sugirió al inicio de su pensamiento y que con el paso de su madurez teórica fue afinando, al respecto, el mismo Bourdieu señala que: “la mayor parte de las malas lecturas de mi trabajo vienen de que se aísla del conjunto tal o cual investigación, en

función de la división tradicional de las especialidades”. (Bourdieu & Delsaut, 2002, p. 13)

La dificultad del acceso a la obra de Pierre Bourdieu no se le escapa ni a los lectores más avisados: obedece a la densidad de la argumentación, al carácter copioso de la ejemplificación frecuentemente reforzada por la indicación lateral de homologías posibles, a la preocupación por delimitar las condiciones de validez del enunciado, de prevenir objeciones posibles o las eventuales malinterpretaciones, la complejidad de la estructura de sus frases cuya construcción refleja a la vez el carácter relacional de los procesos sociales y el movimiento de un pensamiento reflexivo. (Mauger, 2004, p. 285)

En relación con lo anterior, “algunos universos sociales incluso dividen a los actores en ‘productores’, ‘profesionales’, ‘permanentes’ y en ‘consumidores-espectadores’ o ‘aficionados’” (Lahire, 2002, p. 10) quienes, por la posición objetivamente ocupada en el espacio social, tienen su propio punto de vista que no es sino una “[...] visión tomada a partir de un punto particular del espacio social” (Bourdieu, 1998, p. 139). Es por ello que la diversidad de agentes asociados a posiciones diversas produce puntos de vista diversos sobre un mismo tópico en un campo, lo que dificultaría la unicidad de perspectiva entre los participantes. **Fuente especificada no válida.**

### **A manera de cierre, con una propuesta de acción: la construcción del objeto**

Derivado de lo anterior, conviene señalar que cuando se hace investigación, es preciso llevar a cabo una articulación entre diversos elementos que permitan un adecuado proceso investigativo, a este respecto, Bourdieu y Wacquant (2005) llamaron la “cocina de la investigación” para referirse a lo que está prácticamente oculto a los ojos de los consumidores de estos bienes culturales, pero que es necesario articular para la construcción de un objeto de estudio.

Así, si se toma como ejemplo la preparación de un pastel a fin de asemejarlo a la construcción de un objeto de investigación, resulta que saber cuáles sean los ingredientes necesarios para su elaboración no es suficiente, y ni siquiera tener los ingredientes completos.

Para disfrutar de un pastel no basta tener los ingredientes necesarios: se requiere prepararlo. Tener azúcar, harina, huevos, mantequilla, leche, etc., por más juntos que

estén los ingredientes, si no se les prepara en las cantidades y los procesos adecuados (mezclado y batido, tiempo de horneado, etc.) jamás harán un pastel. De manera similar, un trabajo de investigación que presente una introducción, un marco teórico, un estado del conocimiento, un apartado metodológico, etc., tampoco asegura que sea un objeto científicamente construido, una investigación ... propiamente dicha, pero es algo que ocurre. (Cerón y López, 2015, p. 24)

La articulación adecuada de los componentes en un objeto de estudio, al igual que la mezcla combinada de los componentes para la elaboración de un pastel, es un momento trascendental e importante para la adecuada construcción de un objeto de estudio.

En este sentido, estos elementos requieren de estar relacionados. Pero esto es sólo uno de los vínculos a considerar. En efecto, Cerón, Veytia y Guerrero (2017) proponen al menos ocho relaciones a tomar en cuenta respecto a la construcción del objeto de estudio:

1. Relación entre el investigador y su problema de investigación, en donde suele haber un vínculo (no siempre perceptible) entre la temática elegida y el investigador, ya sea por cuestiones de género, grupo étnico, adscripción política, etc., aborda ciertas temáticas de forma preferente y recurrente, respecto a otras.
2. Relación entre el investigador y los lectores, lo que implica que quien escribe, no lo hace al aire, sino que desde el principio tienen en consideración a los posibles consumidores de sus productos culturales, ya sea como un experto o un novato en la temática y tratamiento abordados, o bien hacia un público en general.
3. Relación entre investigador y sus dispositivos de investigación, lo que significa que las teorías, los conceptos, las técnicas, son herramientas conceptuales para quien investiga, lo que haría de ellos artefactos carentes de neutralidad dado que siempre hay algún grado de subjetividad en el sujeto que indaga la realidad.
4. Vínculo entre el problema a investigar y su entorno, lo que hace tomar en consideración que la misma temática problematizada posee contextualidad, es decir, está influida por su medio para ser percibida como relevante o irrelevante, apremiante o algo a ser abordado a mediano plazo, etc.

5. Relación entre conceptos, o sea, la dimensión teórica, lo que implica reconocer que una buena teoría no podría basarse de forma exclusiva en un solo concepto (póngase el caso de la noción de “identidad”), sino que, en tanto que entramado conceptual, hay un sistema de conceptos relacionados entre sí sobre fenómenos específicos que ocurren en el mundo.
6. Relación de los conceptos con la realidad empírica, un vínculo que no siempre se logra de forma exitosa, pues las investigaciones suelen presentarse desarticuladas, y el “marco teórico” sólo es anunciado pero no siempre aplicado a la realidad a indagar.
7. Relación entre la teoría, la realidad empírica y los instrumentos de registro, en su dimensión metodológica, los instrumentos de registro (cuestionarios, entrevistas, observaciones, etc.) no son sino teoría en su dimensión objetivada al orientar las preguntas formuladas hacia esa parte de la realidad a indagar.
8. Relación entre los registros y la teoría, lo que implica que lo rescatado por los instrumentos nunca deben confundirse con los resultados ni las conclusiones (lo que suele ocurrir), sino que son el conjunto de datos filtrados y preseleccionados por los instrumentos de investigación y analizados a la luz de la cultura teórica que ha guiado todo el proceso investigativo.

De toda la serie de relaciones propuestas, consideramos que las más relevantes a considerar en el análisis de las ponencias sugeridas, son: la relación entre investigador y sus dispositivos de investigación; la relación entre conceptos; y la relación entre la teoría, la realidad empírica y los instrumentos de registro, pues mucho de lo que aborde, analice, y visualice sobre la temática está vinculado a este bagaje conceptual y a la pericia sobre su uso.

Así, podría afirmarse que la producción científica en las ciencias sociales, quién escribe, desde dónde escribe y con qué referentes se escribe, son parte esencial de una perspectiva relacional que conjugue contextos, textos y procesos en el desarrollo de una investigación.

Entonces, ¿qué asegura que un trabajo que pretende transmitir resultados sea en realidad una investigación científica en educación? Así como en la teoría del color hay una tríada de colores que dan origen a los demás colores (rojo, verde y azul), o en la música sus componentes son armonía, ritmo y melodía, y en física los fenómenos ocurren en el

tiempo, la materia y el espacio, proponemos que una investigación científica social requiere también de una tríada íntimamente relacionada, operando simultáneamente aunque son cualitativamente distintas: una dimensión temática, una dimensión empírica situada y fechada en la que suceden las prácticas de la temática en cuestión, y una dimensión teórica desde la que se interpretan tales fenómenos. (Cerón y López, 2015, p. 24)

Esta tridimensionalidad, consideramos que coadyuva a la construcción del objeto de estudio si se llegan a tomar en cuenta en la perspectiva relacional antes mencionada. Si, como consideraran Bourdieu, Chamboderon y Passeron (2002), no hay posibilidad de construir adecuadamente un objeto de estudio sino a partir de una problemática teórica, razón por la que nos ha parecido importante identificar los autores que abordan quienes han participado en estos congresos de investigación.

## **Referencias**

- Cerón, A. U. (2010). Los estudiantes de la Carrera de sociología de la FES Aragón: entre posición social y disposición práctica. En A. Hirsch, *Ética, valores y diversidad sociocultural* (págs. 53-75). México: Díaz de Santos.
- Cerón, A. U., & López, A. E. (2015). El uso del estado del conocimiento en investigación educativa y su relación con las tradiciones de investigación como ejes orientadores. Una sugerencia analítica. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. 10(5). Recuperado de: <http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/104>
- Cerón, A. U., Veytia, M. G, Azpeitia, L. A. (2017). La construcción del objeto de estudio. Algunas relaciones a considerar. *Revista Praxis sociológica*. 22. pp. 135-153
- Baranger. D. (2008). La recepción de Bourdieu en Argentina y en Brasil. V Jornadas de sociología de la UNLP. Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de sociología.
- Baranger. D. (2010). La recepción de Bourdieu en Argentina. *Desarrollo económico*. 50(97).
- Baranger, D. (2011). Antropología social y sociología argentinas: identidades disciplinares en cuatro congresos. *RELMCES*, I(2).

- Bourdieu, P., Chamboderon, J. C., & Passeron, J. C. (2002). El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P., & Delsaut, I. (2002). Sobre el espíritu de la investigación. *Le Temps des Cerises*, 175-239.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2005). Una invitación a la sociología reflexiva. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Dimas, S., & Cerón, A. (2017). La producción científica en la Universidad, entre la exigencia y el requisito. El uso, abuso y mal uso de teóricos en las Ciencias Sociales. 5º Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales. La humanidad frente a los desafíos del capitalismo decadente. Zacatecas.
- Gutiérrez, A. B. (2005). Las prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu. Córdoba: Ferreyra editor.
- Mauger, G. (2004). Sobre algunos obstáculos sociales a la comprensión de la obra de Pierre Bourdieu. En L. Alonso, E. Criado, & J. (. Monero, Pierre Bourdieu, las herramientas del sociólogo (págs. 283-298). España : Fundamentos.
- Mauger, G. (2007). Resistencias a la sociología de Pierre Bourdieu. En P. Champagne, L. Pinto, & G. Sapiro, Pierre Bourdieu, sociólogo (págs. 262-277). Argentina: Nueva Visión .





# **El consenso cómplice como dispositivo de regulación en la docencia de la licenciatura de Sociología; de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa**

## **Bilateral consent as means of regulation on the sociology degree: Autonomous Metropolitan University, campus Iztapalapa**

Marco Antonio Leyva Piña<sup>1</sup>

**Resumen:** En la licenciatura en Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa en el campo de la docencia hay una desconexión comunicativa entre profesores y alumnos que se logra solventar por medio del consenso cómplice. Esta reflexión forma parte de una investigación en curso con orientación cualitativa, para este documento se aplicaron entrevistas y grupos focales con profesores y alumnos.

**Abstract:** On the sociology degree at the Autonomous Metropolitan University, campus Iztapalapa, there is a communicative disconnection between professorate and students that could be solved by a mutual and bilateral consent. This premise is part of an ongoing investigation, with a quality orientation. In the present dissertation, focus groups and interviews were applied to teachers and students.

Palabras clave: consenso cómplice; docencia

### **Introducción**

En el país, las políticas económicas neoliberales continúan dejando marcas preocupantes en las universidades públicas, conformando en ellas una investidura empresarial amparada en discursos y prácticas que seducen al pensamiento para ser reproducidas como las únicas posibilidades de futuro para la educación en ambientes económicos competitivos. En la mayoría de las universidades públicas se presenta un doble movimiento, se producen publicaciones que critican a esas políticas por sus limitaciones para cumplir con las expectativas para las que fueron diseñadas y por los efectos negativos que causan a los trabajadores, en contraparte un segmento significativo de sus académicos se han adaptado, algunos con críticas, a las políticas

---

<sup>1</sup> Grado académico doctorado, disciplina en la Licenciatura en Sociología, adscrito en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, área de investigación clase y reproducción social, e-mail: marcolp2000@yahoo.com.mx.

universitarias neoliberales convirtiéndose de hecho en sus consumidores activos.

En la Universidad Autónoma Metropolitana las presiones económicas neoliberales han impactado sus funciones sustanciales como la docencia. En 1989, adaptó el sistema de deshomologación salarial con cambios a través de los años y con efectos favorables y desfavorables, logró retener a un buen número de académicos y atraer a otros para integrarse a esta institución, y a su vez generó una profunda diferenciación de los académicos al privilegiar la productividad del trabajo académico con repercusiones inesperadas en la calidad de la investigación, en su compromiso con la intuición y en la docencia.

Esa estrategia de salario flexible universitario constituido con indicadores de desempeño individual modificó al trabajo académico y las relaciones entre los académicos que transcurren alentadas por el “individualismo y obtención de máximos montos de recursos posibles en el menor plazo, y sin reparar en los medios para lograrlo”( Gil:2005,40) El nuevo modelo salarial meritocrático incentivó a la investigación en deterioro de la docencia, que para reanimarla se generaron programas específicos como las Políticas operacionales de docencia y políticas operativas de docencia para cada Unidad e incentivos económicos que se integrarían a los demás, como la beca de docencia, que requieren ser valorados para indagar sus efectos concretos en la docencia.

En este contexto de transformación de la UAM cada Unidad que la integra ha gozado de márgenes de autonomía para su propia apropiación de las políticas institucionales, en el caso de Iztapalapa la docencia se encuentra en el centro de preocupación de sus actores educativos, inclusive una parte de profesores tienen la opinión de que fracasaron y visualizan efectos más desfavorables que favorables para los alumnos. En este entorno se reflexiona la problemática de la docencia en la licenciatura de Sociología, que se desarrolla en condiciones que provienen del ambiente educativo expuesto y de las propias especificidades que se viven en esa carrera, como las derivadas de la propia composición de los alumnos como: orígenes sociales, formación académica previa, capital cultural y tecnológico bajo. La cuestión fundamental que se atiende en este documento es el desencuentro de profesores y alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, y pese a las inconformidades expresadas se siguen reproduciendo las prácticas que se critican. Argumento que en la licenciatura de Sociología en la Unidad Iztapalapa las prácticas docentes, entendidas como una relación de reciprocidad académica entre profesores

y alumnos, se sustentan en una forma consensual que denomino consenso cómplice.

### **La docencia en la Unidad Iztapalapa: impermeable al cambio**

En la UAM Iztapalapa la docencia es un problema relevante y las causas que contribuyen a resultados deficientes son diversos, resaltan tres para este estudio de caso: políticas neoliberales en educación, la carrera académica y políticas de docencia inadecuadas en su diseño y aplicación administrativa.

En el sistema universitario las actividades sustanciales son investigación, docencia y extensión universitaria que se encuentran asediadas por las políticas económicas, políticas y sociales que datan de 1980. Ya a 38 años de aplicación de políticas neoliberales universitarias, existe una acumulación de conocimiento científico crítica de los efectos negativos que tienen esas iniciativas en los trabajadores universitarios y reprocha la continuidad de un enfoque económico y empresarial en las orientaciones de las funciones sustanciales de las universidades que conduce a la mercantilización del conocimiento científico.

Cada universidad se apropia a su manera de las políticas económicas y sociales neoliberales, las respuestas se encuentran condicionadas por sus contextos sociales y culturales, a la correlación de fuerzas internas, a sus burocracias en el poder. En la UAM, una política que incide en su organización y funcionamiento general es la carrera académica, forma específica de la deshomologación salarial en el sistema universitario, con beneficios positivos y negativos para los profesores. Con base a la carrera académica la universidad pudo preservar a sus académicos que ganaban salarios que se deterioraban progresivamente, además de lograr desarrollar una profesionalización académica impresionante.

A su vez, en cada Unidad de la UAM, los actores educativos se apropiaron de forma específica de las políticas de rectoría general. En la Unidad Iztapalapa se concedió mayor importancia a la investigación y actualmente el 53.48 % de su planta de académicos forman parte del Sistema Nacional de Investigadores, son los que tienen mejores condiciones académicas para el desarrollo de la investigación, prestigio académico y buen vivir. (UAM: 2016)

Esta permanente constitución académica favorable económicamente convive con aspectos criticables, en los académicos se formó una especie de individualismo posesivo que los conduce por un camino de aspiraciones económicas interminable, además de las becas a la permanencia,

al reconocimiento a la antigüedad, a la docencia, apoyos periódicos a la investigación, pertenecer al SNI y de premios diversos en reconocimiento a su labor académica, subsiste un espíritu económico egoísta.

El individualismo posesivo de los académicos se reproduce en condiciones de exigencias laborales intensas, como una especie de sobrecarga de trabajo ligada a la investigación que se privilegia en la Unidad, dando lugar a la aparición de un nuevo lenguaje coloquial entre los académicos que así lo expresan: puntitis y papelitis. Otra de las situaciones en las que desempeñan sus trabajos los académicos es la progresiva colonización de la vida académica por la racionalidad administrativa, situación que experimentan como pérdida de autonomía en decisiones que corresponden a instancias académicas.

En este contexto de fortalecimiento de la investigación como política prioritaria de la Unidad hay que comprender a la docencia, para unos como el espacio más reactivo para insertarse en las expectativas de cambio neoliberales, para otros de asimilar iniciativas de académicos que reconocen la necesidad de transformación de la docencia desde orientaciones pedagógicas que nacen de la propia experiencia de los docentes, del reconocimiento de la pertenencia social de los estudiantes y de lo que requiere la sociedad.

En la UAM se ha tratado de revitalizar a la docencia, desde 1999 se impulsaron una serie de iniciativas institucionales entre las que destacan: las Políticas Generales de la Universidad Autónoma Metropolitana aprobadas por el Colegio Académico en 2001, lineamientos institucionales que integran a las políticas específicas de Docencia. Continuaron los esfuerzos institucionales que se plasmaron en la aprobación de las Políticas Operacionales de Docencia en 2003 y cada Unidad tuvo márgenes de autonomía para que en ese marco general institucional diseñaran las propias, en la Unidad Iztapalapa se crearon las Políticas Operativas de Docencia (PODIS) en 2003, (UAM: 2017; 2003). A las PODIS se le agregarían otras iniciativas institucionales aprobadas por el Colegio Académico en 2007, éstas fueron las Políticas Operativas para el Desarrollo de las Tutorías Académicas y las Políticas Operativas para el Desarrollo de la Movilidad de Alumnos en la UAM-I (UAM, 2007).

Las PODIS es un documento de conducción de la docencia merecedor para ser discutido ya que en sus 20 años de vida sus resultados se encuentran muy alejados de los esperados e

inclusivo de forma hipotética se puede proponer que tiene efectos indeseables que en lugar de reactivar la docencia profundizaron su crisis, observación que amerita ser atendida.

De las PODIS resaltan los elementos que a continuación se expondrán como un recurso de contextualización para la comprensión de la docencia en la licenciatura de Sociología. A tono del lenguaje predominante de la ola neoliberal contiene a la flexibilidad curricular que se sustenta en la conjugación de una serie de asignaturas del tronco disciplinar con las de otras licenciaturas de la división y de otras divisiones. Por ejemplo, a los alumnos de Sociología se les exigen cursar UEAs de su propia disciplina, y una cantidad delimitada de asignaturas en la División CSH y Humanidades y de las otras dos Divisiones académicas que integran a la Unidad.

Cada licenciatura tuvo cierto margen de acción para acomodarse a la flexibilidad curricular, las experiencias de los profesores y alumnos son diferentes, aun así existe un ambiente de preocupación académica por la visualización de efectos negativos para ciertos segmentos de estudiantes de la Unidad, en parte los de la licenciatura de Sociología. Los profesores están de acuerdo con la orientación interdisciplinaria de la UAM, la preocupación radica en la configuración de la flexibilidad curricular constituida en la práctica docente concreta que muestra rasgos indeseables.

Otra de las opciones para reactivar la docencia es la corresponsabilidad que propone un modo activo de relacionarse entre profesores y alumnos en su formación académica, por medio de la constitución de espacios de interlocución, asesoría, seguimiento y evaluación de las actividades docentes, dentro y fuera del aula. Se considera al alumno como el responsable activo, con la asesoría de su tutor académico, en la construcción de su propio currículo escolar. (PODIS, 2003)

En la licenciatura de Sociología, se estima que los alumnos gocen de un mayor margen de decisión en la organización de su plan de trabajo, circunstancia más plegada a lo administrativo que a un fortalecimiento en sus capacidades de pensamiento. En el plano de la práctica de la corresponsabilidad se localiza un nudo de dificultades como la ineficacia del programa de las tutorías a los alumnos.

Los profesores se sienten ajenos a ese programa y representa sobrecarga de trabajo y para los alumnos es una medida autoritaria que tienen que cumplir, al final las prácticas se reducen a una simulación docente para la firma de la beca PRONABES: los profesores firman el

documento de renovación de beca para los alumnos como una forma de apoyarlos en la continuación de sus estudios y los alumnos acuden a su asesor estrictamente para la firma de la beca, cada uno de los actores al lograr su cometido dejan de verse hasta un año, cuando aparece de nueva cuenta la convocatoria de renovación de esa beca. Para los profesores de la licenciatura las tutorías son una colonización administrativa de la academia y para los alumnos una política sin sentido a la que se encuentran sujetos para sobrevivir en la Unidad, constituyendo una simulación docente entre profesores y alumnos para seguir adelante cada uno con sus propios intereses. (La docencia en la licenciatura en Sociología; 2016, UAMI)

En la perspectiva de que el estudiante asuma mayor responsabilidad en su formación académica, las PODIS proponen dotarle de un conjunto de habilidades básicas relativas a la expresión oral y escrita, al manejo de lenguajes formales y de lenguas extranjeras, es otra iniciativa que tiene contenidos atractivos que se cumplen de forma parcial, como las referencias a las primeras destrezas señaladas.

Los profesores de la licenciatura señalan con profunda preocupación que los estudiantes tienen serias dificultades para la comprensión de textos escritos y para redactar, recuerdan que las asignaturas de lectura y redacción fueron eliminadas de los planes de estudio por no tener los resultados esperados para los alumnos y en su lugar se propuso que los profesores de cada licenciatura asumieran la responsabilidad que antes tenían los profesores de las asignaturas descartadas, así se procedió generando un problema mayor, ahora nadie se hace responsable de apoyar a los alumnos en la comprensión de textos y en su comunicación escrita: todo quedó a la deriva.

Esa estrategia docente de las autoridades desde su diseño estaba confinada al fracaso, diluir responsabilidades para asumirse bajo el ideal autoritario de la obligación de todos somos responsables ha terminado por lo menos en un caos en la División de CSH, y los profesores se encuentran ante restricciones como: el tamaño de los grupos de estudiantes que atienden, el tiempo que dedican a la investigación y percibir que enseñar a leer y escribir está fuera de su campo de funciones para los que fueron contratados.

Tampoco los estudiantes de la licenciatura tienen intenciones para remediar un asunto del que tienen conciencia, cuando se abren cursos de lectura y redacción por parte de la Coordinación de la licenciatura o de la División de CSH la asistencia es mínima, reproduciéndose el problema

de la comunicación escrita hasta la terminación de sus estudios de licenciatura: en la práctica prevalece un ánimo colectivo desesperanzador nada se puede hacer para que los estudiantes resuelvan los inconvenientes básicos de su formación académica.

Y por último, se propone la vinculación de la docencia con la investigación para fortalecer la docencia al fomentar en profesores y alumnos un conjunto de habilidades y actitudes que propicien el rigor en el pensamiento, el análisis sistemático y un espíritu crítico ante los temas de estudio. Es otro buen propósito institucional que se reduce en la práctica a que los alumnos lean los textos de sus profesores que les dan clase, relacionar a los alumnos a proyectos de investigación concretos es una aspiración entendible y poco viable, ya que la investigación tiene sus propias condiciones de operar y es ajena a la incorporación de las masas a la producción de conocimiento, algunos alumnos logran llamar la atención de algún profesor-investigador para ser integrados a sus investigaciones, pero solo una minoría lo logra, y esa posibilidad que se espera sea abierta para todos los alumnos opera como una especie de caza talentos.

En este contexto situacional, cada División académica y licenciaturas conforman experiencias con puntos en común y diferencias sustanciales, que exige de ser atendido con investigaciones más rigurosas con el dato, aun así este encuadre de la licenciatura de Sociología en el malestar de la docencia del que forma parte ayuda a indagar cómo en esa carrera profesores y alumnos se apropian de ese entorno de enseñanza-aprendizaje y construyen reglas y subjetividades que les permiten seguir adelante, cada quien por su propia senda que algunas veces llegan a entrecruzarse de forma contingente y sin mayores ánimos de respuesta colectiva.

### **La docencia en la licenciatura de sociología atrapada en el individualismo de los profesores y la indolencia de los alumnos**

La docencia tiende a ser distinguida a partir de las prácticas de enseñanza del profesor universitario consideradas como de transmisión y apropiación de un conocimiento en el aula, que pueden hacerse extensivas para su comprensión y regulación a nivel de la universidad y de los contextos educativos de las que forma parte. En esta ponencia, considero incluir en la docencia las prácticas de los alumnos universitarios formuladas como aprendizaje y para su conocimiento hacerlas extensivas al aula, a la institución y a los contextos que las condicionan histórica y socialmente. Propongo para esta ponencia a la docencia como un campo relacional del profesor

con el alumno trazado por prácticas de enseñanza- aprendizaje de conocimientos científicos y sociales en el espacio universitario. Constituirse como profesor y alumno en la universidad se realiza frente a los saberes instituidos, a las prácticas de poder, a los orígenes y posiciones sociales de los actores educativos.

La licenciatura de Sociología está integrada por 32 profesores de tiempo completo, con una edad promedio de 60 años aproximadamente, son más hombres que mujeres, y en su mayoría tienen nivel de Doctorado. Tienen estabilidad laboral que se expresa en sus niveles de antigüedad que oscilan entre el profesor con mayor antigüedad de 43 años, y la profesora de menor antigüedad con 5 años de permanencia en la licenciatura.

La planta de profesores de la licenciatura comparte con sus colegas la exigencia de la investigación y en el conjunto de becas que ofrece la Universidad, la que tiene un mayor aprecio es la del reconocimiento a la permanencia, especie de beca por productividad en las empresas, cuya obtención depende del esfuerzo personal y a veces de elementos contingentes azarosos derivados de las prácticas de los pares académicos de la propia universidad que evalúan a los académicos. Asimismo, pertenecer al SNI es una posibilidad presente en el horizonte de los profesores de la licenciatura, la cantidad que lo consigue es fluctuante y actualmente hay 10 que se encuentran inscritos a ese programa.

Una de las becas que goza de menor reconocimiento es la de docencia que se otorga por la cantidad de cursos impartidos anualmente y oscila entre una asignatura a seis o más, dadas en un año de docencia. La beca de docencia la obtiene casi todo el personal que la solicita, los criterios para otorgarla son muy laxos y pierde atractivo de competencia y prestigio entre los jugadores a los reconocimientos económicos.

En la licenciatura existe un desequilibrio entre la investigación y la docencia, la primera absorbe la mayor parte de la energía y del tiempo de los profesores por la importancia económica y prestigio que representan, en cambio la segunda se aprecia como una actividad secundaria, a la que se le dedica el tiempo justo calculado por las necesidades de la investigación y del tipo de estudiante que se tiene en la licenciatura. Entonces en la investigación tenemos a un académico que se encuentra exigido por el síndrome de la meritocracia y un conjunto de regulaciones laborales que tienden a oprimirlo, en contraparte en la docencia se experimenta una vida relajada, propiciada por el mayor control respecto a sus actividades docentes que también tiene sus propios



efectos indeseados.

En la Unidad, como en todas las licenciaturas los profesores han realizado un esfuerzo para profesionalizarse que ha consistido en lo fundamental en la realización de estudios de doctorado y posdoctorado con apoyo de la institución, sus beneficios son indudables para la investigación. La licenciatura al tener una planta de profesores mayoritaria de doctores ofrece una buena imagen académica a los estudiantes y hacia el público externo, impresión que se llega a traducir como admiración de los alumnos que no se traduce en su aumento de nivel académico (Grupo focal de alumnos: 20 de julio de 2016)

Esa estrategia de profesionalización de los académicos no tuvo su correspondencia en la docencia, los profesores con más altos niveles de formación son los que menos preocupados se encuentran por adquirir competencias pedagógicas e incluso de esos profesores, se dan casos en la Unidad, que no desean atender a estudiantes de licenciatura y menos en los primeros trimestres y si llegan acceder es por la coacción de obtención de la beca de la docencia, en la licenciatura de sociología no se presenta ese problema y si otros de carácter más subjetivo.

En entrevistas realizadas a profesores, apareció reiteradamente una imagen de la docencia como transmisión de conocimiento, uno de ellos afirmó: “a los profesores se les paga por hablar en clase, sino que harían”. (Grupo Focal profesores, 27/10/2016) Esta concepción del profesorado se encuentra anclada en la tradición pedagógica que prevalece en la disciplina sociológica, sí el profesor aprendió de esa manera y le ha funcionado en lo personal, entonces para qué buscar cambios pedagógicos. En la licenciatura, esa forma de enseñanza, como transmisión de conocimiento impera en el aula y de sus consecuencias no previstas e indeseables es el silencio de los alumnos al generar malestar docente, opiniones de los profesores se sintetizan en: “preocupa que los alumnos no participan en el aula eso genera abatimiento e impotencia, con nada despiertan.” (Grupo Focal Profesores, 27/10/2016)

Para la mayoría de los profesores las preocupaciones por la docencia poco tienen que ver con sus formas de enseñanza y en la carencia de su formación pedagógica, las principales causas hay que buscarlas en la formación académica de los alumnos. Los profesores expresan de forma reiterada en las conversaciones cotidianas y en el Colegio de Profesores la deficiente formación de los alumnos de nuevo ingreso problema ante el que sienten impotencia ya que lo conciben como un problema estructural del sistema educativo mexicano, en dado caso los responsables son

los profesores de educación básica situación con incidencias en el ambiente académico de la carrera.

En el Colegio de Profesores se ha dialogado respecto a lo que se puede hacer con estudiantes que tienen severas dificultades para la comprensión de notas periodísticas y más con textos sociológicos, se intercambia información sin llegar a propuestas concretas y una de ellas es elevar los puntajes para la admisión de alumnos de nuevo ingreso, ya que llega a suceder que se aceptan alumnos con 40 respuestas favorables de un examen que contempla 120 preguntas, y en casos excepcionales llegan a resolver 80 positivamente, en abstracto la operación puede ser sencilla y en lo concreto presenta dificultades que es necesario contemplar como las presiones estatales hacia rectoría general para contribuir a enfrentar la demanda estudiantil a nivel universitario y por otro lado, sí la cantidad de alumnos que pueden ser aceptados se afecta, se corre el riesgo de una disminución que podría generar el imaginario colectivo de que la mejor opción sería cerrar la carrera por una escasa demanda.

La crítica de los profesores a la formación de los alumnos tiene fundamento, lo que llama la atención es que muchos de ellos logran terminar la licenciatura, con una deficiente formación académica en teoría y metodología, y sin haber remontado el lastre de su comunicación oral y escrita. Para los profesores de la licenciatura el desempeño de los alumnos no depende de su inteligencia, como tampoco se le puede atribuir en su totalidad a sus orígenes sociales y experiencia de vida personal, la comprensión se encuentra en el funcionamiento del sistema educativo a nivel nacional postrado al corporativismo sindical, a las políticas neoliberales y a la corrupción política. (Grupo Focal Profesores, 27/10/2016)

Los profesores perciben a sus alumnos con un bajo compromiso con sus estudios, consideran que invierten el mínimo de tiempo en el aprendizaje de la disciplina científica y observan que para ellos sus clases se reducen a sentarse por dos horas a escuchar al profesor, leer de vez en cuando y hacer trabajos de última hora que terminan siendo pegotes del internet y en muchos casos la calidad de sus documentos se encuentra atrapada en los requisitos aprendidos en el bachillerato.

Hay apreciaciones que la actividad docente se realiza en solitario y esa condición se experimenta de forma diferente en lo personal y colectivamente. En el caso de la licenciatura, la enseñanza es una actividad individual en la que el profesor es el soberano en el aula. Recordemos

que en la UAM prevalece el criterio de libertad de cátedra, valor y práctica que hay que preservar como un monumento a la autonomía en tiempos en que se desea reglamentar toda la vida universitaria como solución a los problemas que hay en la institución. Esta libertad en la enseñanza implica una seguridad en el control de los contenidos de las asignaturas a impartir, por otro lado, en las formas de enseñanza que son decididas de forma individual, ambas funciones normalizadas por los profesores como experiencias que les corresponde en exclusivo por formar parte de sus atribuciones laborales y sin ser ubicadas en los discursos educativos que producen saberes instituidos para justificar prácticas docentes.

Los profesores de la licenciatura comparten su experiencia docente en las conversaciones con sus pares académicos de forma contingente, como una forma de desahogo de su malestar docente, otras veces aprovecha los colegios de profesores, que se realizan uno por trimestre, para manifestar la pésima formación académica de los estudiantes, sin embargo en la mayoría de ellos no cabe la autocrítica y menos la posibilidad de trabajar de forma colectiva la que se percibe que restaría tiempo a la investigación, ya cargada por sí de compromisos específicos. A diferencia de la presencia del trabajo colegiado en la investigación por medio de “áreas de investigación”, la enseñanza carece de “áreas de docencia” u otra forma que impulse el trabajo colectivo entre los profesores que aprendieron desde su propia formación, enseñar en el aula es el principal atributo del profesor.

Aclaro que de ninguna forma se culpabiliza a los profesores de su propio malestar docente, que para tener una comprensión más real habría que incorporar otras variables como la cantidad de salones que tiene la licenciatura para atender a sus alumnos y la infraestructura en la que tienen que laborar, es cierto que hay condiciones estructurales que escapan a su control, como el tipo de alumnos que se reciben en la licenciatura, aun así cuentan con márgenes de autonomía en la toma de decisiones que aprovechan para elegir sus rutas de trabajo académico, para la mayoría de ellos la definición se encuentra en la investigación por ser una actividad de producción de conocimiento atractiva por sí misma y por disfrutar de mayores reconocimientos económicos y recursos de poder en la comunidad universitaria.

La docencia se encuentra constituida por la dualidad de la enseñanza y el aprendizaje lo que implica una óptica de relacionamiento entre el profesor que enseña y el alumno que aprende para comprender de forma integral un problema que a todos atañe. Una forma de conocer a los

alumnos de la licenciatura es saber su procedencia social y educativa. En una investigación realizada a candidatos a estudiar sociología en la Unidad, con una muestra de 4,029 alumnos en el periodo de 2003-2016 se encontraron los resultados siguientes: es una licenciatura feminizada con 63% son mujeres y 37% son hombres; la edad promedio es de 19 años y son egresados del Colegio de Bachilleres, el 44.2%; el 35% trabajan y dicen que lo seguirán haciendo durante sus estudios, pese a que el 80%, del promedio anterior, expresaron que sus empleos son eventuales y poco tienen que ver con los estudios que desean estudiar.

Son aspirantes que pertenecen a las clases populares, el ingreso familiar mensual más bajo es de menos 1,000 con un porcentaje de 3.2%; en el porcentaje más alto de 24.2% ganan entre 3,000-3,999; solo el 2.5% llegan a 15,000 a más. Esas condiciones económicas se reflejan en su consumo, por ejemplo, el 91.6 usa como medio de transporte al metro. En el índice cultural que se presenta en ese informe los aspirantes se distribuyen de la forma siguiente: el 49.6% tiene un índice de capital cultural medio, el 45.8% tiene un índice de capital cultural bajo, y sólo el 4.4% tienen un índice de capital cultural alto.

Con relación al capital doméstico, construido a partir de la indagación si tenían televisión, antena parabólica, teléfono, Horno de microondas, aparato de sonido, tanque de gas estacionario, videograbadora, cocina integral, TV por cable y computadora. se pudo observar que el 75.8% tiene un índice de capital bajo. A los estudiantes de Sociología al terminar sus estudios de licenciatura se les aplica un cuestionario para indagar respecto a la satisfacción que ellos tienen respecto a sus estudios de licenciatura y la universidad. El 58.23% de los egresados mencionó que elegiría la misma carrera y el 41.77% señaló que no y su interés estaría en cursar una licenciatura de Administración.

Con relación a la licenciatura destaca que el 56.79% de los egresados estuvo satisfecho con la impartición de conocimientos de metodología y en términos generales 31.43% de los egresados está totalmente satisfecho con la formación profesional recibida en la UAM. Asimismo, el 55.28% estuvo totalmente satisfecho con el nivel académico de los profesores y en términos generales el 32.52% declaró un alto grado de satisfacción con la organización y administración académica de la UAM. (Hernández, Leyva, Rodríguez: 2007)

Esa información contribuye a elaborar inferencias para el conocimiento de los alumnos en la licenciatura en análisis, y una es que las clases populares son sus principales suministradoras

de estudiantes. La composición económica de esos alumnos impacta en el desarrollo de sus estudios desde su inicio hasta el final. Los datos económicos son una pálida sombra en comparación de las historias que comparten cuando han adquirido confianza con alguno de sus profesores o como en uno de los grupos focales en donde una alumna compartió las circunstancias en que se desenvuelve para poder estudiar; por ejemplo, tener para comer lo mínimo y poder ir a clases cuando hay para pagar el transporte. (Grupo Focal Teoría clásica, 10/09/2016)

Entre los profesores se comparte que la formación académica de los alumnos no puede definirse en términos de la sensibilidad de sus orígenes sociales y económicos, lo que puede entenderse es que son alumnos que requieren de una atención intensa para lograr florecer académicamente y si sus profesores se encuentran definidos hacia la investigación, entonces estamos en una situación de mucha tensión soterrada y tolerada.

Los alumnos perciben que la docencia es un espacio que poco interesa a los profesores, ya que su verdadera preocupación se encuentra en la investigación. (Grupo Focal Profesores, 27/10/2016). Notan que los profesores en clase realizan comentarios de las investigaciones que realizan y de sus publicaciones, y son mínimas las observaciones hacia la docencia en la licenciatura y hacia su propia práctica docente. (Mir: 10/09/2016)

Los alumnos son críticos de las formas de enseñanza de los profesores, perciben que su principal problema es que carecen de formación pedagógica, dicen pasar de una asignatura a otra y el método es similar, los profesores se dedican a practicar su monólogo, aún conscientes de que a muchos de los alumnos se les dificulta esa forma de enseñanza, persisten en ella y se experimenta como un destino académico. Los alumnos carecen de una perspectiva pedagógica que les permita comprender las críticas que realizan a sus profesores, por un lado, señalan sus deficiencias pedagógicas y por otro, terminan valorando las clases conferencia de dos horas, quizá por ser la tradición de enseñanza en la que se han formado y porque implica el menor esfuerzo para ellos en su actuación en el aula.

En la docencia en el aula, el profesor es el soberano, el que decide todo, el que habla todo el tiempo, el que pasa o reprueba resguardado en su poder que le concede su conocimiento, la tradición docente y las reglas formales e informales concedidas y cuidadas por la propia institución, los alumnos la consideran una estrategia pedagógica que produce “aburrimiento,

cansa, deprime, duerme” y pese a ello hay que aceptarla “no hay de otra”. (Grupo Focal Teoría clásica, 10/09/2016)

El monologo de los profesores y el silencio de los alumnos son el centro de la docencia en la licenciatura, y su persistencia se mantiene con creencias y costumbres que la han naturalizado, a veces algunos profesores se atreven a transgredir ese modelo por medio de prácticas con intenciones dialógicas que han mostrado buena aceptación por los alumnos. Existe un conjunto de esas experiencias valiosas que valdría la pena compartir entre los profesores para persuadirse colectivamente de que si hay caminos docentes alternativos que se pueden construir con un mayor beneficio para los estudiantes.

Los profesores de la licenciatura impulsan a la teoría y a la metodología como elementos fundamentales en la formación académica de los alumnos a los que les cuesta comprender por su formación académica previa y por su experiencia de enseñanza de la teoría sociológica que consideran como muy abstracta, que llegan a denominar como teorista y a la que no le encuentran mucho sentido práctico, ni utilidad para comprender el pedazo de mundo que les tocó vivir. Los alumnos al no lograr construir un sentido propio de la teoría quedan vacunados desde los primeros trimestres para su aprendizaje.

Los alumnos de la licenciatura que participaron en un grupo focal expresaron sus críticas hacia el aprendizaje de la teoría sociológica, aprecian que al final de cursar siete asignaturas sus aprendizajes son pobres, se preguntan si más y más teoría sociológica implica comprender más el mundo en que viven y al terminar su licenciatura se van sin respuesta clara y comprensible, terminan por considerar que la teoría es *puro rollo*. (Grupo Focal Teoría clásica, 10/09/2016)

Los estudiantes se entusiasman por la práctica, son grandes sus deseos por ir a las comunidades, contactar con la gente, entenderlas en el terreno propio de las acciones de seres humanos de carne y hueso. Demandan prácticas de campo regulares y organizadas formalmente que rebasen las intenciones individuales de algún profesor y hasta el momento es una demanda que tiene en contra muchas situaciones la principal: es una licenciatura que desde sus orígenes nació para ser enseñada en el aula. (Grupo Focal Sociología Aplicada, 6/08/2016)

Los estudiantes con preocupación plantean su hartazgo a una formación que empieza y termina en el aula, circunscrita a la lectura de planteamientos teóricos que no llegan a comprender y son autocríticos con relación a esa situación, aceptan que su formación académica

no es la idónea para la comprensión de textos complejos y reconocen que tampoco tienen un compromiso serio con sus estudios, se les dificulta leer todas las lecturas en tiempo y orden correspondiente por asignatura y terminan por desarrollarse con graves vacíos de cumplimiento con las expectativas de sus profesores.

En la reforma del plan de estudios de la licenciatura, 2013, se atendió la demanda de los estudiantes por integrar al plan de estudios conocimientos aplicados y se integraron cuatro asignaturas que conformaron un bloque para el entendimiento de la acción social en la praxis sociológica. Esas asignaturas han tenido resultados parciales a los esperados por diferentes motivos uno de ellos relevante: se carece de presupuesto económico adecuado para apoyar a los estudiantes en la realización de prácticas de campo o profesionales. A esta limitación estructural de peso hay otras que se tienen que considerar, esas asignaturas que se orientan hacia la aplicación del conocimiento a través de prácticas profesionales han sido atrapadas por la forma tradicional de enseñanza en la licenciatura, y se convirtieron en una enseñanza teórica de la práctica de la intervención social confinando al alumno al salón de clase.

La cuestión de la separación de la teoría con la práctica no es una responsabilidad de los estudiantes, aunque sean sus principales receptores, esto también se debe a la creencia de los profesores respecto a los propósitos y alcances de la sociología. Hay profesores que consideran que la sociología es una ciencia y su enseñanza tiene que limitarse a desarrollar capacidades de pensamiento, lo que implica una organización curricular con fuerte énfasis en teoría y metodología, para dar cuenta de esa exigencia académica. Una formación sociológica que pretenda en su horizonte la solución de problemas sociales es algo poco deseable y menos de abrirse a una reflexión sería de las reducidas oportunidades de empleo de los egresados, condición laboral ajena a la formación del sociólogo y a su profesión.

Otros profesores están de acuerdo en la formación científica del sociólogo que se puede vincular a la aplicación del conocimiento sociológico, y sin pretender que se vaya a resolver el problema del mercado de trabajo del sociólogo se puede aspirar, sin descuidar a la teoría y metodología, a un conocimiento aplicado a los problemas sociales sin caer en el empirismo o uso exclusivo de técnicas, lo que impone la formación de alumnos con habilidades, actitudes y conocimientos para tratar con personas en sus mundos concretos de acción social. Cuando los alumnos entran al mundo de lo aplicado, cuando realizan prácticas de campo y de acción social,

algunos descubren el gusto por estudiar sociología, empiezan a encontrar sentido a la sociología (Grupo Focal Profesores 27/10/2016)

A los alumnos de la licenciatura se les complica encontrar canales de comunicación adecuados con sus profesores, hay una brecha generacional que tiende a presentarse como insalvable. Los profesores representan un promedio de aproximadamente 60 años y los estudiantes tienen una edad, en general, entre 18 años y 25 años, los primeros formados en el texto escrito y los segundos son hijos de la cultura digital, situación que tiende a presentar dificultades en la convivencia y en la comunicación e incide en los procesos de enseñanza – aprendizaje al fortalecer el monologo.

Los alumnos consideran que sus profesores se han especializado en temas sociales que poco les llaman la atención. Ellos como hijos de la era del presente se sienten atraídos para comprender y tratar problemáticas relacionadas con el: narcotráfico, seguridad interna, drogadicción en los jóvenes, feminicidio, movimientos contraculturales, entre una gama amplia de problemáticas sociales ausentes en el plan de estudios, como en la práctica investigativa de los profesores. Se entiende que los profesores han dedicado décadas en la especialización de un tema y han logrado reconocimiento en su campo de especialización condición académica que desean preservar, mientras tanto los estudiantes demandan otra mirada de los problemas sociales que al no lograrse terminan por adaptarse a la oferta de los profesores, sin pasión, sin entusiasmo y sin suficiente energía.

Esta brecha generacional también incide en la representación que tienen profesores y alumnos de su propio comportamiento en el aula, algunos alumnos perciben que determinados profesores muestran actitudes autoritarias en su trato con ellos, en el aula y fuera de la misma. Dicen notarlos cansados y estresados generando un ambiente académico tenso que llega expresarse en su máxima expresión cuando los alumnos solicitan aclaración de las calificaciones, y se encuentran con un camino espinoso que es difícil de recorrer, a veces con razón y otras sin ella, que sintetizan una característica de los profesores en general: “ellos siempre tienen la razón”. (Grupo Focal Metodología, 29/09/2016).

Algo interesante sucede en la licenciatura, los alumnos valoran sus estudios pese a las dificultades de aprendizaje que vivieron y de las difíciles oportunidades de empleo que sabe que enfrentará al concluir su carrera, quizá por provenir de ambientes familiares en el que ser un



profesionista no es algo común y si estimado, quizá porque profundizaron en el aprendizaje del conformismo aprendido durante sus estudios previos.

### **El consenso cómplice**

En la licenciatura de sociología se padece una crisis de la docencia que consiste en una institucionalización estéril de políticas de la docencia (PODIS) imbricada con prácticas docentes de conveniencia, para los profesores implican individualismo en la enseñanza y para los alumnos envuelven un sentido precario de lo que estudian. Como se ha planteado en este documento, la crisis de la docencia carece de un origen único o una sola causa, sino que ésta obedece a procesos sociales complejos, que se gestan en y fuera de la universidad.

La crisis de la docencia es una construcción entre autoridades, profesores y alumnos en diferentes espacios de la universidad, en los que resalta el aula. Las autoridades diseñan políticas que terminan aprobándose por la correlación de fuerzas al interior de la universidad, y en la Unidad se dejan transcurrir pese a las repercusiones negativas que producen en la mayoría de los alumnos, como en la licenciatura de sociología. Los profesores han constituido prácticas docentes individualistas en parte aprendidas por su experiencia en el aprendizaje de la enseñanza de la sociología y por otro lado, por resguardarlas a través de su preferencia en las actividades que ofrecen los mejores reconocimientos académicos, ambas raíces producen indiferencia hacia la problemática de la docencia en la licenciatura.

Los alumnos reproducen su *habitus* académico del nivel escolar anterior sin lograr adquirir una disciplina científica y aumentar sus capacidades cognitivas de forma seria, lo que experimentan como incompreensión hacia la sociología como ciencia y profesión, situación que se agudiza por su percepción de las escasas oportunidades de empleo que tendrán que enfrentar en un futuro inmediato, generándoles síntomas de depresión académica como apatía, silencio, y una cultura del ahí se va.

En la actualidad, cuando se logra analizar de forma colectiva a las prácticas docentes se hace visible el malestar oculto de las formas de enseñanza-aprendizaje que nos indica que su permanencia en el tiempo tiene soporte en un consenso construido por los propios actores de forma recíproca, para mantener una convivencia conformada por indiferencia, apariencias, silencios y complicidades para salir adelante en el logro de expectativas personales. Entender las

causas y los mecanismos que subyacen en la crisis de la docencia es fundamental para descubrir si subsisten ánimos, posibilidades y condiciones para repensarla en contextos en que los discursos normativos neoliberales tienen la delantera sobre las respuestas de los profesores y alumnos en el aula y en la universidad en su conjunto.

Se ha esbozado en este documento, que la organización académica en la universidad y en las licenciaturas se encuentra condicionada por la presión de las políticas estatales universitarias, imposición que se experimenta de forma diferentes en las Unidades y al interior de ellas, lo que implica que profesores y alumnos tienen márgenes de acción para apropiarse con su propio sello e historicidad de esas recomendaciones estatales, forjando procesos y respuestas particulares de diferenciación en las licenciaturas con relación a la docencia.

Planteamientos de Weber y Gramsci pueden ayudar a comprender la base que establece las relaciones de reciprocidad entre profesores y alumnos en el campo de la docencia. Ellos realizaron contribuciones fundamentales para entender la producción de consenso en la sociedad, el primero al descubrir los mecanismos que garantizan la obediencia al orden constituido, y el segundo por dar respuesta al por qué y bajo qué condiciones es posible contener, asimilar u organizar las luchas inherentes a la relación entre las clases antagónicas (Mabel: 2008, s/p)

Weber se preocupa por indagar las fuentes de legitimidad de la obediencia entre dominantes y dominados, su esfuerzo se distancia de cualquier intención esencialista o abstracta de la dominación y en su lugar sustenta su posición en la creencia de la validez con relación a lo que es racional, dominación legal-burocrática, en la coacción de la tradición, dominación patrimonialista, y en cualidades especiales que poseen los individuos como el carisma, formas que corresponden a su tipología de la acción social.

La propuesta de Weber respecto a los tipos ideales de la dominación se asume como una sugerencia para realizar investigación social, en ella no se agota la riqueza que posee la realidad concreta al contrario sugiere la construcción de una diversidad de posibilidades de construcción de formas de dominación, lo que implica desechar un uso deductivo de la posición metodológica del sociólogo alemán.

En el caso de la licenciatura se descarta que haya indicios de formas de producción del consenso que descansen en la fuerza de la tradición o en el carisma, las relaciones entre profesores se rigen por ordenamientos legales y por los significados construidos en la apropiación

de esas prescripciones de su vida laboral en el campus, dando lugar a otras condiciones de producción de consenso visibles en profesores que sin adaptarse totalmente a las reglas formales las critican y las aceptan como destinos que presentan dificultades para ser cambiadas, hay otros que fingen la aceptación de esos mandamientos legales para lograr concretar sus intereses económicos personales y también están presentes los que prefieren estar en el campo de la invisibilidad para no molestar y ser molestados.

Los alumnos saben que se encuentran sujetos a reglamentaciones que regulan a la universidad y hay apartados legales diseñados para resguardar los derechos de los alumnos, y se apropian de forma diferenciada de esa constitución legal que norma el comportamiento en el campus. Hay alumnos que están convencidos en esos ordenamientos legales a los que hay que adaptarse, otros que sin interesarse por la legalidad se adaptan desinteresadamente a los preceptos jurídicos que norman su comportamiento y los que intentan llamar la atención para revisarlos y revocar los mandatos que se encuentran fuera de su marco ideológico, generando conflicto cuya interpretación resulta compleja para la teoría de la obediencia Weberiana.

La organización académica en la Unidad se encuentra elaborada a partir de reglas y de un conjunto de instituciones que le dan soporte, cuyo predominio para la comprensión del consenso no elimina a otras posibilidades de regulación de las relaciones entre los actores educativos, al contrario lo que se observa es un ensamblaje con otras forma de consenso de larga duración que tienen relevancia en la estructuración de la docencia y otras formas emergentes reconocidas en el carisma sin llegar a ser dominantes.

Profesores y alumnos mirados como productores de consenso en relaciones de reciprocidad diferenciada, permite entenderlos como sujetos activos generadores de sentido respecto a la docencia, además de la apropiación de las formas de enseñanza- aprendizaje que realizan aportan sentido que contribuye a la formación de consenso para mantener la reproducción de las interacciones sociales en el tiempo.

La perdurabilidad de una forma de dominación que depende de los mecanismos de legitimidad en los que se sustenta son insuficientes, recuperando a Gramsci también las percepciones y los sentidos de las condiciones estructurales en que se desarrollan los actores educativos dentro y fuera de la universidad participan en la construcción de la dominación. La disminución o pérdida en la creencia en la validez del principio en que se asienta la pretensión de

legitimidad de una dominación, puede encontrarse en el descubrimiento de las condiciones materiales en las que se desenvuelven los profesores y los alumnos, y pueden ofrecer conocimiento de cómo perdura el consenso a través del tiempo. La ideología y su descubrimiento por los actores educativos también generan procesos de constitución de nuevos consensos o de desobediencia que escapa a la comprensión de la dominación en Weber.

En los profesores la carrera académica y la pertenencia al SNI han generado diferentes condiciones de diferenciación social y de percepciones diversificadas con relación a la docencia. Como ya mencionó, ese sistema de des-homologación salarial a través de premios económicos ha traído en sus beneficiados una especie de individualismo posesivo con relación a la docencia, critican esa estrategia neoliberal de productividad hacia los trabajadores y sus repercusiones en la sociedad y terminan por aceptarla como una opción de la que depende su trabajo científico.

La racionalidad económica se convirtió en condicionante en la construcción de las interacciones de los profesores y alumnos en el campo de la docencia. El profesor se siente acaparado en su energía y tiempo por la investigación y en menor medida se hace visible por su compromiso con la docencia, tiene carencia en sus creencias de autosuficiencia pedagógica y en la imposibilidad de cambiar la formación académica de los estudiantes, salvo en algunas excepciones, actúa con indiferencia hacia la elaboración de propuestas que puedan animar la conversación permanente y reflexivo entre sus pares con la intención de modificar el proceso de enseñanza-aprendizaje que termina por perjudicar a todos.

Los alumnos también se encuentran invadidos por la racionalidad económica expresada en la preocupación que proviene de sus orígenes sociales, el peso que tienen las oportunidades de empleo asociadas a la profesión marca a sus prácticas académicas y condicionan un sentido precario al aprendizaje de la sociología como ciencia, además de orientar a la menor inversión de tiempo en sus estudios.

El individualismo posesivo de los profesores y la indolencia de los alumnos a su proceso de formación académica son tramas en reciprocidad que permiten la construcción de negociaciones subjetivas entre profesores y alumnos que cristalizan en lo que denomino el consenso cómplice. Esta forma consensual es una toma y daca, los profesores reproducen la indiferencia hacia la docencia y los alumnos reproducen conformidad hacia un programa del que tienen muchas dudas y opiniones encontradas. El consenso cómplice como una producción activa

de profesores y alumnos que descansa, no en la regla institucional sino en el intercambio negociado de reciprocidades concretas y subjetivas entre los actores implicados en salir adelante, para los profesores sólo unos alumnos merecen terminar la licenciatura y sin embargo no obstaculizan para que la mayor parte logre ese resultado académico y para los alumnos me aguanto a terminar una licenciatura respecto a las que tengo muchas dudas y aún mi insatisfacción por los aprendizajes logrados, ya que los apruebo con un porcentaje bajo a mis profesores, como manifiestan los egresados.

Si los profesores asumieran su rol académico sin concesiones y los estudiantes insatisfechos con la licenciatura se atrevieran a salirse de la carrera habría una baja sensible de la matrícula estudiantil, ambas situaciones inconvenientes por razones prácticas para los mismos actores educativos se contienen para preservar los intereses individuales, aunque se termine afectando negativamente a la licenciatura. El consenso cómplice sintetiza la imagen de profesores consumidores y reproductores de las políticas neoliberales económicas en educación y de alumnos atrapados en la racionalidad económica que les impide la apreciación y la relevancia en el desarrollo de sus capacidades de pensamiento. El estar en la universidad, los actores se encuentran condicionados por el principio de la acumulación de dinero, las razones para justificar ese proceder sobran, la voluntad del conformismo invadió a la academia y la interrogación necesaria es: ¿cómo romper el consenso cómplice?

## **Bibliografía**

- UAM. (2003). Políticas Operativas de docencia de la Unidad Iztapalapa. México: UAM. Recuperado de [http://www.izt.uam.mx/conacad/doc\\_relevantes/politicas/pol\\_operativas\\_docencia.pdf](http://www.izt.uam.mx/conacad/doc_relevantes/politicas/pol_operativas_docencia.pdf) [Consultado el 13/12/2017]
- UAM (2003). Anuario 2003. México: UAM. Recuperado de <http://www.transparencia.uam.mx/inforganos/anuarios/anuario2003/111.html> [Consultado el 13/12/2017]
- UAM. (2007). Políticas Operativas para el desarrollo de las Tutorías Académicas en la Unidad Iztapalapa. México: UAM. Recuperado de [http://www.izt.uam.mx/conacad/doc\\_relevantes/politicas/Politicas\\_Operativa](http://www.izt.uam.mx/conacad/doc_relevantes/politicas/Politicas_Operativa)

s\_de\_Tutorias.pdf [Consultado el 13/12/2017]

UAM. (2009). Anuario 2009. Anexo estadístico. México: UAM. Recuperado del 13/12/2017]

UAM. (2012). Lineamientos Divisionales de Tutorías de la División de Ciencias Sociales y Humanidades. México: UAM. Recuperado de [www.cshiztapalapa.uam.mx/consejo/lineamientos/index.htm](http://www.cshiztapalapa.uam.mx/consejo/lineamientos/index.htm) [Consultado el 13/12/2017]

UAM. (2016). Anuario 2016. Anexo estadístico. México: UAM. Recuperado de [http://www.transparencia.uam.mx/inforganos/anuarios/anuario2016/anuario\\_estadistico\\_2016.pdf](http://www.transparencia.uam.mx/inforganos/anuarios/anuario2016/anuario_estadistico_2016.pdf) [Consultado el 13/12/2017]

Gil, M. (Coord.), Casillas, M. A., et al. (2005). *La carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana: un largo y sinuoso camino*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Thwaites Rey Mabel. Legitimidad y hegemonía. Distintas dimensiones del dominio consensual. Recuperado en <http://www.mabelthwaitesrey.com.ar/wp-content/uploads/I-Cap-5-Thwaites-Rey-Gramsci-Weber.pdf> [consultado en 13/12/2017]

Hernández Juan Manuel (2016). “Evaluación de la Licenciatura de Sociología, avance. Ponencia presentada en las Jornadas de Sociología 2016. UAM Iztapalapa 7 de noviembre.

Hernández Juan Manuel. Leyva Piña Marco Antonio. Rodríguez Lagunas Javier. Análisis de las características de los aspirantes a la Licenciatura de Sociología a la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa en los procesos de selección de 2003 a 2016, Ponencia presentada en las Jornadas de Sociología 2017. UAM Iztapalapa octubre.

Entrevista, La docencia en la licenciatura en Sociología; 2016, UAMI

Grupo Focal Metodología, 29/09/2016

Grupo Focal Profesores 27/10/2016

Grupo focal de alumnos: 20 de julio de 2016

Grupo Focal Teoría clásica, 10/09/2016

Grupo Focal Sociología Aplicada, 6/08/2016

## **Una propuesta de formación interdisciplinaria y aplicada: la Licenciatura en Estudios Sociales y Gestión Local en la ENES UNAM Morelia**

### **An interdisciplinary and applied proposal of university education: Social Studies and Local Management Degree, ENES UNAM Morelia**

Mónica Lizbeth Chávez González<sup>1</sup>, Diana Tamara Martínez Ruiz<sup>2</sup>, Carla Patricia Galán Guevara<sup>3</sup>, Claudia Escalera Matamoros<sup>4</sup> y Nallely Torres Ayala<sup>5</sup>

**Resumen:** En la actualidad, el conocimiento social requiere un impulso en el establecimiento de espacios de formación que apuesten hacia una redefinición en el diseño y aplicabilidad de las investigaciones sociales a mediano plazo y que resulten incluyentes, dialógicas, situadas localmente e innovadoras. Estas ideas orientaron la creación de la Licenciatura en Estudios Sociales y Gestión Local así como del Laboratorio de Estudios Sociales Aplicados en la ENES UNAM Morelia. El objetivo de esta ponencia es analizar las experiencias de estos 4 años para compartir los retos y potencialidades de una propuesta de formación universitaria interdisciplinaria y aplicada.

**Abstract:** At present, social knowledge requires a boost in the establishment of education spaces that aim to redefine the design and applicability of social research in the medium term and that are inclusive, dialogical, locally located and innovative. These ideas guided the creation in 2014 of the Degree in Social Studies and Local Management as well as the Laboratory of Applied Social Studies at the ENES UNAM Morelia. The objective of this paper is to analyze the experiences of these 4 years to share the challenges and potential of a proposed interdisciplinary and applied university education.

---

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias Sociales, Historia y Antropología, Escuela Nacional de Estudios Superiores Morelia de la Universidad Nacional Autónoma de México, Educación, género, interculturalidad, etnicidad, violencia y construcción de paz, mchavez@enesmorelia.unam.mx.

<sup>2</sup> Doctora en antropología social, Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia de la Universidad Nacional Autónoma de México. Migración internacional, identidad, subjetividad, género, antropología de la afectividad Tamara\_martinez@enesmorelia.unam.mx.

<sup>3</sup> Maestra en Economía, Escuela Nacional de Estudios Superiores Morelia de la Universidad Nacional Autónoma de México. Economía social y solidaria, desarrollo local. carla\_galan@enesmorelia.unam.mx.

<sup>4</sup> Maestra en Economía y Maestra en Gestión y Políticas Públicas, Escuela Nacional de Estudios Superiores Morelia de la Universidad Nacional Autónoma de México. Economía, políticas públicas para la desigualdad territorial. cescalera@enesmorelia.unam.mx.

<sup>5</sup> Licenciada en Psicología, Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia de la Universidad Nacional Autónoma de México. Género, migración, organización grupal y comunitaria. ntorres@enesmorelia.unam.mx.

Palabras clave: interdisciplina; conocimiento aplicado; formación universitaria; gestión local; universidad pública

### **Los puntos de partida: la interdisciplina y el conocimiento aplicado**

En la actualidad hay un reconocimiento de la magnitud global de ciertas problemáticas sociales que afectan a gran escala a los seres humanos y a sus entornos naturales. Problemáticas como la escasez de recursos, la marginación, la discriminación, la violencia, el tráfico ilegal de personas, la desigualdad, la falta de gobernabilidad, la impunidad, la corrupción, las brechas tecnológicas, la precariedad laboral, la violación de derechos humanos, entre muchas otras, han generado una multiplicidad de impactos negativos en la sociedad, adquiriendo mayor atención por parte de organismos públicos, académicos, económicos y de la sociedad civil.

A la par de esta mundialización y recrudescimiento de los padecimientos sociales, han surgido fuertes cuestionamientos en torno a la forma en que se ha producido el conocimiento social, sobre sus cimientos epistemológicos y sobre los impactos reales que ha tenido frente al panorama actual. ¿Las Ciencias Sociales han contribuido a la generación de propuestas que generen mejoras a estas crisis sociales? ¿Los caminos epistemológicos, teóricos, metodológicos e institucionales que han seguido las Ciencias Sociales son los que se requieren actualmente para la incidencia social? Ante estos cuestionamientos, las comunidades académicas a nivel internacional han reconocido la impronta necesidad de generar conocimiento global, integral e interdisciplinario que conduzca hacia soluciones pertinentes y aplicables en entornos locales. A esta necesidad hay que sumarle la preocupación de generar redes locales e internacionales de investigación que incluyan a múltiples actores y contribuyan a la eliminación del halo de exclusividad que anteriormente ostentaban las comunidades académicas sobre la generación del conocimiento social. Todo esto con miras hacia la búsqueda de una articulación entre conocimiento científico y política pública; hacia la inclusión de la nueva tecnología para la difusión y construcción de resultados y la diversificación de fuentes de financiamiento, esto sin perder las identidades disciplinarias ni el rigor teórico metodológico.

Si bien estos giros necesarios en la producción del conocimiento social han logrado amplio consenso en la comunidad científica, aún es necesario generar las condiciones institucionales que permitan la confluencia entre el conocimiento científico y la construcción de soluciones creativas. Esto requiere un impulso en el establecimiento, fortalecimiento y expansión



de espacios de formación que apuesten hacia una redefinición en el diseño y aplicabilidad de las investigaciones sociales a mediano plazo y que resulten incluyentes, dialógicas, situadas localmente e innovadoras.

Estas demandas fueron identificadas por un grupo de académicos consolidados de diversas facultades e institutos de la Universidad Nacional Autónoma de México, los cuales se dieron a la tarea de proponer una nueva licenciatura que formara profesionales que rebasaran las fronteras disciplinarias tradicionales hacia formas novedosas de construcción del conocimiento aplicado emanado en la intersección de los saberes. Así, entre 2013 y 2014, las facultades de Ciencias Políticas y Sociales y de Economía, los institutos de Investigaciones Sociales, de Investigaciones Antropológicas y de Investigaciones Económicas, el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, y la Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia (ENES Morelia), a través de sus respectivas comisiones académicas, dieron forma a la Licenciatura en Estudios Sociales y Gestión Local (LESGL). Esta licenciatura se inauguró en agosto de 2014 y es albergada por la ENES Morelia desde entonces.

El objetivo central de la LESGL, tal y como se lee en sus documentos de creación, es el de formar profesionales con una perspectiva interdisciplinaria, ética y responsable, que cuenten con los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para re-enfocar los problemas vinculados al bienestar y poner en práctica nuevas alternativas y acciones de cambio en el contexto local, con un enfoque participativo e integrador. No se pretende formar profesionistas que partan exclusivamente de miradas externas o que actúen de forma vertical y unilateral en el tratamiento de las problemáticas sociales; por el contrario, lo que se desea es preparar a profesionales que, reconociendo la diversidad de recursos y capitales de los contextos específicos, actúen como gestores, es decir, como aquellos individuos que aportan, coordinan, generan interlocuciones, brindan acompañamiento, fungen como mediadores de intereses, interactúan y participan en la búsqueda de resoluciones consensuadas en los entornos locales.

La licenciatura gira en torno a dos principios fundamentales: la interdisciplina y la aplicabilidad del conocimiento social para la mejora social; de ahí que el nombre de la carrera represente ambos ejes que la identifican. El nombre de “Estudios Sociales” hace referencia a la generación de estudios integrales, desde distintas perspectivas de las ciencias sociales, para la promoción de competencias cívicas y la resolución de dilemas y conflictos sociales, mediante la

consolidación de un campo *aplicado, localizado o situado*, en el que trabajan conjuntamente profesionales y grupos sociales. Para reforzar el carácter participativo de esta formación profesional se considera a lo local como punto de partida para la gestión social de los procesos de construcción de conocimiento de los profesionales egresados. La dimensión de lo local, por su parte, hace referencia a la escala geográfica y social del “lugar”, es la experiencia espacial más íntima o próxima a los sujetos donde acontecen o repercuten los hechos más significativos para la sociedad, es el barrio, la comunidad, el ejido, el pueblo, etc. Se trata del territorio inmediato con el que un grupo de personas se reconoce e identifica y donde sitúa sus principales problemáticas cotidianas. En consonancia con lo anterior, la Licenciatura en Estudios Sociales y Gestión Local está dirigida al análisis, la interpretación y la generación de procesos, estrategias, y acciones para el cambio social, en relación con el contexto local y bajo la perspectiva de los actores involucrados.

### **El plan de estudios de la LESGL: articulación de necesidades y principios en el proceso formativo**

El diseño del plan de estudios de la LESGL partió, por un lado, de la necesidad de generar espacios formativos que permitan construir conocimiento capaz de dotar de un sentido amplio al estudio de la realidad social y de las problemáticas de la sociedad. Por otro lado, parte también de la necesidad de conectar el estudio de lo social con su entorno, generando conocimiento situado y útil, en conjunto con otras formas de conocimiento o saber, con el cual se puedan plantear soluciones adecuadas e incidir en la realidad. Lo que ello significó en cuanto a los principios que guiaron el diseño del plan de estudios fue: 1) había que poner en diálogo a distintas disciplinas e integrar perspectivas multi, inter y transdisciplinarias; 2) era preciso situar el estudio en contextos específicos, de forma que fuera posible dotarlo de significado y conectarlo con el entorno; 3) se requería incorporar elementos formativos para la acción, la gestión y la incidencia; y 4) había que reconocer que tanto la construcción del conocimiento social situado como la acción y la gestión de procesos de transformación procede del diálogo, participación, interacción y colaboración con múltiples actores locales, con miras a la generación de procesos autogestivos y autónomos.

Al considerar estas necesidades y principios, se definieron un conjunto de pautas que sirvieron de orientación epistemológica, teórica y metodológica para la conformación del plan de estudios. Estas pautas se representan en el siguiente diagrama:

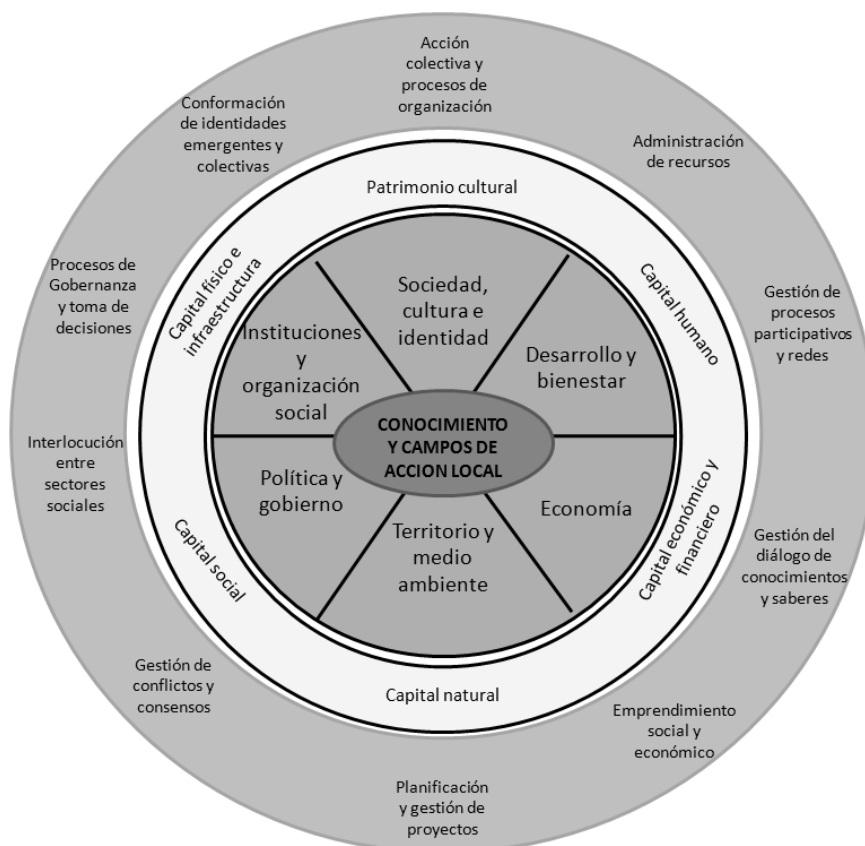


Figura 1. Ejes conceptuales, teóricos y metodológicos para la LESGL

En este diagrama queda al centro precisamente el objeto de estudio, que es al mismo tiempo el sitio de acción. Lo local es el “lugar” en donde se construye conocimiento social, en donde se sitúa el conocimiento sobre problemáticas particulares, aunque interrelacionadas con diversas escalas temporales y espaciales, y en donde se aplica dicho conocimiento para la mejora social. El conocimiento y la gestión local son así los ejes desde los cuales se articulan todas las dimensiones formativas.

La primera dimensión, representada en el círculo interior, muestra los diversos campos para la construcción de conocimiento de la realidad y problemática local; que son al mismo

tiempo marcos de estudio e interpretación de diversas disciplinas. Cultura e identidad, instituciones y organización social, política y gobierno, territorio y medio ambiente, estado del desarrollo y del bienestar social, y economía son aspectos fundamentales para comprender una realidad local, tanto por los elementos que los conforman como por las interrelaciones e interdefiniciones entre ellos.

La segunda dimensión, representada en el círculo intermedio, se centra en los procesos de conocimiento y auto-reconocimiento de recursos, capitales y patrimonios que conforman los espacios de saber y acción en la escala local, y con los que se puede partir para poder definir rutas de solución y transformación social. Por último, en la tercera dimensión representada en el círculo exterior, se identifican un conjunto de herramientas, procesos y estrategias sociales que pueden darle forma, sustento y sentido a los ámbitos de acción y gestión de procesos sociales que incidan en las problemáticas. Cabe mencionar que, en esta representación, los círculos conforman asimismo un espacio constructivo escalar, que se considera una orientación adicional para ordenar las distintas fases en el proceso formativo.

Se definieron tres fases en un proceso formativo de ocho semestres (cuatro años). En la primera fase de formación básica (cuatro semestres), el objetivo es sentar las bases epistemológicas, teóricas y metodológicas para el estudio de lo social. Esto implica una mayor dedicación de tiempo de formación en aula, aunque con espacios de acercamiento a contextos sociales específicos. En la segunda fase de formación intermedia (dos semestres), se busca sentar las bases para el aprendizaje de herramientas de gestión de proyectos y procesos sociales. Asimismo, se pretende desarrollar las capacidades para el estudio de lo social mediante la aplicación de metodologías de investigación y acción social participativas, en procesos de aprendizaje experiencial y situado en contextos locales específicos. Esto implica contar con amplios espacios dedicados a la formación en la praxis, complementados con espacios para guiar, reflexionar y retroalimentar dichos procesos. En la tercera y última fase (dos semestres), la intención es profundizar sobre el conocimiento de procesos sociales específicos y que los estudiantes desarrollen proyectos de terminación en donde se vinculen la teoría y la práctica en contextos y procesos locales particulares (ver: Anexo 1. Mapa curricular. Anexo 2. Organización semestral).

### **¿Cómo llevar a la práctica el plan de estudios?: retos a los que nos enfrentamos**

A lo largo del diseño del plan de estudios surgieron preguntas sobre la forma en la que los planteamientos formativos podrían sustentarse y llevarse adelante, considerando los aspectos docentes y de vinculación social necesarios, así como los aspectos académico-administrativos propios de la institución universitaria. ¿Cómo incorporar las perspectivas multi e interdisciplinarias?; ¿de qué forma se puede hacer efectiva la construcción de conocimiento en diálogo con otros saberes o conocimientos?, ¿cómo generar los espacios para la formación en la praxis, conectando con el entorno?, ¿cuál es el papel de la universidad en la vinculación con grupos sociales y de los grupos sociales en la formación?, ¿qué elementos docentes se requieren?, ¿qué procesos de trabajo académico pueden sostener los procesos formativos y de vinculación?, y ¿qué recursos son necesarios para soportar los procesos formativos y de vinculación?, son algunas de las preguntas a considerar y sobre las cuáles reflexionar para preparar el camino y sustentar el desarrollo del plan de estudios. Si bien aún no se cuenta con todas las respuestas, sí se han considerado algunos elementos como puntos de partida indispensables.

Los académicos vinculados a la LESGL han recorrido una formación multidisciplinaria, lo que les ha proveído de perspectivas interdisciplinarias en sus áreas y temas de estudio. Sin embargo, esto no necesariamente significa que cuenten con el conocimiento y manejo de estrategias de enseñanza-aprendizaje para la integración de perspectivas interdisciplinarias en el estudio de la realidad social. Al tener en cuenta que para poder incorporar una perspectiva interdisciplinaria es preciso el diálogo entre disciplinas sobre un objeto de estudio y problema de conocimiento, la forma de incorporar este diálogo en los procesos de enseñanza-aprendizaje ha sido asegurar el involucramiento de al menos dos académicos, formados en áreas disciplinares distintas, en diversas asignaturas en aula y en espacios formativos situados. Así, por ejemplo, asignaturas de formación básica como enfoques teóricos o las relacionadas con teorías y prácticas del desarrollo, cuentan con el involucramiento de al menos dos académicos. Asimismo, en prácticas escolares situadas en contextos locales a partir de segundo semestre participan la mayoría de los académicos de un mismo semestre, en donde además se prevén productos finales integradores en los que los estudiantes logren articular diversos enfoques y contenidos curriculares. En este mismo sentido, han participado varios académicos en el desarrollo de los espacios de aprendizaje situado más amplios del plan de estudios, a partir del quinto semestre, al

respecto se implementan espacios curriculares semestrales con más de doscientas horas de docencia destinadas a la generación de diagnósticos, planeaciones y procesos de gestión situados localmente (ver Anexo 2).

En términos del trabajo académico que esto último representa, se requiere la generación y mantenimiento de espacios y procesos de trabajo colaborativo grupal. La puesta en común, planeación, seguimiento y reflexión sobre los procesos de aprendizaje, de vinculación social y los mismos procesos internos de trabajo, ciertamente implican una gran inversión de tiempo. Se trata así de un trabajo colegiado continuo e involucrado en las distintas áreas que requiere el desarrollo del plan de estudios.

Por otro lado, conectar con el entorno reconociendo el papel que los actores involucrados tienen en la construcción de conocimiento y en la generación de procesos, estrategias y acciones de cambio social, implica ciertamente la confluencia y observancia de un conjunto de pautas epistemológicas, teóricas, metodológicas y éticas específicas. Los ámbitos en los que influyen dichas pautas involucran a la entidad universitaria, a los académicos y a los estudiantes.

Un logro que se ha alcanzado en estos casi 4 años de funcionamiento de la licenciatura es la consolidación del Laboratorio de Estudios Sociales Aplicados, LESA, como un espacio de acompañamiento a la licenciatura. Es indispensable aprovechar las oportunidades que abre el laboratorio para establecer entre el conjunto de académicos un lenguaje, pautas, principios y metodologías de trabajo con grupos sociales comunes. Es también necesario hacer confluir los lugares en los que los académicos realizan investigación con los procesos de formación y acción, y también con el Laboratorio de forma que el compromiso con los grupos sociales con los que se colabora sea continuo y de largo aliento.

A pocos meses del egreso de la primera generación de la Licenciatura es necesario iniciar una reflexión que permita valorar la congruencia teórico-práctica entre la etapa básica (primeros cuatro semestres), etapa intermedia (quinto y sexto semestre) y etapa de profundización (séptimo y octavo semestre) con el fin de identificar si las herramientas que se van adquiriendo de forma progresiva son las adecuadas y están interconectadas correctamente. Por otro lado, se observan retos en términos operativos, entre ellos se encuentra la conciliación de las distintas formas de vinculación laboral con la UNAM debido al fuerte compromiso docente que implican muchas de estas materias.

Un reto operativo más se encuentra en mantener un flujo constante de financiamiento para sostener las prácticas situadas que en cierto momento de la licenciatura implica a estudiantes y profesores en campo durante todo un semestre.

### **Reflexiones finales**

La Licenciatura en Estudios Sociales y Gestión Local responde así al reconocimiento de la necesidad de generar conocimiento social vinculado con el entorno y comprometido con su aplicación para incidir pertinente y positivamente en la realidad. Es una propuesta de formación de científicos sociales aplicados en donde se busca tender puentes entre el mundo académico y realidades locales, para la construcción de conocimiento que reconoce, dialoga e incorpora múltiples formas de conocimiento o saber. La estructura de estos puentes la conforma una particular postura ético-política, en donde la apertura de miradas, la horizontalidad, el reconocimiento de distintas formas de conocer y vivir en el mundo y el respeto a la diversidad son algunos de sus principales elementos. En un sentido más amplio, desde esta propuesta académica se pretende contribuir a la generación de conocimiento social que aporte desde otros espacios a las discusiones más amplias, desde distintas miradas conectadas a distintas realidades.

Sin duda, la conformación particular de la LESGL tendrá que ser revisada, adaptada y mejorada conforme transcurra su aplicación, y en la medida en que se aborden retos presentes y nuevos. Dichos retos muy probablemente surgirán de los procesos de aprendizaje en el trabajo con grupos sociales, de los aprendizajes pedagógico-educativos y de trabajo académico grupal, así como de los necesarios ajustes a las estructuras institucionales que la sustentan.

### **Bibliografía**

- Borrero Cabral, Alfonso (1991). “Interdisciplinarietà y Educación Superior”, en Oportunidades del Conocimiento y la Información, volumen 2, Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC/UNESCO), Caracas.
- Borja J. y Castells, M. (1997). Local y Global. La gestión de las ciudades en la era de la información, UNCHS, Santillana S.S. Taurus, Barcelona
- Cimadamore, Alberto D. (2010). “Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales”, UNESCO, Informe sobre las Ciencias Sociales en el mundo. Las brechas del conocimiento, capítulo

1. Las Ciencias Sociales frente al mundo, México: 42-44.

Di Pietro, L. (1999). El desarrollo local. Estado de la cuestión, FLACSO, Buenos Aires.

Documento de creación de la Licenciatura en Estudios Sociales y Gestión Local (2014). Morelia: Escuela Nacional de estudios Superiores Unidad Morelia UNAM.

Manfred Max-Neef, Antonio Elizalde y Martín Hopenhayn (1994). Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones, Barcelona, Icaria Editorial.

Madoery (2008). Otro desarrollo. El cambio desde las ciudades y las regiones, Buenos Aires, Universidad Nacional de General San Martín.

Mochi, Prudencio (2008). “Aportes, temas y enfoques planteados desde las ciencias sociales para abordar el desarrollo local y la territorialización de políticas públicas”, en Cristina Girardo (coord.), El desarrollo local en México: aportes teóricos y empíricos para el debate, Mérida, UNAM.

Morin, Edgar (1998). “Sobre la interdisciplina”, Boletín del Centro Internacional de Investigaciones y Estudios Transdisciplinarios, No. 2. Francia.

Nowotny, Helga (2010). “¿Salirse de la ciencia es salirse de la sincronía?”, UNESCO, Informe sobre las Ciencias Sociales en el mundo. Las brechas del conocimiento, capítulo 9. Las Ciencias Sociales y los formuladores de políticas, México: 337-340.

Wiggins, Grant y McTighe, Jay (2004). "Understanding by design"., Association for Supervision and Curriculum Development.

Wittrock, Björn (2010). “Intervenciones cambiantes: repensando lo social, lo humano y lo natural”, UNESCO, Informe sobre las Ciencias Sociales en el mundo. Las brechas del conocimiento, capítulo 6. Territorios disciplinarios, México: 214-218.

#### Recursos electrónicos

Aronson, P. (2003). La Emergencia de la Ciencia Transdisciplinar. <http://www.moebio.uchile.cl/18/aronson.htm>

#### **ANEXO 1. Mapa curricular**



ETAPAS
Básica
Intermedia
Profundización

CAMPOS DE CONOCIMIENTO
Contexto Social
Teoría y Procesos Sociales
Métodos y Técnicas
Teorías del Desarrollo
Humanidades
Dos o más Campos de Conocimiento

Lengua
--------

Primer semestre			
Denominación de la asignatura	Horas		Créditos
	Teóricas	Prácticas	
Procesos Históricos Mundiales	4	0	8
Enfoques Teóricos I	4	2	10
Epistemología de la Investigación	2	2	6
Comprensión y Redacción de Textos I	2	2	6
Introducción a las Teorías del Desarrollo	4	0	8
Ética y Responsabilidad Social	2	2	6
Inglés	2	2	6

Segundo semestre			
Denominación de la asignatura	Horas		Créditos
	Teóricas	Prácticas	
Procesos Históricos de México	4	0	8
Enfoques Teóricos II	4	2	10
Métodos y Técnicas Cuantitativas	2	2	6
Comprensión y Redacción de Textos II	2	2	6
Localidad, Región y Territorio	4	0	8
Lenguaje, Comunicación y Cultura	2	2	6
Optativa Transversal	1	1	3
Inglés	2	2	6

Tercer semestre			
Denominación de la asignatura	Horas		Créditos
	Teóricas	Prácticas	
Elementos de la Cultura	3	1	7
Introducción a la Economía	4	0	8
El Estado y la Acción Pública	4	0	8
Actores Sociales y Acción Colectiva	3	1	7
Métodos y Técnicas Cualitativas	2	2	6
Técnicas Grupales	2	2	6
Ambiente y Sociedad	4	0	4
Dinámica Poblacional	4	0	4
Inglés	2	2	6

Cuarto semestre			
Denominación de la asignatura	Horas		Créditos
	Teóricas	Prácticas	
Problemas Contemporáneos de México	2	2	6
Identificación y Diferenciación Cultural	6	0	6
Economía Social y Solidaria	6	0	6
Políticas Públicas	4	2	5
Metodologías Aplicadas	2	2	6
Proyectos Sociales	2	2	6
Bienestar y Desarrollo	6	0	6
Optativa Transversal	1	1	3
Inglés	2	2	6

Quinto semestre			
Denominación de la asignatura	Horas		Créditos
	Teóricas	Prácticas	
Saberes y Formas de Vida	3	3	5
Etnodesarrollo	6	0	6
Comunicación Intercultural	3	2	4
Optativa	3	2	4
Diagnóstico en el Territorio	15	15	22
Inglés	2	2	6

Sexto semestre			
Denominación de la asignatura	Horas		Créditos
	Teóricas	Prácticas	
Prácticas Locales	3	3	4
Cooperación para el Desarrollo	4	2	5
Gestión de Recursos	3	2	4
Optativa	3	2	4
Planeación Participativa	15	15	22
Inglés	2	2	6

Séptimo semestre			
Denominación de la asignatura	Horas		Créditos
	Teóricas	Prácticas	
Obligatoria por Área de Profundización	4	4	6
Análisis de Mercados y Mercadotecnia	2	2	3
Acción Gubernamental y Procesos de Gobernanza	2	2	3
Evaluación y Realimentación de Proyectos	4	4	6
Proyecto Terminal I	12	12	18
Optativa	3	2	4
Inglés	2	2	6

Octavo semestre			
Denominación de la asignatura	Horas		Créditos
	Teóricas	Prácticas	
Obligatoria por Área de Profundización	6	4	8
Proyecto Terminal II	14	16	0
Optativa	3	2	4
Optativa	3	2	4
Inglés	2	2	6

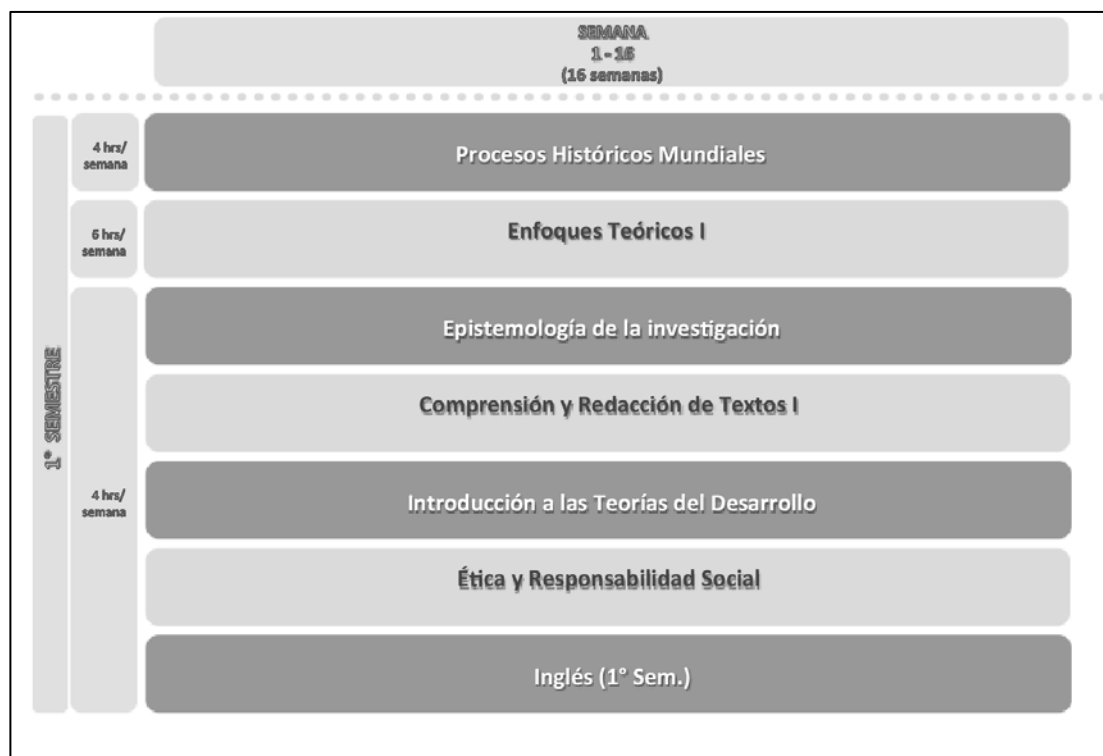
OPTATIVAS	
Optativa Transversal	Optativas
México Nación Multicultural	Geografía Económica
Perspectiva de Género	Microhistoria, Procesos de Historia Local
	La Imagen en la Investigación Social
	Mujeres y Ruralidad
	Investigación Social y TIC
	Historia e Historiografía Ambiental
	Amenaza, Vulnerabilidad y Riesgo
	Geografía de Género
	Gestión Integral de Riesgo
	Dinámicas Rurales
	Cultura Fronteriza y Migración
	Vida Emocional en los Procesos Sociales
	Aplicaciones Móviles en Trabajo de Campo
	Turismo Rural Comunitario y Desarrollo Local
	Introducción a los Sistemas de Información Geográfica

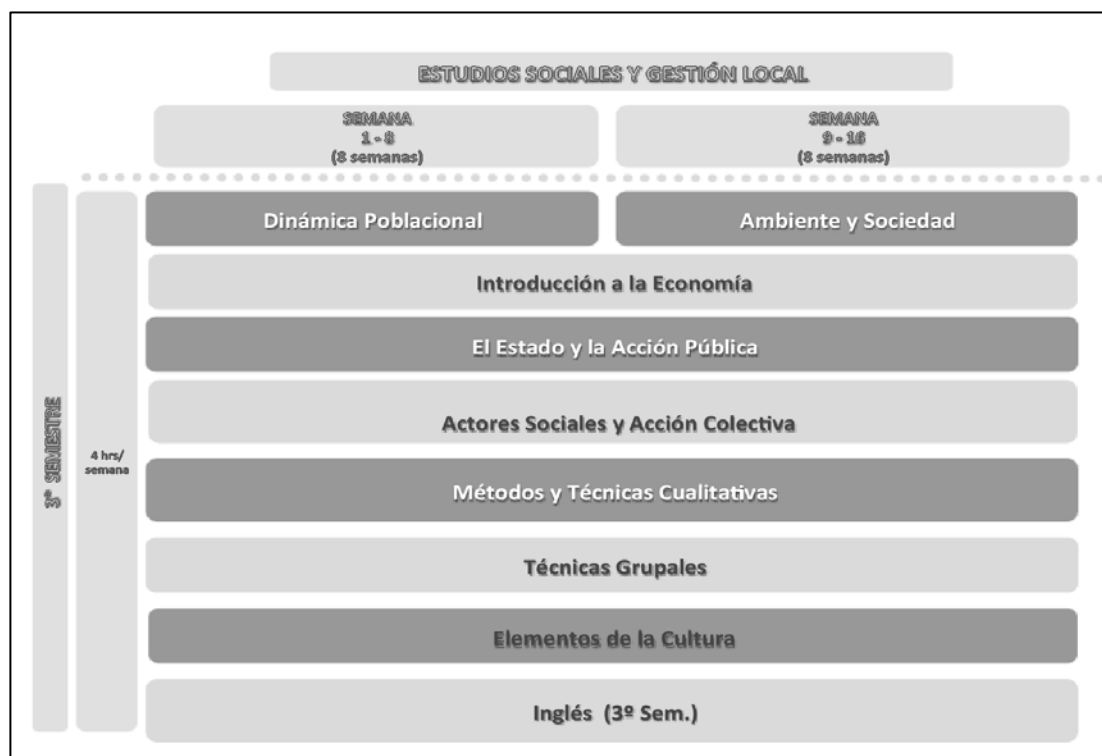
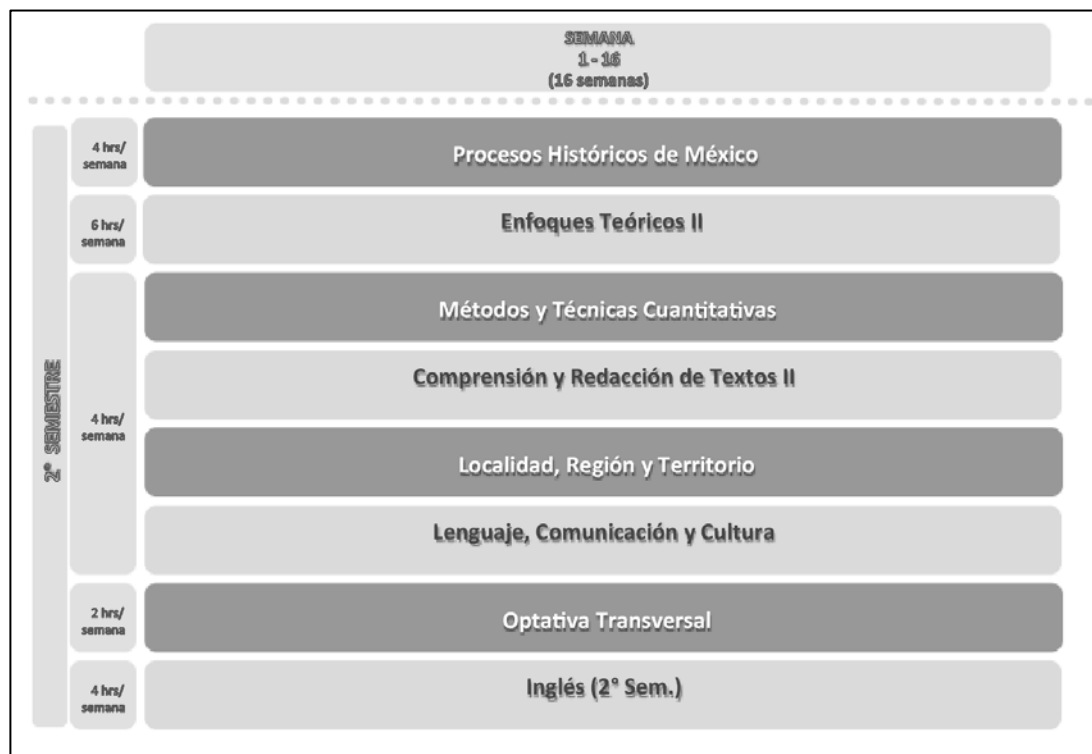
PENSUM ACADÉMICO	3896
TOTAL DE ASIGNATURAS	57
TOTAL DE HORAS TEÓRICAS	640
TOTAL DE HORAS TEÓRICO-PRÁCTICAS	3256
TOTAL DE CRÉDITOS	369

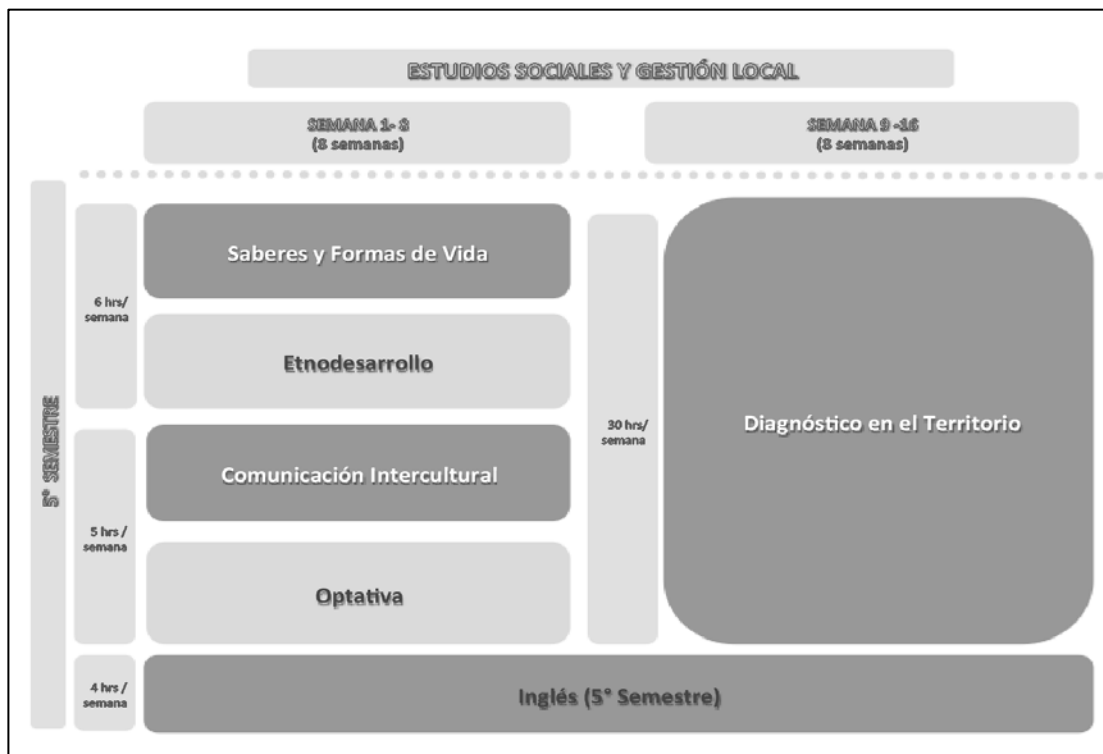
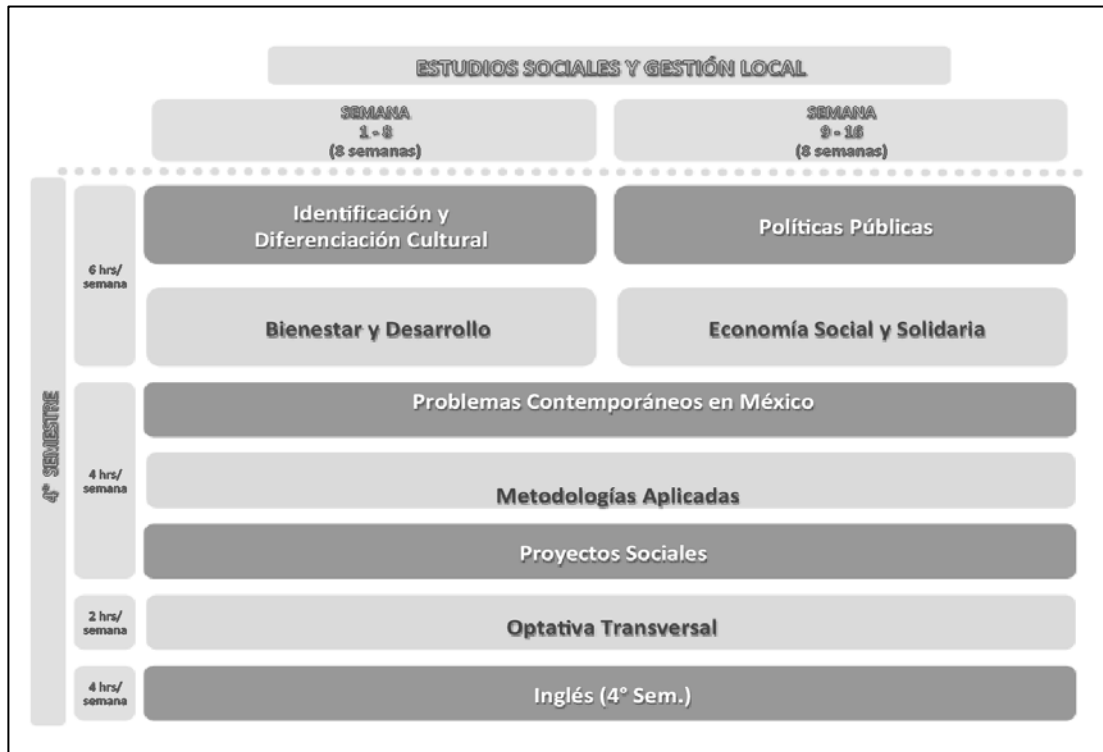
Seriación indicativa ----->

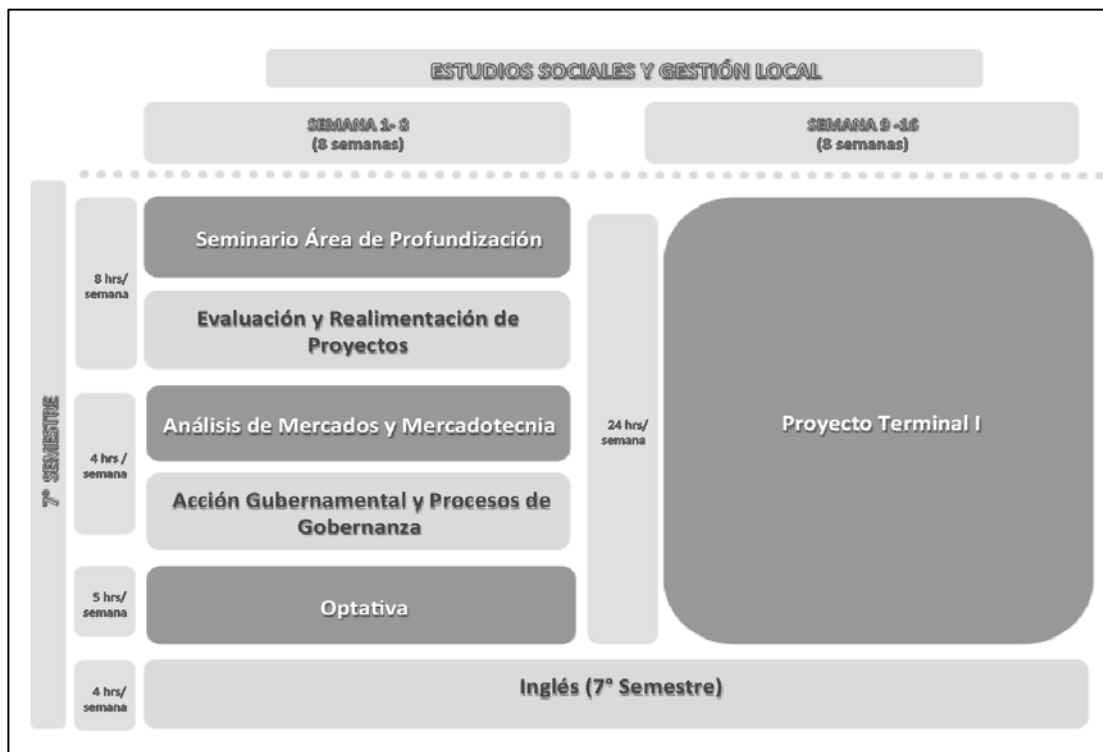
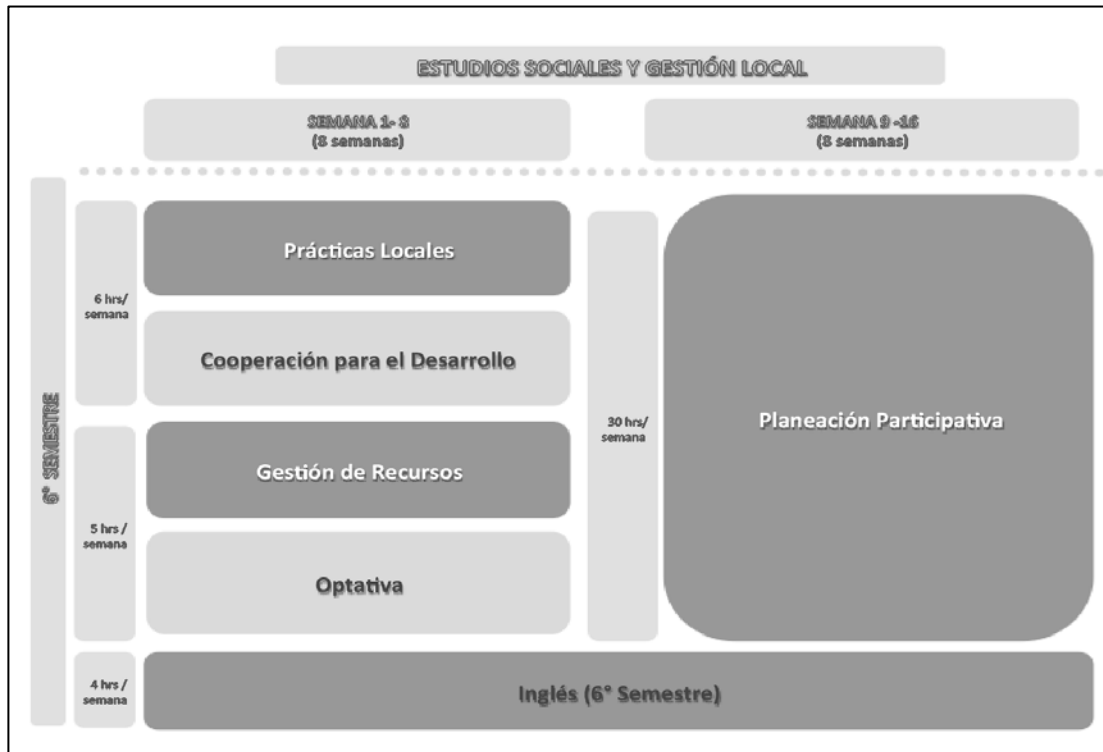
Asignaturas Obligatorias por Áreas de Profundización Séptimo y Octavo Semestre	
Gestión de Procesos Socioeconómicos	Gestión de Procesos Socioculturales
Seminario de Gestión de Procesos Socioeconómicos I	Seminario de Gestión de Procesos Socioculturales I
Seminario de Gestión de Procesos Socioeconómicos II	Seminario de Gestión de Procesos Socioculturales II

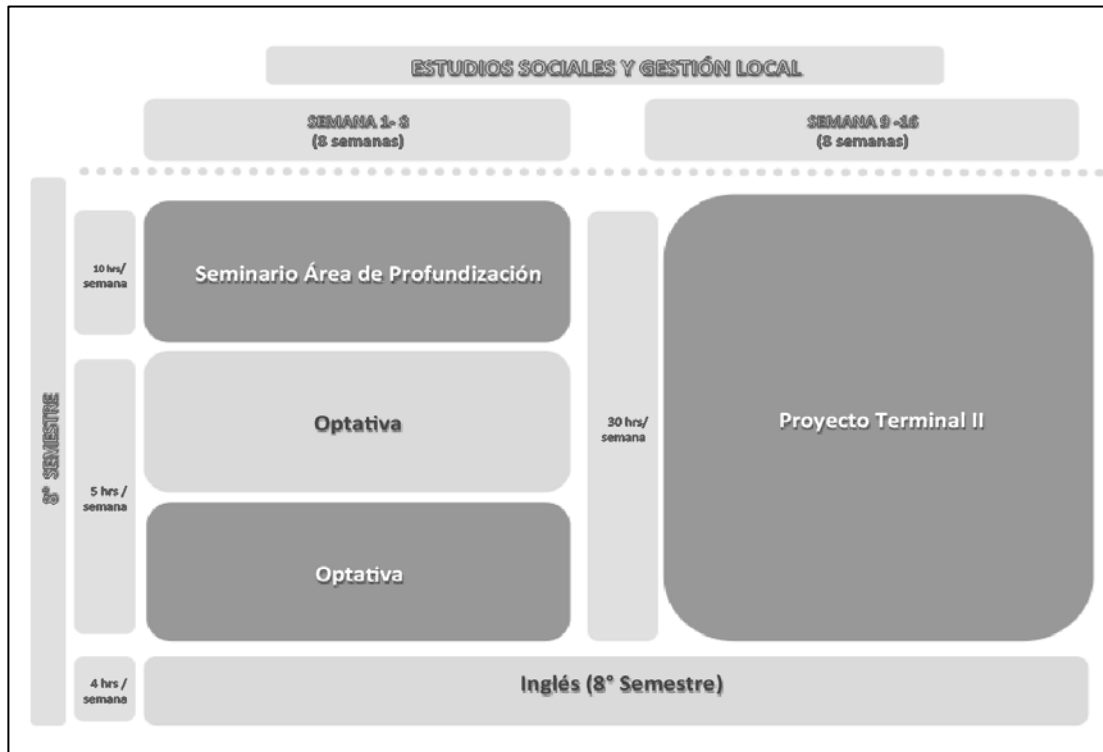
## ANEXO 2. Organización semestral











# Adquisición de la lectura en niños de primaria de Cherán Michoacán

## Acquisition of reading in primary children of Cherán Michoacán

Sammantha Yunuen González Herrera<sup>1</sup>

**Resumen:** Acercar a los niños a la lectura es responsabilidad de todos, es brindarles una herramienta más para su supervivencia, es darle significado a través de las emociones experimentadas mediante las historias, leyendas, cuentos y sonidos que los rodean, es ampliar sus horizontes y motivarlos a seguir adquiriendo conocimientos, es desarrollar y fomentar en ellos la creatividad, la imaginación y hacerlos parte de un nuevo estilo de vida. Es por ello que este proyecto se basa en darle opciones al infante para descubrir todas esas maravillas que la lectura les proporciona.

**Abstract:** Bringing children to read is everyone's responsibility, is to provide them with a tool for their survival, is to give meaning through the emotions experienced through the stories, legends, stories and sounds that surround them, is to expand their horizons and motivate them to continue acquiring knowledge, is to develop and foster creativity, imagination and make them part of a new lifestyle. That is why this project is based on giving options to the infant to discover all those wonders that reading gives them

Palabras clave: lectura; música; educación

### Introducción

La educación tradicional, y con ésta me puedo referir a esa educación basada en los principios y costumbres que repetimos de generación en generación y que van adquiriendo los niños, normalmente está ligada a hábitos de lectura y a su vez, estos están dirigidos a los alumnos de una forma en la cual se les suele otorgar pautas de silencio y orden, sin darse cuenta que establecer una relación importante como lo son los sonidos y la música en cada lectura abre paulatinamente el modo en el cual el niño desarrolla aprendizajes de la misma a través de ello.

Existen diversas investigaciones como la que nos presenta Albornoz **Fuente especificada no válida.** que nos hablan de la música como un factor para el desarrollo cognitivo, emocional y

---

<sup>1</sup> Sammantha Yunuen González Herrera, estudiante del octavo semestre de la Licenciatura en Innovación Educativa de la Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo, yunuen\_12@hotmail.com.

Aguilar Robledo, Miguel, Jorge Cadena Roa y Oscar Contreras, coords. 2018. *Los problemas de las ciencias sociales: docencia, investigación, difusión, evaluación, publicaciones*. Vol. XVIII de *Las ciencias sociales y la agenda nacional. Reflexiones y propuestas desde las Ciencias Sociales*. Cadena Roa, Jorge, Miguel Aguilar Robledo y David Eduardo Vázquez Salguero, coords. México: COMECSO.

físico del niño, y otra como la de Torres Perdomo **Fuente especificada no válida.** que nos hablan de la lectura y de cómo el lector comparte ciertas ideas que el “escritor” plasma en algún papel, y esta manera de compartir se ve altamente influenciada por sentimientos, creando fantasías y emociones positivas que poco a poco les permiten modificar algunos comportamientos o ideas que se tenían como aprendidas. Este tipo de artículos pueden ser encontrados fácilmente en una base de datos llamada Redalyc.

En este trabajo se pretende rescatar conceptos útiles tanto de la influencia de la música en las lecturas, como de la lectura y los sentimientos causados a través de ella, con el fin de promover el desarrollo de actividades como lo son los cuentos, las historias o leyendas locales acompañados de ritmos musicales, y actividades que impulsen a leer, comprender y abrir sus sentidos, esto en base a metodologías cualitativas que me permitan recopilar datos y expresiones de las emociones del niño.

### **Educación, arte y emociones**

Todos los niños sin exclusión alguna deben aprender a leer, a escribir y a escuchar, esto como una herramienta educativa para poder afrontar el mundo que nos rodea, El que un infante aprenda a leer, escribir, y escuchar, no sólo ayuda con el día a día, sino que abre paso a los sentimientos y los panoramas culturales diferentes, con escuchar las lecturas relatadas por alguien más, los niños aprenderán a imaginar y conocer lugares que tal vez nunca puedan conocer personalmente, aprenderá de experiencias ajenas, y se mezclara con los fines o metas de las lecturas.

Es por eso que puedo mencionar que leer es enriquecerse culturalmente, es tener temas de conversación que afronten las necesidades diarias y las rutinas que se tienen hoy en día, leer también es poder expandir conocimientos a aquellas otras personas que logran escucharte, con esto se pueden afrontar todas las adversidades para mejorar la situación en la que cada uno se encuentren.

Se necesitan nuevas estrategias para que los niños adquieran en su vida estas palabras, que puedan ser adoptadas fácilmente y reproducidas a su conveniencia aportando mejores conocimientos a la sociedad que los envuelve y los rodea. Al niño se le debe educar emocionalmente, y como lo menciona García:



... significa validar las emociones, empatizar con los demás, ayudar a identificar y a nombrar las emociones que se están sintiendo, poner límites, enseñar formas aceptables de expresión y de relación con los demás, quererse y aceptarse a uno mismo, respetar a los demás y proponer estrategias para resolver problemas **Fuente especificada no válida.**

También Bisquerra nos menciona que

La educación emocional pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en la educación formal. Existen múltiples argumentos para justificarla. Así, por ejemplo, un sector creciente de la juventud se implica en comportamientos de riesgo, que en el fondo suponen un desequilibrio emocional, lo cual requiere la adquisición de competencias básicas para la vida de cara a la prevención. **Fuente especificada no válida.**

Al darle valor a las emociones que los infantes presenten generamos espacios para dudas, discusiones, pensamientos a resolverse, y como consecuencia dejamos fluir el estrés de la vida diaria, llevando al niño a una paz por la lectura.

### **Planteamiento del problema**

México es uno de los países donde los cuentos, la música y los sonidos siempre han estado presentes a lo largo de la vida y la lectura, estos son parte fundamental del crecimiento del niño y de su aprendizaje durante su evolución. Lo anterior, se menciona porque dentro de la convivencia diaria se difunden historias, leyendas o cuentos relacionados con sentimientos, con personajes míticos, con sonidos en particular etc, que le ayudaran al niño a aprender de su cultura, a ser sensibles con su medio, a tratar con empatía a su alrededor.

La naturaleza del niño requiere este tipo de lecturas, historias con las cuales además de sentirse identificado podrá desarrollar la imaginación, ampliar y/o experimentar sentimientos nuevos que además de ser disfrutados los ayudaran en su entorno, para que puedan ofrecer un mejor futuro a su convivencia.

Los niños en general también pueden escuchar diferentes tipos de música, ritmos, sonidos

que por su comercialización sean envolventes para ellos, que los puedan disfrutar, que les generen algo, pero esa música, canciones, ritmos, sonidos no quiere decir que este aportando algo bueno o malo a la educación del niño, pero si se logra canalizar un ritmo que se una en conjunto con una buena historia, el niño obtendrá mucho más que solo un cuento.

Sin embargo, en las escuelas, las aulas y en los mismos hogares no es tan frecuente que se estimule al niño sobre el aprendizaje de la lectura, la música, o de las artes en general. No importa en qué clase social se encuentren el gusto por esto se ha ido perdiendo.

La lectura no es una actividad que se haga tan recurrentemente, en el caso de los niños algunos se limitan a leer cuestiones enfocadas con su educación, es decir algunos libros escolares, revistas, periódicos etc, pero leer es mucho más que educarse, es necesario estimular la mente día a día para mantenerse vivos, un niño a través de un libro puede hacerse rico culturalmente, conocer lugares, paisajes, pinturas, y descubrir nuevos sentimientos solo con la imaginación, uno de los problemas que vivimos es que tomamos el concepto de lectura como un concepto completo de aburrición o algo que es obligatorio hacer para alcanzar una calificación alta en alguna materia.

Con respecto a esto debemos de tomar en cuenta que el artículo 3° constitucional establece que:

“La educación que imparta el Estado-Federación, Estados, Municipios- tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano...” Además, la ley General de educación con relación al artículo anterior mencionado tiene como una de sus finalidades que se logre:

“contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas;” (...) “favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos; (...) impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquellos que constituyen el patrimonio cultural de la nación (artículo 7° fracc. I,ii,viii)

Así mismo se puede establecer que:

...“La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social”... (Artículo 2°).

Nuestro sistema legislativo nos hace hincapié en que un niño debe comenzar con su educación lectora a los seis años, también es realmente importante que, desde antes de esa edad, se vaya preparando al niño estimulándolo a hacer de esto un hábito, con la finalidad de que el infante tenga conciencia fonológica se estimule la misma y se acelere con el aprendizaje de la escritura.

Se debe tomar en cuenta como lo hace mención Jaques Delors **Fuente especificada no válida.**, “La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal”

Aunque a pesar de estar protegidos con esta información mencionada, no solo tenemos que pensar en educar como un término obligatorio de transferencia de conocimiento, sino de construcción de el mismo con experiencias, en la actualidad, muchos de nuestros menores que crecen en contextos adversos y en situaciones desfavorables que les confrontan emocionalmente, repercutiendo de forma desfavorable en su desarrollo físico, cognitivo y emocional. Con este fundamento, la propuesta que a continuación se presenta tiene como propósito enriquecer el desarrollo humano, la experiencia de vivirse como un ser integral, que se desarrolla, crece, se emociona, aprende, convive y se vive en una sensación única como ser humano. Como lo menciona Tiscareño (2004) “con La lectura se constituye un vehículo para el aprendizaje, facilitando el desarrollo de las facultades intelectuales, las emociones y la imaginación. La sensibilidad, igual que las habilidades o las destrezas. (pág. 33)

Es por ello que para este proyecto se escogió a la comunidad de Cheran, que está asentado en el centro del estado de Michoacán. Y se ha decidido trabajar en este lugar puesto que se pretende mediante la literatura y la música sensibilizar al niño para que este comience a ampliar la imaginación y los horizontes de los niños a través de algunas lecturas y también de herramientas musicales, donde las lecturas serán una recopilación de historias o leyendas locales,

esto con el fin de que cada uno de ellos se interese a la medida que las lecturas los atrapen y los ritmos los adentren a adquirir un nuevo conocimiento.

El propósito de este estudio a grandes rasgos será conocer y comprender la manera en como niños que viven en una comunidad indígena adquieren y/o mejoran la calidad de la lectura mediante estrategias utilizadas para el mismo fin. Intentando crear aportes que logren impulsar el proceso educativo en ellos y que puedan desarrollar la creatividad, la imaginación y las habilidades de cada uno. Para que puedan favorecer las relaciones sociales y su gusto por la lectura y la música.

En cuanto al enfoque metodológico es de corte cualitativo, con instrumentos para medir los niveles de adquisición de la lectura y conocimiento en los niños de la comunidad de Cheran. Se utilizarán entrevistas, a los niños y los padres de familia con el fin de recaudar información necesaria que facilitara el proceso de la medición de ellas. Se observarán a los participantes y se construirá un diario de campo, para hacer anotaciones de todos los avances o retrocesos que se obtengan. Todo esto se llevará a cabo con un grupo de niños de entre los 6 y los 12 años de edad.

### **Pregunta de investigación**

¿Cómo es el proceso de adquisición de la lectura en un grupo de niños, entre las edades de 6 a 12 años del municipio de Cheran en el estado de Michoacán de Ocampo?

### **Objetivos de investigación**

General:

- Comprender como se desarrolla el proceso de adquisición de la lectura en un grupo de niños, entre las edades de 6 a 12 años del municipio de Cheran en el estado de Michoacán de Ocampo.
- Identificar las formas de adquisición de la lectura en un grupo de niños, entre las edades de 6 a 12 años del municipio de Cheran en el estado de Michoacán de Ocampo.
- Analizar las secuencias de aprendizaje en un grupo de niños, entre las edades de 6 a 12 años del municipio de Cheran en el estado de Michoacán de Ocampo.

- Desarrollar un taller que permita la adquisición de la lectura en un grupo de niños, entre las edades de 6 a 12 años del municipio de Cheran en el estado de Michoacán de Ocampo.

### **Justificación**

El medio donde nos relacionamos está marcado por un dinamismo social y educativo cambiante; donde la expansión de información, la comunicación y las tecnologías avanzan a ritmos distintos. Es decir, la manera en cómo nos comunicamos ha estado en constante cambio, con ella podemos formar ideas, dar a conocer emociones, pensamientos, etc., tanto de una manera oral como escrita. Uno de los instrumentos que acompañan el proceso de aprendizaje de la expresión oral y escrita, es la música.

La propuesta de analizar, comprender e identificar el desarrollo del proceso de la lectura acompañada de la música se debe a que al ser una comunidad indígena, se pretende conocer el crecimiento de fonética y redacción de los niños que tomen el taller artístico-educativo y a partir de éste como se logran integrar socialmente en la comunidad, también observar si a través de todas las estrategias que se les otorguen pueda fomentar un avance en el gusto por la lectura y la música y si este tipo de proyectos ayudan a que los niños logren identificar y plasmar sus emociones.

Los aportes que maneja esta investigación es hacer de la lectura un medio de desenvolvimiento para el niño y la transformación de su contexto social y cultural. Se considera novedosa, ya que no se presentan con mucha frecuencia este tipo de talleres, en este tipo de comunidades en especial y sobre todo talleres que valoren que dejen volar la imaginación del niño, y estimulen su aprendizaje a través de técnicas innovadoras.

### **Estado de la cuestión**

La necesidad de generar un cambio en la educación de México no es para nada el tema central de discusión, pero si debe de estar evidenciado en este trabajo, pues los discursos que sostienen ese cambio parten de estudios realizados por distintos investigadores que aportan a la temática que se discute.

León **Fuente especificada no válida.** menciona que “la educación cambia porque el tiempo así lo dispone, porque ella deviene. Ella misma se altera, cambia y se mueve de manera continua y discontinua; crece y decrece, puede venir a ser y dejar de ser” **Fuente especificada no válida.:** Es decir, el proceso educativos es un constante proceso de cambio y práctica en escenarios y tiempos definidos.

Afirmando lo que dice el autor el tiempo es la clave para transformar la educación, haciéndola crecer hacia diferentes modos donde uno de sus objetivos es.

La educación en la lectura forma para posibilitar que el ser humano se aventure por sí mismo a explorar el mundo y construir el conocimiento que le permita entender las causas de las cosas y de los fenómenos y alcance la libertad necesaria frente al mundo, al aproximarse sucesivamente a la verdad **Fuente especificada no válida.**

La manera en que el ser humano se puede aventurar a conocer otras experiencias, a experimentar el mundo que lo rodea a través de la imaginación y la lectura es con la ayuda de los cuentos como lo mencionan Jiménez & Contreras **Fuente especificada no válida.** El cual refiere:

Los cuentos han sido parte del crecimiento de los seres humanos desde tiempos remotos. Permiten fantasear, crear personajes, jugar con la imaginación, construir nuevos mundos. Mejoran la expresión y se interesan por otros tipos de lenguajes y de formas comunicativas, mejoran y enriquecen el habla, refuerzan valores, practican el trabajo colaborativo que conlleva al aprendizaje, sin excluir al alumno de su entorno inmediato. Además les permite interactuar e involucrar a su familia, generar juegos de roles y descubrir capacidades usualmente ocultas por diversos factores. **Fuente especificada no válida.**

Como se puede observar en la cita anterior, los cuentos son parte fundamental en el crecimiento del niño, mucho de su aprendizaje lo relacionan a historias conocidas o a nuevas historias que quieren inventar, además que no están solo en una etapa de su vida, sino, los

acompañan ya que algunos se sienten identificados, y más si estos hacen que fluyan sus sentimientos y dejan que el niño eche a volar su imaginación

Es importante mencionar que los cuentos, es donde se describe parte de la historia del pueblo o el sistema de pensamiento de la comunidad, y contribuyen a la adquisición de la lectura, lo cual ayuda al aprendizaje del vocabulario.

Ahora bien, si el cuento es narrado por alguien, y acompañado con música, se realiza una interacción entre letras y sonidos, ayudando a despejar la mente del niño que la escuche y esto conseguirá despertar la imaginación del mismo. Esto a su vez permea a la creatividad donde cada vez se hace más humano, más sensible, como lo menciona Fuentes Mesa & Castañeda **Fuente especificada no válida**. “La música no solo es un arte que permite adquirir destrezas, sino también un vínculo con la humanidad...”

Lo anterior nos lleva a deducir que la música es un medio que las personas eligen para acompañar las emociones. En ese proceso las personas experimentan hechos o fenómenos de maneras completamente distinta, y con una intensidad distinta **Fuente especificada no válida**.

Además, no solo es una expresión artística, si no puede llegar a ser utilizada como un recurso que beneficie el desarrollo intelectual, motriz y de lenguaje, a través del fortalecimiento de procesos cognitivos como la memoria, la atención, la percepción y la motivación. **Fuente especificada no válida**.

Los procesos cognitivos son parte fundamental de la vida diaria en cada momento se está pensando en algo, o percibiendo una sensación un aroma, se utiliza la memoria para recordar y el lenguaje para expresar. Todos ellos son una base para comprender el mundo que nos rodea, desde pequeños los seres humanos son capaces de demostrar sentimientos, pero al paso del tiempo se van reprimiendo poco a poco, quizás por vergüenza.

En las comunidades rurales, no se debe permitir que los niños pierdan estos procesos, ya que su vida cotidiana es comúnmente influenciada por un quehacer diario, una rutina a cumplirse, o un trabajo adaptado a sus necesidades, y por esto podrían hacer a un lado los sentimientos que ya se fueron mostrando, por un miedo inequívoco del qué dirán.

## **Marco metodológico**

El presente estudio es de corte cualitativo pues sigue los lineamientos que Creswell(1998) quien

es citado por Vasilachis de Gialdino **Fuente especificada no válida**.nos dice:

... la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas –la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos– que examina un problema humano o social. Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural.**Fuente especificada no válida.**

También será micro-etnográfico porque como es mencionado por Murillo & Martínez Garrido se enfocará en la observación y el trabajo de campo de un solo grupo de niños y se realizará en un corto y determinado tiempo. Los instrumentos con los que se contarán son entrevistas a los padres de familia y a los niños que asistan para darle una consistencia a la información que se plasme en el diario de campo que será utilizado. También se contará con escalas de medición y un análisis de los datos en forma de triangulación ya que las escalas serán medidas cualitativamente, entonces el triángulo quedara entrevistas- observación- evaluaciones.

## **Taller**

Subtitulo del proyecto:

ADQUISICIÓN DE LA LECTURA EN NIÑOS DE PRIMARIA DE CHERAN  
MICHOACAN.

Nombre del responsable:

Sammantha Yunuen González Herrera

Correo electrónico:

yunuen\_12@hotmail.com

Síntesis

Se realizará un taller en donde estará presente la lectura acompañado de sonidos, ritmos música a través de varias sesiones donde se podrá trabajar la sensibilacion, la imaginación, la



expresión de ideas, y la manera en como adquieren la lectura en su vida cotidiana.

El proyecto está dirigido a una población de niños y niñas entre los 6 y los 12 años.

#### Antecedentes

La manera en como se desarrolla el ser humano es inimaginable, pues no solo se trata de las cuestiones físicas, sino además de los procesos cognitivos y emocionales que llevan al ser humano a construirse en un ser único.

Se han realizado muchas intervenciones para lectura en niños, pero siempre se deja de lado la parte sentimental

#### Justificación

Como manera de justificar este proyecto, es que se debe hacer de la lectura un medio de desenvolvimiento para el niño y la transformación de su contexto social y cultural. Se considera novedosa, ya que no se presentan con mucha frecuencia este tipo de talleres, en este tipo de comunidades en especial y sobre todo talleres que valoren que dejen volar la imaginación del niño, y estimulen su aprendizaje a través de técnicas innovadoras.

La propuesta de analizar, comprender e identificar el desarrollo del proceso de la lectura acompañada de la música se debe a que al ser una comunidad indígena, se pretende conocer el crecimiento de fonética y redacción de los niños que tomen el taller artístico-educativo y a partir de éste como se logran integrar socialmente en la comunidad, también observar si a través de todas las estrategias que se les otorguen pueda fomentar un avance en el gusto por la lectura y la música y si este tipo de proyectos ayudan a que los niños logren identificar y plasmar sus emociones

Se considera que la propuesta del taller sea de gran relevancia para la promoción de la cultura, la educación, el desarrollo social, la paz, y la armonía de desarrollarse en una comunidad para fortalecer vínculos.

<p><b>Metas:</b></p> <p>Se pretende trabajar con un grupo de más o menos 15 niños entre los 6 y los 12 años de la comunidad de Cheran Michoacán.</p> <p>Con un taller semanal durante 8 semanas, que unirá la música y la lectura.</p> <p>Al finalizar el taller se pretende que cada uno de los niños muestre el avance obtenido, leyendo un cuento acompañado de su propia música mostrándolo ante un público.</p> <p>Se documentará todo esto en un diario de campo, acompañado de algunas fotografías.</p>	<p><b>Estrategias</b></p> <p>Se trabajará el taller, con todos los niños asistentes, en sesiones de 45 min a 1 hora.</p> <p>La guía solo servirá de facilitadora.</p> <p>Se buscarán personas de la comunidad que nos puedan ayudar a todo lo relacionado con los cuentos, historias o leyendas y la música que se le puede incluir.</p>
<p><b>Lugar</b></p> <p>Las actividades se realizarán en algún espacio que la comunidad proporciona.</p> <p>Y la actividad de cierre del taller, se presentará en la plaza principal de Cheran.</p>	<p><b>Población</b></p> <p>Se atenderán a menores de edad, de entre los 6 y los 12 años, aunque no se cierra el círculo en esas edades, sino se pueden hacer inclusiones de todos los niños que sepan ya leer y que quieran ser partícipe del proyecto.</p>
<p><b>Actividades</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. se contará a la población los objetivos.</li><li>2. Se solicitará autorización de la comunidad para que los menores de edad puedan participar de cada una de las sesiones, siempre se estará abierto al cambio y a escuchar lo que la comunidad tiene que decir y que pueden aportar.</li><li>3. Se programarán las sesiones según la comunidad y los niños las requiera, ajustándonos a los tiempos prestados por parte de la sociedad, el clima y la organizadora.</li><li>4. Se desarrollará esta intervención por medio del taller el cual consiste en observar la manera en la cual los niños de la comunidad adquieren la lectura, acompañado de ritmos musicales. En este taller por cada sesión, se logrará trabajar sensibilización,</li></ol>	

emociones, imaginación, desarrollo de habilidades, ideas, etc.

5. Se preparará la última actividad.
6. Se gestionará tiempos, espacios.
7. Se presentará el cierre de sesión a todos los invitados.

NOTA: al final del taller se entregará un reporte a la comunidad con los avances que se adquirieran durante todas las sesiones.

**Recursos:**

**Humanos**

dos facilitadores o más según la participación de la comunidad

**Materiales:**

Materiales diversos de papelería, copias, hojas de colores, lápices, tijeras, colores, grabadora, canciones, instrumentos hechos de material reciclado.

**Infraestructura:**

Espacio que la propia población nos brinde para trabajar.

**Resultados preliminares**

Los resultados preliminares nos permitirán percibir a través de las respuestas de los menores la manera en como adquieren o mejoran la calidad de la lectura, las actividades que se proponen favorecerán la expresión de emociones, la relación con los demás, y el desarrollo del gusto por la lectura en particular y las artes en general. Con los resultados se podrá mejorar la propuesta para próximas intervenciones.

**Bibliografía**

Bisquerra Alzina, R. (2003). EDUCACIÓN EMOCIONAL Y COMPETENCIAS. Revista de Investigación Educativa, 7-43.

Fuentes Mesa, D. L., & Castañeda, A. F. (28 de 10 de 2015). Bitacora. Obtenido de LOS INSTRUMENTOS MUSICALES COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA: <http://musicabitacoradeunidades.blogspot.mx/2015/10/>

- Albornoz, Y. (2009). Emoción, música y aprendizaje significativo. *educere. La revista Venezolana de Educación*, 13, 73. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35614571008.pdf>
- Díaz, M. L., Morales Bopp, R., & Díaz Gamba, W. (2014). Music as a Pedagogic Resource in the Pre-School Age. *infancias*, 108.
- García García, C. (s.f.). CÓMO TRABAJAR LA EDUCACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN PLÁSTICA. CÓMO TRABAJAR LA EDUCACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN PLÁSTICA. Valladolid.
- Jacques, D. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Madrid: UNESCO .
- Jiménez Ortiz, M. L., & Gordo Contreras, A. (10 de julio-Diciembre de 2014). El cuento infantil: Facilitador de pensamiento desde una experiencia pedagógica. *praxis&Saber*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/4772/477247214009.pdf>
- León, A. (diciembre de 2007). Qué es la educación. Obtenido de Scielo: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102007000400003](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000400003)
- León, A. R. (2012). los fines de la educación. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 50.
- Maya Betancourt, A., & Pavajeau D., H. C. (2014). INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EDUCATIVA. UNA NECESIDAD HUMANA, CURRICULAR Y PRÁCTICA. México: IZTACCIHUATL, S.A. DE C.V.
- Murillo, F. J., & Martínez Garrido, C. (2010). *Investigación Etnográfica*. Madrid.
- Tiscareño, R. L. (2004). Importancia de la lectura. cd. juarez, chihuahua, México. Obtenido de [http://www.uacj.mx/CSB/BIVIR/Documents/Acervos/libros/Importancia\\_de\\_la\\_lectura.pdf](http://www.uacj.mx/CSB/BIVIR/Documents/Acervos/libros/Importancia_de_la_lectura.pdf)
- Torres Perdomo, M. E. (2003). La Lectura. Factores y Actividades que Enriquecen el Proceso. *Educere. La Revista Venezolana de Educación.*, 396.
- Vasilachis de Gialdino, I., Ameigeiras, A. R., Chernobilsky, L. B., Béliveau Giménez, V., Malliaci, F., Mendizábal, N., . . . Soneira, J. A. (2006). La investigación cualitativa. En I. vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (pág. 278). Barcelona: Gedisa.

# La formación e investigación en Ciencias Sociales en el IISUABJO. Retos ante la problemática social en Oaxaca y la Universidad

## Training and research in Social Sciences in the IISUABJO. Challenges to the social problems in Oaxaca and the University

Verónica González García<sup>1</sup>, Laura Irene Gaytán Bohórquez<sup>2</sup> y  
Elsa Olivia Urbieta Santos<sup>3</sup>

**Resumen:** El Instituto de Investigaciones Sociológicas es una de las Unidades Académicas que forman parte de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, cuyo objetivo principal es la generación y difusión del conocimiento social, el cual es uno de los estados del país con mayores conflictos sociales. La UABJO es representación de esta problemática estatal, que incide directamente en la formación de los y las estudiantes. Por ello, este trabajo se pretende brindar un breve panorama sobre la situación que guarda la formación en ciencias sociales desde el punto de vista cotidiano de la vida institucional de estudiantes y profesores.

**Abstract:** The Institute of Sociological Research is one of the Academic Units that form part of the "Benito Juárez" Autonomous University of Oaxaca, whose main objective is the generation and dissemination of social knowledge, which is one of the states in the country with the largest social conflicts. The UABJO is a representation of this state problem, which directly affects the formation of students. Therefore, this work is intended to provide a brief overview of the situation of social science training from the everyday point of view of the institutional life of students and teachers.

Palabras clave: educación; imaginarios sociales; etnografía; cotidianidad; Oaxaca

### Introducción

La Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (UABJO) es una de las Instituciones de Educación Superior con mayor peso dentro de la entidad oaxaqueña. Formadora de profesionales

---

<sup>1</sup> Maestra en Sociología, Asistente técnico académico en el IISUABJO, educación y jóvenes, [Iceveronicagonzalez\\_oax@live.com.mx](mailto:Iceveronicagonzalez_oax@live.com.mx).

<sup>2</sup> Maestra en Ciencias y Desarrollo Regional, Coordinadora Académica de Licenciaturas del IISUABJO, Universidad, Desarrollo regional, Calidad y evaluación de políticas educativas.

<sup>3</sup> Licenciada en Informática, Asistente técnico académico del área de Desarrollo Regional del IISUABJO, Formación tecnológica, Uso de TIC's en el Desarrollo.

en diversas áreas de las Ciencias Sociales, la UABJO tiene un papel relevante en la construcción del conocimiento social a partir de sus estudiantes, egresados y profesores en estas áreas.

El Instituto de Investigaciones Sociológicas (IISUABJO) es una de las Unidades Académicas que forman parte de la UABJO y cuyo objetivo principal es la generación y difusión del conocimiento social, a partir de las investigaciones que realiza la planta de Profesores de Tiempo Completo (PTC), así como de la formación de profesionales de las Ciencias Sociales en las áreas de Desarrollo Regional, Estudios Políticos, Sociología Rural y la Antropología Social, que son las cuatro licenciaturas que se ofertan en dicho Instituto.

Las actividades académicas y de investigación que se desarrollan en el IISUABJO están sustentadas por la base de los PTC, once personas que se encargan de sus cuatro actividades sustantivas –investigación, gestión, docencia y tutorías– para cuatro programas de Licenciatura y dos de Maestría.

Desde la Coordinación Académica de Docencia de Licenciaturas se hace el monitoreo de las actividades que competen a las cuatro Licenciaturas, y desde la visión administrativa se generan ciertos indicadores sobre el avance académico de los estudiantes, pero también de las diversas aristas que se conjugan en el logro de los objetivos académicos que se buscan lograr cada ciclo escolar, y que deben ser coordinados entre estudiantes, profesores, administrativos, la propia Universidad y el contexto social en el que nos desenvolvemos.

En este sentido, Oaxaca es uno de los estados del país con mayores conflictos sociales: bloqueos, manifestaciones, paros laborales, inseguridad; aunados a los problemas políticos y económicos que hacen cada vez más insostenible una vida de calidad. No hablemos de la educación, envuelta en una serie de problemáticas que la encierran en una vorágine que inicia en un nivel macro y aterriza a nivel micro, en los estudiantes.

Es por ello que este trabajo pretende presentar cómo se vive en el IISUABJO el proceso educativo dentro del complejo panorama de la Universidad y del Estado en general, a partir de las percepciones de estudiantes y profesores, tratando de plasmar los retos que implica para el Instituto la formación de investigadores en Ciencias Sociales y el propio proceso de investigación por parte de los PTC.

## **La importancia de la Educación Superior**

La educación se ha convertido en uno de los tópicos con mayor resonancia política y social desde la década de los sesenta, retomado su potencia en los noventa, con la inmersión del concepto de capital humano para el desarrollo de los países (Rojas, 2014). Con esto, el concepto de educación adquirió un poder simbólico que incidió directamente en las expectativas de jóvenes que, por primera vez, gracias a la masificación de la educación permitía el ingreso a las Instituciones de Educación Superior.

El discurso, devenido de una lectura marxista, se promulgó como ideología y consideró que la educación sería promotora de la movilidad social al generar oportunidades laborales especializadas y acordes a las necesidades de la sociedad en la que se desarrollara, sobre todo para el caso de la educación superior. Con ella, las brechas de la desigualdad y la pobreza poco a poco disminuirían, pues el tener personas calificadas para labores especializadas conllevaba la elevación de los salarios y, por ende, la mejora en la capacidad adquisitiva y la calidad de vida general.

El papel de las universidades dentro de los contextos sociales, encontró relevancia, sobre todo, de los países en vías de desarrollo, ya que la oportunidad de progreso económico hallaba mayor claridad desde esta perspectiva. Diversidad de organismos direccionaron sus acciones al fomento de la educación profesional y a la consecución de elementos tales como las evaluaciones y acreditaciones que avalaran la calidad educativa, convirtiéndose de esta forma en uno de los discursos instituidos mayormente aceptados.

Por ello, estudiar a la universidad como espacio imaginario, así como la diversidad que compone este universo, constituye una tarea que comprende la concreción de una de las creaciones sociales con resonancia histórica, tal como afirma Murcia:

La universidad como institución social no es más que la organización de un conjunto de acuerdos legitimados por la sociedad en cuyos linderos se juega la posibilidad de hacer comprensibles y válidas las acciones e interacciones de las personas. Es el producto de la conciliación de significaciones imaginarias sociales en simbólicos que definen las formas de ser corrientes en la institución (Murcia, 2009: 244).

Desde esta perspectiva se hace visible cómo el papel de la educación –sobre todo de la Educación Superior– ha sido instituida y legitimada a través de la interacción de los símbolos y significados otorgados por la colectividad. Se conforman así imaginarios que definen lo que es y debe ser la educación y, a su vez, todo aquello que ella concierne: el modelo pedagógico, el papel de los profesionales y el papel de las propias instituciones educativas, por ejemplo.

Así, en los diversos discursos actuales, la educación figura como uno de los elementos con mayor relevancia social, pues se erige como panacea para la mejora social. No obstante, las experiencias a nivel global demuestran que brindar educación no es la única vía para el logro de una mejor calidad de vida. Ante ello, la constante invasión sobre la homogeneización de los modelos y estándares de vida que se difunden a través de los diversos medios de comunicación –siendo las redes sociales las predominantes de nuestra época– que consideran posicionan a la educación como una meta para el desarrollo, ya no digamos social, sino particular.

Con ello, el papel de la educación comienza a ingresar en un periodo de prueba. Los cuestionamientos dados desde los estudiantes, egresados y profesores comienzan a poner en tela de juicio los motivos de la educación. Aún con ello la educación, como forma instituida en el imaginario social, no ha perdido toda su fuerza legítima puesto que constantemente se “renueva” y se erige como el *continuum* del discurso histórico moderno –y posmoderno–; de esta manera, su estudio, desde lo instituyente se hace importante para conocer su validez actual desde los imaginarios sociales.

La Educación Superior en Oaxaca, desde el establecimiento oficial, plantea tres grandes áreas en las cuales debieran enfocarse las instituciones en este nivel educativo: formación de investigadores, de difusores de la cultura y de la creación artística. Estas tres áreas pueden comenzar a generar diversas dudas y reflexiones, por ejemplo: cuáles son las instituciones, planes y programas que contribuyen al logro de este planteamiento; cómo se plantea este logro; y cómo estas áreas pueden contribuir adecuadamente al desarrollo económico, social, político y cultural de la entidad.

En la actualidad, las Instituciones de Educación Superior no solamente están planteadas para atender dichas necesidades en un contexto local, sino que se proponen como instituciones para atender el conocimiento en un ámbito global. Ante esta perspectiva, la diversidad de planes y programas educativos universitarios tienen una tendencia hacia la innovación científica y el



*emprendimiento*, aunados a la oferta educativa *tradicional*.

Bajo este esquema normativo, pudiera suponerse que la Educación Superior en la entidad de Oaxaca está distribuida principalmente en las áreas mencionadas como preferentes para el desarrollo de la entidad, es decir, en carreras universitarias enfocadas a lo social y humanístico. El desarrollo histórico en la creación de escuelas, planes y programas —públicos y privados— en el nivel superior, demuestra que el marco global económico en el cual nos desenvolvemos ha influido directamente en la estructura y dirección de la oferta educativa de este tipo. Esto ha implicado que durante la última década la ampliación de la oferta educativa del nivel superior en Oaxaca se direccionara en áreas tendientes a las ingenierías, el desarrollo tecnológico y una ampliación de las áreas disciplinares de la economía y la administración (Coordinación General de Educación Media Superior, Superior, Ciencia y Tecnología, 2011).

Aún ante un panorama limitado —y delimitado—, la Educación Superior sigue teniendo un impacto en el discurso sobre su importancia en la mejora de la calidad de vida de los sujetos en particular y de la sociedad en general (Calderón y otros, 2008). Por ello, los factores que confluyen en las decisiones en torno a la importancia de la Educación Superior para el futuro de los y las jóvenes, de acuerdo con Montero (2000), parten de cierta *cosmovisión*, a partir de un proceso de socialización que les permite interiorizar valores, creencias y actitudes que apuntan hacia la elección de una carrera profesional. Se aúna a este elemento de *elección personal*, la oportunidad brindada por los planteamientos de la propia Educación Superior desde el contexto hasta lo directamente institucional.

La oferta educativa busca responder a ciertas necesidades sociales, económicas, políticas y culturales del contexto en el que se halla inserta. Por ello la existencia de diversidad de instituciones públicas y privadas —con un abanico disciplinar en torno a las ciencias sociales, naturales, humanísticas, formación tecnológica y de servicios—, que se acercan al cumplimiento de estas necesidades, y el papel de la evaluación y acreditación institucional cuyos beneficios “representan contar con la satisfacción de los diferentes grupos de interés (alumnos, padres de familia, profesores, empleados, otras instituciones, etc.)” (Ruiz, 2000: 80).

Bajo este esquema se hace importante, entonces, voltear la mirada hacia los sujetos, hacia los y las jóvenes que han tomado la decisión y la oportunidad —limitada, como hemos mencionado— de insertarse en el nivel superior. Dado que son ellos los beneficiarios directos de

cada programa educativo que se oferta, buscar un equilibrio entre sus deseos y expectativas pedagógicas y sobre su futuro laboral, con lo propiamente académico propuesto y gestionado desde los expertos, es una de las directrices que se han tratado de impulsar sin que se convierta aún, al menos no en todas las IES, en un imperativo para la satisfacción de los involucrados en el proceso de la Educación Superior.

### **Las ciencias sociales en el contexto actual de la educación superior en Oaxaca y el papel del IISUABJO**

Los estudios de nivel superior en el contexto mexicano se hayan distribuidos en ocho campos generales, o amplios, cuyas directrices están demarcadas por en la “Clasificación mexicana de carreras”, y se presentan en la siguiente tabla:

*Tabla 1. Clasificación mexicana de carreras*

<b>Clave</b>	<b>Campos amplios</b>
1	Educación
2	Artes y humanidades
3	Ciencias sociales, administración y derecho
4	Ciencias naturales, exactas y de la computación
5	Ingeniería, manufactura y construcción
6	Agronomía y veterinaria
7	Salud
8	Servicios

*Fuente: ANUIES, 2010*

La incorporación de varias disciplinas, de acuerdo a la Clasificación Mexicana de Carreras (2012), está sustentada en la existencia de otras tres categorías bajo las cuales se estructura cada carrera de educación superior –campo específico, campo unitario y campo

detallado-.

En contraste, de acuerdo con la Coordinación General de Educación Media Superior, Superior, Ciencia y Tecnología del Estado de Oaxaca (CGEMSYSCYT, 2011), la clasificación de la matrícula escolar en Educación Superior se halla en seis áreas del conocimiento –de las ocho generadas por la ANUIES–: Ciencias Agropecuarias, Ciencias de la Salud, Ciencias Naturales y Exactas, Educación y Humanidades, Ingeniería y Tecnología, y Ciencias Sociales y Administrativas.

Interesa en esta indagación concentrarnos en el campo amplio de las Ciencias Sociales, Administración y Derecho –en la clasificación de la ANUIES– y el área de las Ciencias Sociales y Administrativas – según la clasificación de la CGEMSYSCYT–, dado que dentro de las instituciones antes mencionadas, son estos campos formativos los que en el contexto oaxaqueño conglomeran el mayor número de disciplinas (16), por ello, se convierten en focos de atención al concentrar, por esta característica, el mayor número de matrícula universitaria –17,245 para las Ciencias Sociales y 21,548 para las Ciencias Administrativas– (CGEMSYSCYT, 2015).

El principal objetivo del campo amplio de las Ciencias Sociales, Administración y Derecho es “el estudio del origen y el desarrollo de la sociedad, de las instituciones y de las relaciones e ideas que configuran la vida social” (ANUIES, 2010: 27). Este campo se haya estructurado, a su vez, de cuatro campos específicos: Ciencias sociales y estudios del comportamiento, Ciencias de la Información, Negocios y administración, y Derecho. Asimismo se conforma por cinco campos detallados y un campo de contenidos multidisciplinarios y de carácter general, a saber: psicología, sociología y antropología, ciencias políticas, economía, trabajo y asistencia social y ciencias sociales y estudios del comportamiento, así como programas multidisciplinarios o generales.

En la oferta educativa en Oaxaca, de acuerdo con los datos de la ANUIES (2015), tres son las instituciones que concentran el mayor número de matrícula escolar para el ciclo 2014-2015: la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO) con 15,977 estudiantes; el Instituto Tecnológico de Oaxaca (ITO) con 6,246; y el Instituto Tecnológico del Istmo (ITISTMO) con 3,310. Con base en los datos del “Anuario estadístico de población escolar en la educación superior, técnico superior y licenciaturas ciclo escolar 2014-2015” (ANUIES, 2015), dentro de los campos de las Ciencias Sociales, Administración y Derecho, existen 64 Dependencias de

Educación Superior que albergan estas disciplinas.

Los datos mencionados con anterioridad permiten inferir dos cuestiones de suma relevancia para el tema general de la Educación Superior en Oaxaca: a) la importancia de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca en la cobertura de este tipo de educación; y b) la “inminente atracción” de las áreas en Ciencias Sociales y Administrativas en la elección de los jóvenes que desean continuar con su formación en el nivel superior.

El Instituto de Investigaciones Sociológicas oferta actualmente cuatro programas de licenciatura, a saber: Licenciatura en Antropología Social, Licenciatura en Ciencias Sociales y Desarrollo Regional, Licenciatura en Ciencias Sociales y Estudios Políticos, y Licenciatura en Ciencias Sociales y Sociología Rural.

Las cinco licenciaturas se ubican en el subcampo de la sociología y la antropología; no obstante, no son disciplinas cuyas directrices teóricas y metodológicas lleven una misma línea. Es fácil identificar cómo pueden separarse dichas licenciaturas en cada campo específico, sin embargo, las licenciaturas denominadas “en Ciencias Sociales” conllevan una carga denominativa más amplia que aquellas en antropología. En términos numéricos, las licenciaturas en Ciencias Sociales albergan más estudiantes (38) que las licenciaturas en Antropología (25). Estas dos razones—matrícula y denominación— se aúnan a otra de carácter más profundo para establecer la relevancia de delimitar la investigación en éstas áreas: conforman una oferta única — en el sentido en que se estructuran como una alternativa, en la década reciente, a la creciente tendencia hacia las disciplinas de carácter más económico o tecnológico—, que se puede considerar como una apertura a una posibilidad en el rompimiento de un paradigma establecido en torno a la formación universitaria en el estado de Oaxaca, lo cual se expondrá en el apartado siguiente.

Las posibilidades de cursar la educación superior en Oaxaca son limitadas, pocas son las instituciones que albergan a la mayoría de la matrícula escolar en el estado de Oaxaca; ya sea por la zona geográfica, el costo educativo, el tipo de carreras que se ofertan, etc., es en la UABJO donde se concentra el mayor número de estudiantes de toda la entidad. Cada una de las carreras en la UABJO posee su propia matrícula; Contaduría, Administración, Derecho y Medicina son las que reciben al mayor número de estudiantes. Estas cuatro carreras son históricamente “tradicionales” dentro del contexto oaxaqueño, por ello la UABJO se aventuró en la creación de

licenciaturas para diversificar la oferta y permitir el ingreso de un mayor número de estudiantes (Reyes, Alvarado y Ruiz, 2014).

En este sentido, las Ciencias Sociales tienen un papel relevante desde una perspectiva institucional en la entidad oaxaqueña ya que, en la normatividad educativa estatal tres son los campos primordiales de atención: difusión de la cultura, formación artística e investigación. La oferta educativa de la Educación Superior en Oaxaca ha optado por la creación de diversos programas con miras tecnológicas –cubriendo el área de la investigación– y administrativas o económicas. Con esto, se han descuidado los principios de la educación superior de acuerdo a su propia normatividad.

Sin embargo, estos preceptos fueron adoptados por la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, a través de diversos programas de “reciente” creación, entre las que figuran las licenciaturas en Ciencias Sociales –en tres áreas específicas, a saber, Desarrollo Regional, Estudios Políticos y Sociología Rural– que oferta su Instituto de Investigaciones Sociológicas, y cuyo enfoque tiende a la formación de investigadores en el contexto local y regional, tal como está plasmado en la misión del Instituto de Investigaciones Sociológicas (IISUABJO, 2015):

El IISUABJO es un Centro de Investigación Científica en el área de las Ciencias Sociales, cuya misión es generar conocimiento pertinente sobre la realidad histórica, social política, económica y cultural del estado de Oaxaca, así como formar profesionales de las ciencias sociales de alta calidad, dispuestos a ofrecer sus conocimientos, habilidades y competencias en la construcción de alternativas para el desarrollo integral de la sociedad de Oaxaca.

### **Acercamiento a los retos formativos en las Ciencias Sociales en el IISUABJO en el contexto social de Oaxaca**

Bajo el esbozo anterior, se hace necesario empezar a preguntarse por las formas teórico-metodológicas que pueden permitir, desde una postura sociológica, abonar un conocimiento para el área de la Educación Superior y el futuro de los y las jóvenes en este nivel. Una de estas formas, que integra elementos sobre motivaciones y expectativas sobre el futuro es la perspectiva de los imaginarios sociales.

Tal como se ha descrito a lo largo de este documento, la perspectiva de los imaginarios sociales es una propuesta teórica y metodológica que busca encontrar las relaciones entre las

estructuras y los sujetos-actores, considerando a éstos como potenciales creadores de estas estructuras que, a la vez, rigen la vida social a través de normatividades tácitas, simbólicas y explícitas. Esto se hace de manifiesto en las interacciones cotidianas que se efectúan al interior de las universidades, al interior de cada centro universitario, donde se condensan las acciones y discursos que nutren el ser y hacer de la universidad en general, de los centros universitarios, de los planes y programas, y de los profesionales en formación y egresados.

Si las instituciones son una creación siempre anclada a las significaciones imaginarias sociales desde las cuales se generan unos acuerdos funcionales sobre las formas de ser/hacer y decir/representar, es evidente que estos acuerdos son sancionados socialmente para definir lo bueno y lo malo en la escuela, lo bonito y lo feo, lo legal y lo ilegal, lo válido y lo inválido, lo permitido y lo restringido [...] Estos acuerdos son en realidad, esquemas de inteligibilidad social, en tanto permiten comprender las acciones e interacciones; pero además, son esquemas de plausibilidad social, pues sólo en ellos son válidas estas acciones e interacciones (Murcia, 2012: 65-66).

Es por ello que esta investigación acerca de la formación en Ciencias Sociales dentro del estado de Oaxaca puede abrir las posibilidades de análisis desde la perspectiva de los sujetos, en cómo se concibe a la Educación Superior en términos de los ideales que plantean a futuro estudiantes y académicos que conviven día a día dentro de contextos varios: instituto/universidad/estado. Que convergen en una serie de problemáticas que afectan el presente formativo y profesional de cada uno de los actores inmersos en él, puesto que inciden directamente en su concepción de lo son las Ciencias Sociales y la educación en general.

Desde esta postura, vale decir que se crea un imaginario social complejo, dado que se aunan aspectos devenidos desde un contexto macrosocial que impacta en lo microsocio, para regresar desde lo micro a lo macro, en proceso dialógico continuo. Ejemplificando este aspecto, podemos hablar de las problemáticas sociales que aquejan el estado de Oaxaca, donde uno de los mayores "inconvenientes" son los movimientos sociales.

No es extraño que la Ciudad de Oaxaca, e incluso el estado, tenga un bloqueo cada tercer día, por decir lo menos, una marcha, mitin o "plantón", con el fin de que sean resueltos distintas

problemáticas sociales de diversas índoles. Esto mismo sucede dentro de la Universidad. Trabajadores, académicos y estudiantes realizan "paros" continuos que afectan la vida académica universitaria, pues se suspenden las clases, no hay sedes alternas, en muchos de los casos, y las herramientas tecnológicas resultan insuficientes para "reponer" los temas perdidos.

Tanto profesores como estudiantes quedan varados ante las diversas problemáticas. Sin embargo, vale decir que muchos estudiantes y profesores son activistas de muchas causas por las cuáles se suscitan movimientos sociales. Así, puede vérselos en participación activa en ellos en horarios no académicos, aún con ello, la teoría impera sobre la práctica y la adultez frente a la juventud. Esto se convierte en un fenómeno social dentro del IISUABJO que requiere la revisión desde alguna postura metodológica que implique a los sujetos.

Por ello, esta primera aproximación, se asocia a lo que Giddens (2006) propone con respecto a los agentes, puesto que las acciones realizadas están entrelazadas a una actividad reflexiva, donde los elementos de razones y motivos de estas acciones distinguen:

“El registro reflexivo y la racionalización de la acción, de su motivación. Si razones denotan los fundamentos de la acción, motivos denotan los deseos que la mueven (...) motivación denota más un potencial de acción que el modo en que el agente lleva la acción inveteradamente” (Giddens, 2006: 43-44).

Son precisamente estas acciones “razonadas” y los motivos de ellas que conducen a los agentes a llevar a cabo, a hacer, a obrar, situación que implica poder, no solamente la intención de hacer cosas, sino de poder y control sobre sí mismo y sobre otros.

Esta relación entre obrar y poder es un constitutivo en la conformación de la vida social, no sólo dentro de un lapso específico del espacio-tiempo, sino como potencia que ha dado forma a esta vida social de forma diacrónica. No obstante, como potencia de este obrar, está la transformación, “acción implica lógicamente poder en el sentido de aptitud transformadora (...) el poder es lógicamente anterior a la subjetividad, a la constitución del registro reflexivo de la conducta” (Giddens, 2006: 52), esta esencia transformadora, es un elemento de creación, que se manifiesta a través de las capacidades humanas históricas que han dado forma a la organización de su vida colectiva. Como afirma, asimismo, Murcia Peña:

Toda institución social es validada y reconocida por quienes ella está instituyendo, mediante los dispositivos simbólicos que construye y desde los cuales se constituye; a tal punto que los dispositivos simbólicos deben ser, a la vez, la forma de orientación y expresión de un magma de significaciones sociales que no sólo orientan a las personas sino que se dejan influir por los simbólicos construidos por ellas (Murcia, 2009: 243).

Este magma de significaciones sólo es posible concretarlo, para su observación, en la experiencia cotidiana de los sujetos-actores, pues es a partir de la cotidianidad donde se representan los dispositivos simbólicos bajo los cuales se rigen los discursos que dan vida, legitimando o invalidando aquello que se vive. Por supuesto que estos discursos cotidianos pueden ser contradictorios e, incluso, pueden cambiar de un momento a otro.

De acuerdo con Luis Pintos (2004), para estudiar los imaginarios sociales propone el método de relevancia/ opacidad, donde las percepciones de los sujetos-actores y la del investigador se conjugan en su propio conocimiento sobre la institucionalización de un hecho específico. Así, las discursividades permiten conocer la relevancia que se da a ciertos aspectos, pero también permite encontrar aquello que queda oculto. A partir de este método, podemos encontrar cómo, desde el discurso oficial, la oferta educativa, sobre todo en educación superior, ha sido permeada por los organismos internacionales, por las políticas nacionales y por las “necesidades estatales”. No obstante, los discursos de los jóvenes universitarios –en formación o egresados– se hallan al margen de las propuestas educativas. Por ello, a partir de este mismo método, y tomando en cuenta los discursos de los jóvenes con formación en Ciencias Sociales de la UABJO, conoceremos los imaginarios respecto a su futuro profesional, intentando reconocer cómo se configuró este imaginario y la influencia de lo institucional en este caso. La complejidad que implica el desarrollo educativo en la entidad oaxaqueña no es exclusiva dentro de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, sin embargo, la propia Universidad es reproductora de muchas de las problemáticas que se generan en el contexto general, sobre todo de índole político que afectan el proceso educativo en la misma, generando bajas expectativas en la sociedad y en los mismos estudiantes y profesores, fomentando un ambiente de desconfianza general.



## **Reflexiones sobre las Ciencias Sociales y su papel en Oaxaca**

La relevancia de las ciencias sociales como posibles mediadoras entre las propuestas de jóvenes con la propia sociedad, hacen que se convierta en una categoría de análisis como un fundamento de la acción de los y las jóvenes, puesto que la idealización de un futuro es lo que, en última instancia, permite posicionarnos en el presente para su cumplimiento.

Juventud puede ser un símbolo de rebeldía, este concepto se puede asociar a dos lados de la misma moneda: a) rebeldía sin sentido, con miras a la destrucción; b) rebeldía con causa, aquella que aspira a romper con lo establecido buscando un algo mejor o diferente. Indudablemente los jóvenes –y aún los adultos y los niños– se hallan en ambos mandos, es un elemento que atribuye a su individualidad, a su subjetividad. Sin embargo, es precisamente la subjetividad donde es posible encontrar las semillas de una utopía, es en la subjetividad que se encuentra la posibilidad de cambio y resistencia.

*Es a partir de ese individuo, a partir de la subjetividad, que debemos enriquecer nuestros horizontes, pues sólo así será posible invertir la ecuación de la subordinación de hoy. Se trata de recuperar una forma de comportamiento congruente con una forma de pensar que permita desde los espacios diarios reaccionar frente al contexto. No busquemos la gran batalla que no decide el curso final, sino reaccionemos cada día (Zemelman, 1997: 109).*

Nuevamente el papel de la educación se hace relevante para lograr la reacción ante la “educación de la subordinación”. La educación, no solamente como un proceso de escolarización áulica, sino la educación en un sentido más extenso, educación para la vida, educación para la convivencia, educación para la acción, educación para la resistencia. Esta educación puede iniciarse en las calles, como un proceso esporádico y espontáneo, como una acción no planeada. Por ejemplo, tirar la basura que está fuera del recipiente, sonreírle al otro, llevar agua en un bote reciclable, etc., acciones que permitan la imitación al aludir a un sentimiento subjetivo de bienestar. Tales ejemplos pueden no parecer adecuados, pero son ejercicios reales que se gestan en la cotidianidad y que han tenido impactos reales.

Estas pequeñas acciones, estas micro resistencias, son ya elementos tangibles de la separación del modelo de gestión del sistema-mundo imperante, un mundo donde la apatía, el alejamiento del “otro” y, con el respeto de los lectores, “el valemadrismo” ante la vida, de los otros y la propia. Pequeñas acciones van dando paso a algo más grande. Primero la modificación de la percepción subjetiva de uno mismo después, intencionalmente o no, a la modificación subjetiva de los otros, en una especie de proceso en cadena donde no necesariamente se cambia la esencia subjetiva individual, sino más bien se contribuye a la convivencia social en sus diferencias: *“Un proyecto de liberación hoy tiene que ser un proyecto de una sociedad en la cual todos quepan y de la cual nadie sea excluido”* (Hinkelammert, 1997: 115). [Cursivas en el original].

Esta es la utopía, “un mundo donde quepan muchos mundos”, según la filosofía zapatista mexicana. Se puede decir, por supuesto, que en este mundo siempre han cabido y han estado muchos mundos, y es así. No obstante, estos mundos han sido los “otros”, los oprimidos, los dominados, los excluidos, los marginados. La gran utopía es entonces un mundo donde sea válido cada mundo existente. Sólo así podemos entonces tener una identidad más sólida, decir con voz a cuello soy niño/a, soy hombre, soy mujer, soy bisexual, homosexual, lesbiana, joven, anciano, trabajador, campesino, indígena, negro/a... con la convicción de que esta condición no será entonces sujeta a la minusvaloración de lo que somos en nuestro contexto y en el mundo.

La superación de la razón cínico-gestora (administrativa mundial) del capitalismo (como sistema económico), del liberalismo (como sistema político), del eurocentrismo (como ideología), del machismo (en la erótica), del predominio de la raza blanca (en el racismo), de la destrucción de la naturaleza (en la ecología), etc., supone la liberación de diversos tipos de víctimas oprimidas y/o excluidas. [Cursivas en el original] (Dussel, 2002: 64).

Superar los “centrismos” bajo los cuales se ha construido y estructurado nuestro ser es lo que puede conllevar a la liberación, es lo que Dussel (2002) alude como una ética de la liberación, asociada, indiscutiblemente, a las acciones subjetivas encaminadas a valorizar aquello que ha sido negado. En este mismo sentido, Boaventura (2010), nos hace un llamado, a partir de las ciencias sociales, y de la sociología en particular, a tomar en cuenta aquello que se ha

mantenido negado y se constituyan en temas emergentes para darles voz a todos aquellos conocimientos y temáticas que han permanecido en la oscuridad, excluidas y/o marginadas.

Así como se nos ha planteado romper con los parámetros del eurocentrismo –y no por un afán romántico de rescatar culturas milenarias, sino para recatar la posibilidad de construir nuestro propio destino social–, tenemos que trabajar otro concepto de tecnología, otro concepto de crecimiento, lo que nos lleva a un planteamiento diferente sobre lo que es productividad que no se corresponda con la racionalidad global (Zemelman, 1997: 107).

Este planteamiento de Zemelman, cierra la exposición que se ha trabajado a lo largo de esta investigación. Es solamente a partir de la superación de los “centrismos” que puede darse paso entonces a la creación, a la búsqueda de alternativas que se correspondan al modo de vida adecuado al contexto. “Des-pensar para poder pensar” reza un artículo de Boaventura, donde se vuelve a hacer inminente la necesidad de un proceso inverso a lo que estamos acostumbrados. Es a partir de este proceso que la creación, que la imaginación puede presentar el abanico de posibilidades ante lo que fue, ante lo que pudo haber sido y ante, y más importante, lo que puede ser.

La identidad latinoamericana no es una, ni es unidireccional, sin embargo, esta identidad se haya arraigada a un proceso emocional subjetivo, éste se convierte en motor para la búsqueda, para la imaginación y para la acción. Los académicos latinoamericanos, investigadores y jóvenes estudiantes –en todas las áreas y disciplinas–, han esbozado ya diversos ejemplos de acción y pensamiento latinoamericano, cuya relevancia está más allá del horizonte de la academia, es también una respuesta a la devastación bajo la cual hemos vivido por la gestión del sistema-mundo, es una oportunidad para resarcir los daños que, como humanidad hemos causado a la naturaleza y a la convivencia social. Nuestra identidad latina puede configurarse como identidad humana, en un sentido más armónico, siempre y cuando el trabajo subjetivo se una tal como una colmena de abejas o un hormiguero, la naturaleza tiene muchos ejemplos de apoyo.

## **Bibliografía**

ANUIES. (2010). Clasificación Mexicana de carreras de tipo medio superior y superior por

- campos de formación académica. México: ANUIES-CONACYT-INEGI-SEP-STPS
- ANUIES. (2015). “Anuario estadístico, población escolar en la educación superior, técnico superior y licenciatura, ciclo 2014-2015”. Disponible en: <http://www.anui.es.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Arribas González, Luis. (2006). “El imaginario social como paradigma del conocimiento sociológico”. En *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, pp. 13-23.
- Backzo, Bronislaw. (1999). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión
- Bedoya Abella, Claudia Liliana (2012). *Los imaginarios sociales de los egresados de pregrado de la Universidad Cooperativa de Colombia sede Cartago sobre la calidad de la educación*. Tesis de magister. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales-CINDE
- Bloor, David. (2003). *Conocimiento e imaginario social*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, Pierre. (2002). “La ‘juventud’ no es más que una palabra”. En *Sociología y cultura*, pp. 163-173. México: CONACULTA-Grijalbo.
- Calderón, Mónica Iris, Ríos Rolla, Mariela Alejandra, y Ceccarini, María Fernanda (2008). *Economía de la educación*. Argentina: Universidad Nacional de Cuyo.
- Carretero Pasín, Ángel Enrique. (2001). *Imaginarios sociales y crítica ideológica. Una perspectiva para comprensión de la legitimación del orden social*. Tesis doctoral. Santiago de Compostela, Coruña, España: Universidad Santiago de Compostela.
- Carretero Pasín, Ángel Enrique. (2004). “La relevancia sociológica de lo imaginario en la cultura actual”. En *Nómadas*, núm. 9. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/181/18100906.pdf>
- Castoriadis, C. (1986). “El campo de lo social histórico”. En *Estudios de filosofía, historia y letras*, pp. 1-13.
- Castoriadis, C. (1997). “El imaginario social instituyente”. En *Zona erógena*, pp. 1-9.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Ensayo Tusquets Editores.
- Castoriadis, Cornelius. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la*

- institución (Vol. 2). Barcelona: Tusquets.
- Castoriadis, Cornelius. (2002). Figuras de lo pensable. (Las encrucijadas del laberinto IV). México: Fondo de Cultura Económica.
- Coca, Juan R., Valerio Matas, Jesús. A., Randazzo, Francesca, y Pintos, Juan Luis. (2011). Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales. Coruña, España: Colección Tremn - CEASGA
- Coordinación General de Educación Media Superior, Superior, Ciencia y Tecnología. (2011). Oferta de educación Superior en el estado de Oaxaca. Catálogo de Licenciaturas 2011-2012. Oaxaca
- Czarny, Gabriela. (2010). “Jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, México: relatos de experiencias en Educación superior”. En ISEES, núm. 7, pp. 39-59
- De Sousa Santos, Boaventura (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo, Uruguay: Trilce.
- Durand, Gilbert. (2000). Lo imaginario. Barcelona: Del bronco
- Dussel, Enrique (2002). Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión. Madrid: editorial Trotta
- Educación. (2015). Obtenido de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/right-to-education/>
- Girola, Lidia. (1999). “Talcott Parsons hoy: el individualismo institucionalizado y las asociaciones”. En Sociológica, año 14, núm. 40, pp. 15-34
- Girola, Lidia. (2007). “Imaginarios socioculturales de la modernidad. Aportaciones recientes y dimensiones del análisis para la construcción de una agenda de investigación”. En Sociológica, año 22, núm. 64, pp. 45-76
- Girola, Lidia. (2010). “Talcott Parsons hoy: el individualismo institucionalizado y las asociaciones”. En Sociológica, Año 14, Núm. 40, Mayo-Agosto. Pp. 15-34
- Goffman, Erving. (1989). La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires: Amorrortu
- González García, Verónica. (2017). Imaginarios sobre el futuro profesional de los jóvenes de las licenciaturas en ciencias sociales: el caso del IISUABJO. Tesis de maestría. Oaxaca:

México: Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca.

Gutiérrez Campos, Luis y Opazo Soto, América. (Septiembre, 2012). "Imaginario Sociales acerca de la universidad: Contexto en tensión para la formación profesional en Trabajo Social". Córdoba, Argentina: XX Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social

H. Congreso del Estado libre y soberano de Oaxaca. (7 de noviembre de 2009). Ley Estatal de Educación de Oaxaca. Última reforma publicada en el Diario Oficial: Oaxaca, México

Heritage, John C. (1990). "Etnometodología". En Anthony Giddens, Jonathan Turner, y otros. La teoría social hoy. Madrid: Alianza Universidad

Homans, George. (1990). "El conductismo después del conductismo". En Anthony Giddens, Jonathan Turner, y otros. La teoría social hoy. Madrid: Alianza Universidad

Instituto de Investigaciones Sociológicas. (2007). Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias Sociales y Estudios Políticos. UABJO: Oaxaca.

Instituto de Investigaciones Sociológicas. (2007). Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias Sociales y Desarrollo Regional. UABJO: Oaxaca.

Instituto de Investigaciones Sociológicas. (2007). Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias Sociales y Sociología Rural. UABJO: Oaxaca.

Instituto de Investigaciones Sociológicas. (29 de junio de 2015). Información general. Historia. Obtenido de Instituto de Investigaciones Sociológicas: <http://iisuabjo.edu.mx/public/historia>

Joas, Hans. (1990). "El interaccionismo simbólico". En Anthony Giddens, Jonathan Turner, y otros. La teoría social hoy. Madrid: Alianza Universidad.

Lacan, Jacques. (Julio, 1953). Lo simbólico, lo imaginario y lo real. Conferencia pronunciada en ocasión de la fundación de la Sociedad Francesa de Psicoanálisis, constituida por el grupo Lagache, Dolto, J.L., J. Favez-Boutonier y B. Reverchon-Jouve, París.

Larraín, Jorge (1997). "La trayectoria latinoamericana a la modernidad". En Estudios Públicos No. 66 (otoño). Disponible en la dirección electrónica: [http://pensamientopolitico.50g.com/textos/rev66\\_larrain%5B1%5D.pdf](http://pensamientopolitico.50g.com/textos/rev66_larrain%5B1%5D.pdf)

Laudano, Claudia; Corda, María Cecilia; Planas, Javier y Pelitti, Pamela (2010). "Reflexiones en torno a los imaginarios sobre la tecnología en la formación y la práctica profesional de la

- bibliotecología”. [En línea]. I Jornada de Intercambio y Reflexión acerca de la Investigación en Bibliotecología, 6 y 7 de diciembre de 2010, La Plata. Disponible en: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.776/ev.776.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.776/ev.776.pdf)
- López García, Gabriela L. (2013). La identidad profesional a través de las expectativas el caso de los estudiantes de Ciencias Sociales de la UACM. Tesis de licenciatura. México: Universidad Pedagógica Nacional- Unidad Ajusco
- Meseguer Galván, Shantal. (2012). Imaginarios de futuro de la juventud rural. Educación Superior Intercultural en la Sierra Zongolica, Veracruz, México. Tesis doctoral. Veracruz, México: Programa de Doctorado en Antropología y Bienestar Social
- Montero Mendoza, María Teresa (2000). Elección de carrera profesional. Visiones, promesas y desafíos. Cd. Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
- Murcia Peña, Napoleón. (2009). “Vida universitaria e imaginarios: posibilidad en definición de políticas sobre educación superior”. En Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 7, núm. 1, enero-junio, 2009, pp. 235-266. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud: Colombia
- Murcia-Peña, Napoleón. (2006). Vida universitaria: un estudio desde los imaginarios de maestros y alumnos. Tesis doctoral. Universidad de Manizales-CINDE: Manizales, Colombia.
- Murcia-Peña, Napoleón. (2013). “La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica”. En *Magistro*, Vol. 6, número 12, pp. 53 - 70. Extraído desde <http://dx.doi.org/10.15332/s2011-8643.2012.0012.03>
- Murcia-Peña, Napoleón; Pintos De Cea Naharro, Juan Luis; Ospina-Serna, Héctor Fabio. (2009). “Función versus institución: imaginarios de profesores y estudiantes universitarios”. En *Educación y Educadores*, vol. 12, núm. 1, abril, 2009, pp. 63-91. Universidad de La Sabana: Colombia
- Noguera, Juan Antonio. (2003). “¿Quién teme al individualismo metodológico?: Un análisis de sus implicaciones para la teoría social”. En *Revista de Sociología*, No. 69. Pp. 101-132
- Palenzuela Fundora, Yadira. (2013). Imaginarios sociales de jóvenes universitarios sobre su participación ciudadana en redes sociales virtuales. Tesis de magister. Santiago: Universidad de Chile
- Parsons, Talcott. (1983). *La sociedad, perspectivas evolutivas y comparativas*. México: Editorial

Trillas

- Parsons, Talcott. (1984). *El sistema social*. Madrid: Alianza Universidad
- Pérez Islas, José Antonio. (1999) “Visiones y versiones: los jóvenes y las políticas de juventud”, en Medina Carrasco, Gabriel (1999). *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. México: El Colegio de México
- Pintos de Cea-Naharro, Juan Luis. (2004). “Inclusión-Exclusión. Los imaginarios de un proceso de construcción social”. En SEMATA. *Ciencias Sociales y Humanidades*, pp. 17-52.
- Ramírez Rosales, Victoria. (2008). *La construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas. Un estudio sobre los imaginarios y los procesos sociodiscursivos que definen el ser maestra en dos contextos culturalmente diferenciados: la normal urbana “Lic. Emilio Sánchez Piedras” y la normal rural “Lic. Benito Juárez”*. Tesis doctoral. México: Universidad Autónoma Metropolitana- Unidad Iztapalapa
- Reguillo, Rossana. (1993). “Las tribus juveniles en tiempos de la modernidad”. En *Revista de Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, Universidad de Colima, pp. 171-184
- Reguillo, Rossana. (2000). *Emergencias de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Colombia: Grupo editorial Norma. Obtenido de [www.cholonautas.edu.pe](http://www.cholonautas.edu.pe) / Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales.
- Reyes de la Cruz, Virginia G., Alvarado Juárez, Ana M., Ruiz López, Arturo (2014). *Políticas educativas e ingreso a la universidad. Un reto para el siglo XXI*. En Reyes de la Cruz, Virginia G. y Ruiz López, Arturo (Coord.). *Reformas educativas, Balance y perspectivas*. Oaxaca: Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca
- Rojas Crotte, Ignacio Roberto (2014). “Capital humano como ideología: una actualidad anunciada”. En Reyes de la Cruz, Virginia G. y Ruiz López, Arturo (Coord.). *Reformas educativas, Balance y perspectivas*. Oaxaca: Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca
- Schutz, Alfred. (1983). *Estudios sobre teoría social. Escritos II*. Buenos Aires: Amorrortu
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Serie histórica de la Educación Superior en México*. Oaxaca. Extraído desde [http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas\\_educativas.html](http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html)
- Solares, Blanca. (2006). “Aproximaciones a la noción de imaginario”. En *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, pp. 129-141



- Suárez Zozaya, María Herlinda. (2009). “En México, el acceso a los estudios superiores sigue siendo un privilegio”. En *Humanidades*, Octubre de 2009, Año V, Número 44, pp. 6-8
- Taylor, Charles. (2006). *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós
- Unidad de Planeación y Evaluación de Política Educativa. (2000). *La estructura del Sistema Educativo Mexicano*. México: Secretaría de Educación Pública
- Vera Lara, América y Zamora Galván, Laura A. (Noviembre, 2011). “Los imaginarios que generan los jóvenes a partir de sus experiencias de exclusión escolar”. México: UNAM-XI Congreso Nacional de Investigación Educativa
- Zemelman, Hugo. (1997). “Homogeneización y pérdida de la subjetividad en la globalización”. En Heinz Dietrich (Coord.). *Globalización, exclusión y democracia en América Latina*. México: Joaquín Mortiz



## Algunas experiencias en evaluación de trabajo académico

### Some experiences in evaluation of academic work

Rosa María Lince Campillo<sup>1</sup> y Fernando Ayala Blanco<sup>2</sup>

**Resumen:** Las actividades académicas e investigación que son más significativas, no coinciden con la opinión y criterio de quienes evalúan. Dar cuenta de actividades realizadas; someterse a evaluación periódica para que se asigne o renueve nivel; como responsable de proyecto de investigación informar anualmente avances, metas y objetivos cumplidos; periódicamente renovarse en SIN. Los formatos para registrar información son complicados, homologan actividades pero éstas son distintas según el área de trabajo, si no capturamos en los registros no permiten guardar información.

**Abstract:** The people who work in Institutions of Higher Education, are constantly faced with the dynamics of various evaluation processes. Therefore, we must keep the Curriculum Vitae updated. Paradoxically, the academic and research activities that for us may be the most significant, even representing an achievement, are not always the same for those who evaluate our work.

Palabras clave: trabajo académico; evaluación; cuerpos colegiados

Trabajamos en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y en los últimos 25 años, hemos sido constantemente tanto sujetos evaluadores como evaluados.

Entre los cargos desempeñados: representante de los profesores en diferentes instancias académicas entre cuyas funciones están procesos de evaluación de Investigadores, Profesores, Técnicos Académicos, Ayudantes de Profesor y Alumnos, para ingreso, promoción o incluso reconocimiento con algún premio.

Queremos compartir nuestra experiencia que no necesariamente es la que se da en todos los procesos que se realizan diariamente entre los profesores en la UNAM.

Antes de reflexionar en torno a los trabajos concretos que se realizan en un órgano

---

<sup>1</sup> Doctora en Ciencia Política, UNAM, FCPyS, CEP, metodología hermenéutica aplicada a la interpretación de relaciones de poder en manifestaciones socioculturales, lince@unam.mx.

<sup>2</sup> Doctor en Ciencia Política, UNAM, FCPyS, CEP, grupos de poder y expresión de relaciones de poder en el arte, ayalafernando80@hotmail.com.

colegiado, es pertinente señalar que se entiende por “órgano colegiado”: el trabajo colegiado que se desarrolla en un espacio en que la función se asigna a diferentes personas, reconocidos como unidad, la cual debe llegar a un acuerdo o consenso para la realización del acto respectivo.

Como es muy difícil lograr la unanimidad de criterios, se adopta como regla general el principio de la mayoría simple. Puede haber órganos que establecen criterios de mayor rigor, esto dependerá de la naturaleza de la institución a la que pertenece un órgano colegiado.

Ahora bien, nuestro ámbito de trabajo en un órgano colegiado ha sido —como ya se mencionó— la Universidad Nacional Autónoma de México, particularmente la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Con base en esta experiencia reflexionaremos sobre el Estatuto del Personal Académico de la UNAM, en especial nuestra actual participación como Consejeros Técnicos de Ciencia Política.

Creemos conveniente señalar algunas precisiones:

- 1) El Estatuto del Personal Académico rige las relaciones entre la Universidad y su personal académico de acuerdo a su Ley Orgánica y no ha sufrido modificación sustanciales desde su creación

En el Congreso Universitario de 1990 se planteó la necesidad de realizar una revisión profunda de los ordenamientos jurídicos que rigen la vida universitaria; entre ellos, el Estatuto del Personal Académico (EPA), que constituye uno de los principales instrumentos de regulación del quehacer académico, a partir de conceptos, definiciones, procedimientos y contenidos de carácter estrictamente académico. El 7 de julio de 2004 se convocó a realizar una Reforma al EPA, cosa que hasta la fecha no ha sucedido.

- 2) El personal académico está integrado por: técnicos académicos; ayudantes de profesor o investigador; profesores e investigadores.
- 3) La selección para ingreso, nombramientos, promociones y adscripción del cuerpo académico, la hace el Consejo Técnico de cada entidad, previa opinión razonada de una Comisión Dictaminadora o en su caso el Consejo Asesor Interno, considerando la capacidad demostrada, antecedentes académicos, experiencia de los aspirantes y necesidades de la dependencia. Cuando se contrata por artículo 51 es prerrogativa del

Director (a) de la dependencia proponer al H. Consejo Técnico la contratación previa evaluación de la Comisión Dictaminadora correspondiente.

- 4) De acuerdo con la Legislación Universitaria, se decide la contratación y se otorgan las distinciones, estímulos y recompensas que correspondan. Cada nivel y categoría tiene sus propios requisitos.
- 5) En todos los casos se notifica a los interesados de las resoluciones que afecten su situación académica con objeto de que se ejerza el derecho a inconformarse.

El primer problema que enfrentamos, es el desconocimiento tanto de la legislación en cuanto a procedimientos, requisitos para cada nivel, así como del organigrama de las diferentes Comisiones y sus funciones, por lo que en ocasiones se demandan a algunas instancias cosas que no corresponden al ámbito de su competencia.

Una segunda gran dificultad que se enfrenta es que los formatos en los que se solicita la información son extremadamente complicados, no son precisamente “amigables”, porque homologan actividades que se desarrollan pero éstas son distintas según el nivel y área de trabajo, lo que en algunos casos significa dejar fuera actividades desarrolladas ya que quien diseñó el sistema no contempló cada una de las actividades que se realizan.

A lo anterior se agrega que en algunos rubros existen preguntas difíciles de responder con datos precisos, si uno no contesta los datos con exactitud la información no se puede guardar debidamente, al mismo tiempo que hay otras actividades que se repiten. Por ejemplo, cuando uno declara haber asesorado a un alumno, preguntan ¿cuál fue la fecha de inicio de la asesoría? ¿cuál es el grado de avance del trabajo? o en su caso ¿cuál fue la fecha de finalización de la asesoría? Para pasar a ¿cuántas horas se le dedicaron al alumno?, no conocemos a profesor alguno que traiga consigo un cronómetro o lleve control de las fechas de asesoría, además si uno empieza a asesorar a un alumno en 2016 y en el informe de 2017 declara uno que el trabajo está por finalizar, aparece un letrero que dice “usted está reportando una actividad que corresponde a un año anterior”... como si todos los alumnos concluyeran sus trabajos justamente con el calendario civil.

En el segundo caso que se menciona cuando en investigación preguntan si uno es responsable de algún proyecto de investigación, más adelante en otro rubro se interroga por la responsabilidad de organización de grupos de investigación, lo que implica que se repita la

información que ya se declaró, sólo por dar unos ejemplos.

Ahora bien, los formularios que debemos responder respecto a la labor desarrollada son distintos dependiendo de a qué Institución debemos dar cuenta de las actividades desempeñadas, pero en todos ellos se solicitan datos que pueden ser irrelevantes, aunque debemos tener claro que si no llenamos los registros no nos permiten guardar la información.

Otro ejemplo, para la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM existe un sistema al que es posible acceder en línea, mismo que no coincide totalmente con el que se desarrolló en la FCPyS para realizar el informe anual (que recordemos, estamos obligados a presentar cada año según el EPA de la UNAM). Para complicar aún más la situación, recientemente se modificó la plataforma del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y en ella (quienes pertenecemos al Sistema Nacional de Investigadores) debemos acceder para dar cuenta de la labor desempeñada, sistema diferente a los dos anteriores.

Además, al migrar de una plataforma a otra, alguna información se perdió, por lo que recibimos un mensaje que decía que debíamos completar los datos faltantes... Cuando nos pusimos en contacto con el auxiliar en CONACyT, sólo le hicimos la siguiente pregunta ¿Está usted consciente de que la antigüedad en la UNAM es de 41 años? ¿Hay que localizar los datos que se perdieron y volver a llenar los espacios faltantes de un expediente que consta de cerca de 200 cuartillas? ¿Sabe cuánto tiempo necesitaría para completar mi CV? Y no hubo respuesta.

Ante situaciones que podrían parecer kafkianas, en este texto se buscará presentar paso a paso algunas de las dificultades que enfrentan los investigadores y académicos por obligación en los procesos de promoción; también se pretende que este escrito sirva como una guía para todos aquellos que deseen ser evaluados para promoverse de acuerdo a sus informes de actividades; y quizá una última intención sea simplemente no sentirnos solos en los procesos de evaluación al darnos cuenta de que enfrentamos las mismas dificultades.

Por último, no sólo los evaluados se angustian al enfrentar sistemas “perversos” y por ello se considerará el punto de vista de los evaluadores que se enfrentan a muchos problemas para establecer criterios de evaluación y asignar calificaciones de forma precisa y justa.

## **De los Evaluadores**

- La participación en Consejos, Comités Académicos y Comisiones Dictaminadoras son nombramientos honorarios, por los que no se perciben ingresos.
- Los integrantes de estas Comisiones, no siempre tienen el mismo nivel de compromiso hacia el trabajo, lo que significa que a veces no haya regularidad y puntualidad. Algunos profesores van cuando saben que se trabajará algún caso en el que tienen interés.
- En ocasiones no se acepta que las decisiones son colegiadas, y cuando hay discrepancia se emiten opiniones al margen de la Comisión de la que se forma parte, favoreciendo la división y no respetando el trabajo colegiado.
- La continuidad en el trabajo es importante, para asegurar la aplicación de los mismos criterios a todos los evaluados.
- Las reuniones de las diferentes Comisiones, se desarrollan en horas laborales y la revisión de un caso puede realizarse en varias sesiones, lo que implica dejar de lado actividades personales. En el Estatuto del Personal Académico no se establece sanción alguna por incumplimiento. Se contempla en el reglamento interno de las Comisiones. En caso de no asistir a tres sesiones consecutivas, sin justificación, el elemento podrá ser sustituido.
- La Comisión Dictaminadora debe contar con miembros de preferencia externos a la entidad, para evitar favoritismos. Éstos deben desplazarse desde sus lugares de trabajo. Sin embargo, cuando se trata de profesores externos, no siempre conocen el trabajo que se desempeña en la entidad y utilizan los criterios que rigen en la entidad de procedencia (Instituto Mora, COLMEX, FLACSO, CIDE, SNI, etc.) tratando de imponerlos al resto de la Comisión.
- Lo mismo sucede al tener cambios en la composición de las Comisiones Dictaminadoras (en promedio deben renovarse cada dos años); los nuevos miembros de las Comisiones, en la mayoría de los casos, desconocen los reglamentos, estatutos, lineamientos o criterios establecidos por uso y costumbre, etc. Los profesores que se integran deberían entrenarse para adaptarse a los lineamientos con los que se trabaja.

- Las Comisiones no siempre tienen claro qué se está evaluando, no es lo mismo a) calificar la competencia académica de un profesor, en un concurso de oposición; b) que calificar sus méritos académicos en el caso del otorgamiento de premios; c) si el alumno cumplió con el objetivo de incidir con su actividad en el mejoramiento de la situación de vida de una comunidad, en el caso de reconocimiento a la labor realizada en Servicio Social; d) o si el candidato propuesto para ingresar tiene el perfil idóneo para cumplir con las actividades que requiere la entidad o programa al que se responde.
- Todos los dictámenes deben estar perfectamente justificados y fundamentados, para que el evaluado conozca las razones de una determinada calificación y en caso de estar inconforme pueda impugnar debidamente. Se debe tener clara la diferencia entre emitir adjetivos calificativos y fundamentar una calificación otorgada.
- En ningún caso, los evaluadores tienen obligación para completar, corregir u ordenar la documentación de los evaluados. Es indispensable entregar una relación de documentos que sea cotejada y firmada por el responsable de custodiar los expedientes.

### **De los Evaluados**

- ❖ No siempre conocen los niveles y requisitos de cada uno de ellos y desconocen si cumplen con los requisitos para ser evaluados.
- ❖ No tienen la precaución de revisar la documentación para saber si se cumple con los requisitos o hacer un pre-puntaje para ubicarse en el nivel que les corresponde. Se sobrevalúa el trabajo personal.
- ❖ No están familiarizados con los procedimientos de dictaminación y la cantidad de personas que intervienen en su calificación, por lo que no es inusual que cuando hay dictámenes desfavorables se acuse de hacer valer favoritismos, castigos o venganzas. En el caso de los dictámenes de concursos de selección para ingreso intervienen alrededor de 30 personas, por lo que resulta muy difícil, más no imposible, ponerlas de acuerdo.



- ❖ No es inusual que se recurra al argumento del derecho y se ampare en el contrato colectivo de trabajo y trate de imponerse al de mérito académico.
- ❖ Es muy común que se desconozcan los lineamientos para presentar un currículum ordenado. La mayoría de las veces los evaluados no entregan los documentos clasificados de acuerdo a los rubros a evaluar, o incluso de acuerdo con el currículum, por lo que se dificulta mucho su revisión y a veces se facilita cometer errores involuntarios.
- ❖ En otros casos se declaran actividades, pero no se exhibe constancia que acredite la actividad, por lo que no se puede contabilizar o los papeles que se presentan bien parecen “hechizos”. No se hace conciencia de que las Comisiones evalúan con los documentos probatorios, no lo que el evaluado dice que hizo.
- ❖ Al desconocer las funciones y obligaciones del nivel en el que está siendo contratado, los informes declaran actividades que se realizaron, pero con las que no necesariamente se cumple con el trabajo al que se está obligado por contrato. Puede ser el caso de las personas que son contratadas para desarrollar un proyecto específico y que después se dedican a cualquier cosa que les interesa.

### **De las Actividades a evaluar**

- ❑ Los profesores no se informan del carácter del otorgamiento de los niveles del Programa de Estímulos a la Productividad, simplemente lo ven como una compensación al salario, así se pierde el objetivo que es premiar el esfuerzo extra en cuanto a productividad académica.
- ❑ Hay que considerar el nombramiento del profesor y las obligaciones que especifica el Estatuto del Personal Académico, si ha cumplido con lo que su nombramiento exige puede ser evaluado para determinar qué trabajo extra ha realizado pero no sólo en cantidad sino también en calidad. Sobra aclarar que esta productividad debe ser realizada en la UNAM.
- ❑ En ocasiones los profesores no consideran que existe un tope en puntaje en cada uno de los rubros a evaluar. Entonces tienen mucha productividad en investigación, pero no en docencia y debido a que para alcanzar el máximo nivel de PRIDE D se debe

tener la calificación de sobresaliente en todos los rubros, no cumplen y por consiguiente no lo alcanzan y sienten que se les ha evaluado injustamente pues tienen mucho trabajo, pero no distribuido correctamente para cumplir en todos los aspectos.

- Las actividades que se presentan para ser evaluadas, han cambiado con los tiempos y las políticas, así como los intereses en el desempeño de las tareas académicas. No nos mueven los mismos objetivos de hace dos décadas. La lógica de trabajo se ha modificado, por ejemplo en Programa de renovación de la planta docente para jóvenes académicos y en razón de obtener mejores niveles en el Programa de Estímulos al Personal Académico, así como su equivalente para profesores de nuevo ingreso, el PAIPA o incluso el Sistema Nacional de Investigadores.
- Como consecuencia, hay actividades que ya no se quieren desarrollar porque no están consideradas para dar puntos y ser mejor evaluados, por lo que resulta muy difícil organizar Congresos, asesorar alumnos becarios de PRONABES, MADEMS o Coordinar cursos. Lo que interesa es tener la mayor cantidad de constancias posibles de las actividades desarrolladas que más cuentan. Una propuesta es reconocer otras labores de formación de recursos, alternativas a las de conducir cursos o seminarios curriculares.
- El peso que se da a las actividades por los evaluadores, varía según el propósito, lo que puede descontrolar a los evaluados, porque en una situación pueden obtener un buen puntaje y en otra no necesariamente. Es decir, puedo ser promovido a un nivel superior según los requisitos del nivel y los puntajes que se exigen en el EPA y no necesariamente eso significa que mejoraré en el nivel que se me asigne al ser evaluado para PRIDE, en donde no es sólo cumplir sino producir más de lo que estoy obligado por el nombramiento que tengo.
- Cabe aclarar que hay un instructivo que debe seguirse y un rango para cada actividad, con topes mínimos y máximos, se califica dentro de los límites considerando por ejemplo, tipo de publicación, número de cuartillas, si es publicación nacional o internacional, arbitrada o no etc.
- Un rubro especialmente difícil de evaluar es el de Participación Institucional, porque se consideran las actividades por las cuales no se reciben honorarios, es decir los

nombramientos honoríficos o cargos de elección, por lo que no son renunciables ya que son la representación de los pares en las Comisiones y Consejos Académicos. Por lo que mientras se está en funciones tampoco se puede disfrutar de año o semestre sabático, se tiene que diferir hasta el final del encargo. Muchas personas consideran que cumplen con este apartado porque desempeñaron cargos como funcionarios de la administración, pero estos no cuentan ya que se percibe una compensación por ellos.

- ❑ Se pierde el objeto de evaluación, hay Comisiones que tienen como objetivo evaluar el trabajo académico de los profesores para proponer: a) su promoción; b) el rendimiento y productividad, sin perder de vista la calidad;
- ❑ y otras que evalúan no el cumplimiento sino el mérito extraordinario c) en cuanto a los premios recibidos, el trabajo extraordinario del profesor, méritos y calidad del trabajo, en este último caso la pregunta que guía es ¿qué ha hecho que nadie más ha hecho? y observar si esa aportación no sólo es sobresaliente sino que reúne la condición de extraordinaria.

En otras palabras, que si él o ella no lo hubieran hecho nadie lo habría podido hacer. Se debe considerar el perfil del candidato, si es distinguido en su comunidad, la labor que desarrolló y su compromiso social.

- ❑ Si bien en el EPA no se establece que los informes de labores ni el CV deben presentarse en un determinado formato, como explicamos al inicio, dichos formatos no están unificados, es decir, si se solicita promoción, la Secretaría de Personal Académico pide un currículum diferente al que se tiene que presentar cuando se trata de ingreso o renovación PRIDE, tampoco coincide con el informe de labores y es distinto al formato de currículum para CONACYT que es el mismo para el Sistema Nacional de Investigadores. Así que si se llenó un tipo de formato como becario CONACyT o miembro del SNI, hay que llenar nuevamente según el sistema de DGAPA o IUPA, lo que no es simplemente colocar los datos nuevamente sino en distinto orden y con otros requisitos, lo que significa volver a organizar todo el expediente.
- ❑ De tal suerte que hay que volverse experto en llenar formatos con las mismas actividades académicas, sólo que hay que declararlas de manera distinta.

- Además, en el caso del SNI, los criterios de evaluación están enfocados más a las ciencias duras o exactas y, por lo tanto, se discriminan a las ciencias sociales y las humanidades. Por ejemplo, publicar en revistas científicas especializadas e indexadas en el padrón del SNI, en detrimento de muchas revistas enfocadas a las ciencias sociales que no están consideradas como relevantes en los índices científicos del SNI pero que son muy prestigiosas en sus ámbitos de investigación (sociología, ciencia política, antropología, filosofía, historia, etc.). Además si estamos trabajando en líneas de investigación que no están abiertas, justo para innovar, éstas no aparecen en los catálogos de universidades o revistas especializadas y por ello no podremos guardar la información de la labor desarrollada.
- De igual forma, para los criterios de evaluación del SNI, no son tan importantes la dirección de tesis nivel licenciatura, considerando muy importantes únicamente la dirección de tesis nivel posgrado (maestría y principalmente doctorado o posdoctorado). Pero los alumnos deben cimentar el conocimiento desde la base para acceder a posgrado.
- Como es fácil observar, se consume mucho tiempo en organizar y mantener actualizado el currículum, obtener constancias, hacer informes de labores y renovar la pertenencia a los diferentes Proyectos de investigación, máxime si se considera que antes el apoyo secretarial era bastante eficiente, pero con el uso de las computadoras los académicos estamos haciendo este trabajo, lo que implica inversión de tiempo a actividades no estrictamente académicas sino administrativas, ya que ahora no sólo se trata de conseguir una constancia, sino de escanearla y guardarla en un archivo para poder “subir” la información al sistema.
- Un problema extra es que una Comisión evaluadora siempre está adscrita a una entidad, y una decisión de la misma puede ser modificada por quien encabece esa entidad. Lo que significa que criterios administrativos pueden estar por encima de criterios académicos. Hacemos referencia por ejemplo a la asignación de recursos financieros en proyectos PAPIME o PAPIIT, el evaluador estudia las actividades a realizar y asigna cantidades para el logro de las metas y objetivos, pero puede suceder

que según reglamento operativo, administrativamente se asigne otro monto según los recursos del ejercicio presupuestal, dejando en problemas a los investigadores.

En 2004 en la Comisión de Mérito del Consejo Universitario, no existían lineamientos para presentar los currículos de los candidatos, así que una subcomisión se dio a la tarea de estudiar la posibilidad de proponer un formato único para presentar a los candidatos. Cada vez que se recibía una propuesta, se realizaban entrevistas a quienes proponían al candidato, con objeto de valorar sus méritos. Ubicamos a los profesores en su contexto histórico, muchos no tienen estudios de doctorado porque en algunos casos en sus Escuelas y Facultades de origen, no había doctorado. La costumbre de obtención de grados es posterior a 1984 con la fundación del SIN y más adelante con el PRIDE. En el primer caso, estamos siendo marcados por los criterios que ha establecido CONACYT en cuanto al trabajo en publicaciones en revistas arbitradas o localización de número de veces que se ha sido citado. Originalmente eran pocas o no había revistas arbitradas.

Así que después de muchas discusiones llegamos a una pregunta clave que debemos hacernos para decidir la condición de suficiente, bueno, sobresaliente o excepcional. No hay que perder de vista que lo primero es cumplir con los requisitos que marca el Estatuto, es decir cumplir con las obligaciones por las que se percibe un salario y si la actividad excede, entonces será sujeto merecedor de una promoción, reconocimiento, etc. Siempre y cuando la actividad a evaluar se realice en o por la Institución.

### **En síntesis**

- Durante nuestra vida académica tenemos que someternos constantemente a procesos de evaluación para ingresar, obtener becas, estímulos a la productividad o promovernos en los niveles en los que tenemos nombramiento y para ello es necesario conocer los requisitos mínimos para estar en situación de concursar.
- Con las constantes evaluaciones, el personal docente ha cambiado su actividad, de la mera práctica docente a la de docencia e investigación para cumplir con todos los aspectos que se requieren para obtener una buena calificación en PRIDE, (porque son más los recursos que se obtienen por el PRIDE, en pocas palabras se vive del estímulo y no por el salario correspondiente) a la vez que los investigadores cada vez pugnan

más por inscribirse en la práctica docente, lo que ha invertido el prestigio en la comunidad académica, ya que los docentes además estamos obligados a ser investigadores.

- El trabajo en las diferentes instancias, considera aspectos, que pesan en una evaluación de trabajo de manera diferente a los de mérito, aun tratándose de la misma persona. Se debe tener presente exactamente qué se está evaluando y para qué, no es lo mismo calificar méritos, que un concurso de ingreso o promoción.
- Para ser lo más justos posible tenemos que resolver las dificultades que enfrentan las diferentes instancias evaluadoras dependiendo de la información de que se dispone ¿Cuáles son las formas como se procede para estudiar los currículos? Esta decisión debe ser colegiada ¿Qué ha hecho el candidato que si él no lo hubiera hecho nadie lo habría hecho? ¿Cuál es la excepcionalidad de su obra? Aquí la respuesta depende de la presentación del currículo o si entre los evaluadores hay alguien que conozca al candidato y presente su perfil, pero cuando los dictaminadores son externos para asegurar la neutralidad esto no es posible. Así que se recomienda tener en las Comisiones miembros internos a la entidad así como algunos de preferencia externos para mantener el equilibrio en las argumentaciones y discusiones.
- Un problema serio es que en los intentos por contar con un instrumento de evaluación universal con puntajes claros y precisos, se han presentado a lo largo del tiempo varios “instructivos”; de tal suerte que una persona que ingresó en 1970 fue evaluada con el instructivo que estaba vigente que consideraba una serie de actividades y otorgaba una cantidad de puntos. Con el paso del tiempo, las actividades van diversificándose y aparecen otras que no hacíamos antes, pero cambiarse a un nuevo instructivo, sería injusto porque cambiaría también de medida o forma de calificar por lo que se sigue evaluando al candidato con el instructivo con el que ingresó, pero su actividad responde a las nuevas políticas académicas.
- Lo anterior evidencia la importancia de que las diferentes Comisiones sesionen de manera colegiada a fin de que las determinaciones sean resultado de experiencia y estudio cuidadoso de los casos. Las actividades que realizamos en Ciencias Sociales no son iguales, por lo que hay que confiar en la preparación de los evaluadores y en su

juicio para determinar la calidad de los trabajos, por eso deben ser personas calificadas y de prestigio en la comunidad.

- Si bien aparentemente realizamos las mismas actividades, esto no es sencillo. Por ejemplo, hay que considerar si un artículo es resultado de investigación, de opinión, o difusión, extensión del mismo, si está publicado o está en prensa, tipo de publicación en que aparecerá, si es arbitrada, si se encuentra en el padrón de CONACYT, en revista especializada, etc. Y así con cada actividad que se reporta.
- Los rubros en los que un académico o investigador es evaluado son a) formación, b) docencia, c) investigación, d) difusión y e) apoyo institucional. Con base en lo anterior podemos darnos cuenta que siempre caeremos en opiniones subjetivas porque cada evaluador tiene una perspectiva del caso en cuestión y esto complica siempre el trabajo de los órganos colegiados. De ahí la importancia de tener criterios homogéneos, claros y transparentes, que resulten en estatutos y guías lo más objetivas que se pueda.
- Por todo lo anterior recomendamos que ante cualquier duda, se exponga el caso y se estudie y delibere colegiadamente uniendo las experiencias y puntos de vista de los evaluadores. Si no se llega a un dictamen, se recomienda auxiliarse de expertos en los temas que trabaja el evaluado para acercarse más a una revisión correcta del expediente.

Recapitulando y ordenando las ideas expuestas hasta aquí, se puede decir que el trabajo colegiado en la esfera académica e investigativa en la UNAM tendrá que considerar –en nuestra opinión— los siguientes aspectos:

1) Las características y las funciones más relevantes en la Docencia, la Investigación y la Extensión, en las figuras académicas de profesores de carrera, investigadores, técnicos académicos, profesores de medio tiempo y profesores de asignatura;

2) La carrera académica, poniendo especial atención en los procedimientos de ingreso, definitividad y promoción, estableciendo las particularidades de Profesor de carrera, Investigador, Profesor-investigador, Técnico Académico, Profesor de Medio Tiempo, Profesor de Asignatura y Ayudante de Profesor;

3) Criterios, principios y características que deben seguirse en la evaluación de los

académicos;

- 4) Superación académica;
- 5) Apoyo institucional;
- 6) Derechos, obligaciones y sanciones; y finalmente
- 7) Cumplimiento en la aplicación del EPA.

Lo cierto es que la pedagogía y la investigación se inscriben en un proceso de integración social y de transmisión de conocimientos y referentes culturales, mediante el cual se conforma la personalidad y educación de cada individuo. En dicho proceso intervienen las distintas experiencias históricas, filosóficas, políticas, ambientales, económicas y familiares que inciden en una comunidad. En nuestra experiencia en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, la educación, la enseñanza y la investigación las entendemos como un conjunto de iniciativas institucionales dirigidas a orientar, de manera sistemática, el proceso pedagógico hacia objetivos previamente fijados desde la perspectiva de las Ciencias Sociales, y mediante métodos históricamente probados. Ciertamente la libertad de cátedra que siempre ha imperado en nuestra Máxima Casa de Estudios, ha permitido enriquecer las políticas educativas institucionales, respetando la individualidad y personalidad de cada uno de los integrantes de esta comunidad. Este espíritu es el que debe imperar en los órganos colegiados.

Para terminar nuestra exposición compartiremos una anécdota.

Las Medallas Gabino Barrera y Alfonso Caso, se otorgan al mejor promedio. Se considera que no tengan en su expediente NP y NA y también la titulación temprana. Hay una diferencia entre terminar en tiempo y forma dentro de lo legal y merecer un reconocimiento por titulación temprana.

Aquí tuvimos que enfrentarnos a que los alumnos de Medicina se gradúan el mismo día porque hacen su examen al mismo tiempo.

En algún momento consideramos que por la edad promedio a la que realizan los estudios de Posgrado, las mujeres debían tener una consideración especial, ya que es justo la edad promedio en la que se embarazan, sin embargo, al estudiar 5 generaciones, nos dimos cuenta de que las mujeres no sólo se graduaban antes que los hombres, sino que lo hacían con mejores promedios.



## Evaluación del 360° aplicada al desempeño docente

### 360° evaluation applied to teaching performance

Ana Teresa Sifuentes Ocegueda<sup>1</sup>, Emma Lorena Sifuentes  
Ocegueda<sup>2</sup> y Rocío Mabeline Valle Escobedo<sup>3</sup>

**Resumen:** La calidad de la educación es una necesidad planteada actualmente por organismos internacionales, nacionales y estatales. Calificar el desempeño actual y/o anterior de un docente con relación a sus estándares requiere de mucho detalle y consistencia del sistema de evaluación del desempeño utilizado. La metodología de 360° enfatiza la importancia de que la evaluación sea realizada por todos los agentes involucrados con el objetivo de triangular la información, mejorar y orientar la autopercepción del desempeño, así como propiciar la mejora continua del proceso.

**Abstract:** The quality of education is a need currently raised by international, national and state organizations. Qualifying the current and / or previous performance of a teacher in relation to their standards requires a lot of detail and consistency of the performance evaluation system used. The 360 ° methodology emphasizes the importance of the evaluation being carried out by all the agents involved in order to triangulate the information, improve and guide the self-perception of the performance, as well as promote the continuous improvement of the process.

Palabras clave: proceso de enseñanza-aprendizaje; desempeño docente; evaluación de 360°; calidad de la educación

### Introducción

Existe el interés explícito del Estado Mexicano por transformar a fondo el sistema educativo nacional, de tal manera que todos los estudiantes mexicanos tengan las oportunidades de aprendizaje óptimas para alcanzar el máximo logro educativo posible. El punto de partida de la reforma educativa del 2013, fue la crisis de la educación nacional, crisis documentada reiteradamente por evaluaciones parciales o estandarizadas que se realizan del sistema educativo

---

<sup>1</sup> Dra. en Educación, Universidad Autónoma de Nayarit, Actores sociales, desarrollo local y regional e innovación educativa, anat.sifuentes@uan.edu.mx.

<sup>2</sup> Dra. en Sociología, Universidad Autónoma de Nayarit, Actores sociales, desarrollo local y regional e innovación educativa, emmalorenas@gmail.com.

<sup>3</sup> Master en Impuestos, Universidad Autónoma de Nayarit, Actores sociales, desarrollo local y regional e innovación educativa, rocio\_valle13@hotmail.com.

nacional desde hace años.

La reforma educativa responde a la necesidad de atender el bajo logro de aprendizajes de los niños y jóvenes mexicanos, al mismo tiempo que busca erradicar la inequidad en la distribución de la calidad de la educación en México. Para lograrlo es necesario mejorar de manera significativa los servicios educativos que reciben los alumnos del país, ya que la deficiencia no solo depende del docente, sino del contexto social, cultural y laboral relacionado con el sistema educativo, de las familias y de los propios educandos. No obstante los docentes tienen un papel clave en la mejora de la calidad y por ello el cuidado de su desarrollo profesional es fundamental.

La evaluación representa un instrumento valioso para lograr apoyar el desarrollo de la profesionalización de docentes. El maestro que se supera de manera continua atenderá adecuadamente a sus alumnos y logrará por ello buenos resultados de aprendizaje, para ello se requiere definir el perfil, los parámetros e indicadores, las etapas y los métodos de evaluación, así como desarrollar los instrumentos para la implementación de la misma.

El principal desafío en materia de evaluación docente es fortalecer el desarrollo profesional de los maestros, garantizando la idoneidad de los conocimientos y las capacidades, aunque para realizarlo se tengan que enfrentar procesos que son por demás conflictivos, debido a la subjetividad que implica grado de percepción que cada uno tiene de los aspectos y competencias a evaluar.

En el presente trabajo se plantea la opción de la metodología de evaluación de 360° aplicada al desempeño docente como una herramienta de desarrollo profesional, que ayuda al profesor a forjar su plan de carrera, con base en la retroalimentación de diferentes grupos de evaluadores/observadores que lo conocen e interactúan de manera cotidiana en el desarrollo de la práctica educativa. El modelo de evaluación de 360° difiere sustancialmente del tradicional, que utiliza una sola fuente de evaluación (generalmente realizada por el supervisor o coordinador y en el caso de los docentes de nivel superior la mayoría de las veces por los estudiantes) la cual presenta diferentes limitaciones.

Primeramente se presenta un acercamiento al tema de acuerdo a autores que en diferentes momentos han enfocado su atención en el tema y que dan sustento al mismo. Se parte de la importancia de la calidad en la educación, para llegar a justificar la necesidad de un buen proceso

de evaluación del desempeño docente.

Posteriormente se detalla la metodología de 360° aplicada a la evaluación de la práctica educativa y se ofrecen sugerencias en su implementación. La aportación es una metodología completa que permite al docente auto dirigir su plan de carrera, además a los coordinadores o directivos realizar planes de capacitación y desarrollo más adecuados y dirigidos a la mejora continua del sistema de enseñanza-aprendizaje.

El diseño metodológico de la ponencia es el de una investigación documental, de trabajo teórico y de discusión metodológica, apoyado en fuentes de datos secundarios (libros, revistas, bases de datos, sitios web, etc.). De nivel descriptivo, en tanto que busca la obtención de datos confiables y precisos para desarrollar un estudio completo que determine la percepción del grado de dominio de las competencias transversales de los docentes. Para concluir se presentan reflexiones finales a manera de conclusión.

## **Desarrollo**

El impulso global que se ha presentado a partir de la era de las nuevas tecnologías ha impulsado a los sistemas productivos y de servicios a la búsqueda implacable de la mejora continua, partiendo de la premisa de que todo es perfectible, ya que las actividades de un proceso pueden ser modificadas en cualquier momento para cumplir de mejor manera los estándares establecidos. La UNESCO considera que la educación es un derecho humano para todos, a lo largo de toda la vida, y que el acceso a la instrucción debe ir acompañado de la calidad (UNESCO, 2017). El proceso educativo está inmerso en este proceso de adaptabilidad y para lograr los cambios o ajustes para lograr la meta educativa es necesario evaluar los resultados del proceso formativo de los estudiantes y evaluar el procedimiento de enseñanza. La educación facilita el proceso de aprendizaje, sin embargo, surge la inquietud de saber si los docentes cuentan con las competencias necesarias para generar los resultados deseados en los estudiantes.

Las instituciones de educación superior demandan de sus docentes respuesta oportuna a un ambiente de competencia en condiciones de desigualdad entre las universidades del mundo, de ahí que se requiere un amplio respaldo de las mismas para fortalecer el perfil de sus docentes y en un momento dado, formar docentes abiertos al cambio, comprometidos con la sociedad y con su universidad, responsables del quehacer docente en la búsqueda de una mayor calidad

educativa. El interés por mejorar continuamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en las instituciones de educación superior justifica la necesidad de elaborar una propuesta de evaluación del desempeño que brinde resultados individuales objetivos y confiables, pero que a la vez ofrezca deducciones globales de utilidad para la administración académica que faciliten la toma de decisiones en materia de desarrollo del profesorado de una manera trascendental, justa y equitativa.

Schmelkes (2010:85), expresa que la preocupación por la calidad es quizá lo mejor que caracteriza a nuestros tiempos y esto se puede apreciar en la variedad de documentos que sobre el tema se han escrito y en los cuales se establece la evaluación como un elemento fundamental de todo proceso encaminado al logro de la mejora continua. Se considera que con esta gestión se logra revalorar el concepto de evaluación como concepto integral de un proceso, por lo que el modelo 360° puede ser factible y viable para ser utilizado por los docentes de nivel superior, ya que incorpora las exigencias que se imponen en el modelo educativo por competencias.

Este concepto es claro y sencillo: consiste en que un grupo de personas valoren a otra por medio de una serie de ítems o factores predefinidos. Dichos factores son comportamientos observables en el desarrollo diario de la práctica profesional (Alles, 2005:94). Por lo tanto, se espera que dicho modelo oriente a los docentes en materia de evaluación y sirva de soporte al proceso de rediseño curricular basado en competencias profesionales que actualmente se desarrolla en el país.

En este sentido, el método de evaluación de 360° se creó para definir las competencias de una persona a partir de distintas fuentes incluyendo una auto-evaluación. Al tener distintas perspectivas, los evaluadores (observadores) pueden brindar información más concreta sobre el desempeño de una persona en comparación de la auto-aplicación de cuestionarios o de la evaluación por parte del jefe inmediato. Las razones por buscar una evaluación lo más objetiva posible es que el conocer el nivel real de competencias de un empleado indica las necesidades, e incluso los métodos propicios para planes de desarrollo y con ello incrementar su productividad (Martínez A. , 2012). Este método originalmente se diseñó para evaluar a directivos de alto nivel, la razón de que las evaluaciones sean anónimas, es para obtener mayor objetividad en la retroalimentación, evitar confrontaciones, o sesgos por parte de los observadores por saber que el evaluado sabe quién hizo tal o cual valoración, es decir, que el jefe no debe enterarse quien lo

evaluó de tal forma, pero sí en cambio de la percepción que se tiene de él.

Para modificar el método de evaluación de los docentes universitarios resulta imprescindible analizar primeramente cómo se ha venido realizando esta práctica y qué se hace al respecto en la actualidad. La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido orientada a través de la historia a conocer los resultados de los alumnos, los conocimientos y las conductas observables; a medir cuantitativamente lo aprendido, restando importancia a la evaluación de la calidad de la instrucción. En parte la dificultad radica en la definición de lo que es un buen profesor en contraste con la diversidad de finalidades de la enseñanza.

De acuerdo con Arnaut (2004:38) el principal reto es asegurar que los diversos programas de actualización y mejoramiento profesional del magisterio no es nada más el mejoramiento salarial, también es importante, mejorar la calidad de la enseñanza. Además, es asegurar la pertinencia de tales programas a las necesidades del fortalecimiento de la función esencial que buscan impactar la docencia y la calidad de sus resultados.

En la actualidad, los modelos de evaluación del desempeño docente deben ser acordes con el avance de la ciencia y la tecnología y ser el medio más eficaz para el desarrollo profesional de los profesores universitarios. Se trata de un proceso que debe orientarse fundamentalmente a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza, a fin de contribuir progresivamente a su mejora mediante la autoadministración de la capacitación o del plan de carrera. Sin embargo, la realidad dista mucho de ser la idónea ya que los procesos de evaluación, desprendidos de las políticas educativas a nivel federal, como los diseñados internamente por las instituciones de educación superior, se guían sobre todo con criterios productivistas dejando de lado el estímulo a la creatividad, tanto en el quehacer docente como en la generación de conocimiento científico cuyos resultados se tratan de reflejar con indicadores de tipo cuantitativo y fomentando el conocimiento aplicado más que el básico o humanístico.

Obando, et al (2014) afirman que la gestión del desempeño docente es una forma de identificar las necesidades y potencialidades de los maestros y de establecer las estrategias de superación en las competencias genéricas y específicas que demanden de un acompañamiento permanente y significativo para el desarrollo profesional.

Para Tejedor (2012) el sentido formativo de la evaluación reside en el supuesto de pensar que la información que se le proporciona va a estimular al profesor a realizar los cambios

pertinentes, ya que pone en marcha un mecanismo de retroalimentación de manera que se produce en el profesor una cierta disonancia o insatisfacción que le induce a cambiar.

La evaluación, en sí misma, ha de ser una opción de reflexión y de mejora de la realidad, pero su oportunidad y sentido de repercusión tanto en la personalidad del evaluado, como en su entorno y en el equipo del que forma parte, ha de ser entendida y situada adecuadamente para posibilitar el avance profesional de los docentes (Valdés, 2000).

Guzmán, M. (2008) resalta la importancia de contar con un sistema de evaluación docente congruente con un modelo de educación centrada en el aprendizaje. Plantea la propuesta de un sistema de evaluación orientado a las funciones docentes de planeación, facilitación del aprendizaje y evaluación, aplicable mediante autoevaluación, opinión de estudiantes y evaluación institucional. Se refiere el procedimiento para su elaboración e implementación, así como el mecanismo de evaluación.

El modelo de evaluación del desempeño de 360° es una estrategia innovadora adecuada para fundamentar la investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se pone en marcha un mecanismo de autoconfrontación de la imagen que el profesor tiene de sí mismo frente a la que tienen los demás acerca de su persona. Después, mediante un sistema de retroalimentación en la evaluación, se motiva al docente a mejorar la calidad de la educación.

Por su parte Obando, et al (2014) consideran que el modelo 360° propicia al profesor el acompañamiento necesario a fin de potenciar sus fortalezas, brindándole estímulos, procesos de retroalimentación y reflexión para optimizar su labor, emancipándose en su práctica educativa.

La evaluación de 360° es una herramienta para desarrollo de recursos humanos, a diferencia de otros métodos empleados para fortalecer sistemas de compensaciones o definir promociones. Se evalúa a la persona desde su entorno y ellos mismos eligen quienes lo evaluarán (seleccionando a personas que sepan que los evaluarán sinceramente) (Alles, 2005).

Cuando se evalúan competencias se requiere definir con anterioridad lo que se pretende evaluar y bajo qué criterios se desea evaluar, posteriormente se elabora el instrumento, el cual puede ser un cuestionario o escala basado en preguntas o afirmaciones destinadas a la exploración de las competencias a evaluar, es decir, a ocasiones en las que el observador pudo constatar que el participante tiene o no las competencias adecuadas para determinadas situaciones. También, aunque se trate más de un asunto de opinión, se pueden hacer preguntas sobre si el

observador piensa que el participante es capaz de llevar a cabo ciertas actividades aun cuando nunca lo haya visto en esa situación (Martínez A. , 2012).

Para el caso de la evaluación del desempeño docente, los evaluadores pueden ser los compañeros o pares, los estudiantes y el coordinador del área o directivo a cargo y para completar los 360°, la propia apreciación del docente evaluado, ya que se busca la valorización completa de su entorno. En teoría pueden ser todas aquellas personas que conozcan las competencias a evaluar del docente, sin embargo, es indispensable definir los grupos de observadores más idóneos de acuerdo a la situación.

Previo a su implementación, se debe definir también la periodicidad con que se realizará la evaluación de 360°, siendo recomendable hacerla anualmente por la facilidad de comparar resultados tanto globales como individuales año tras año versus las metas establecidas. Se recomienda también que el primer año se realice en paralelo con el método de evaluación vigente para tomarlo como prueba piloto y convalidar el instrumento de evaluación.

Otro aspecto que se necesita prever, es la implementación de un programa de entrenamiento para evaluadores, en el que se dan a conocer mediante un manual de instrucción, los detalles de la metodología, las competencias con sus grados de cumplimiento y frecuencia y sobre todo la importancia de la sinceridad de sus percepciones. Así mismo se deberá implementar una instancia de seguimiento a los resultados obtenidos.

De acuerdo con Martínez (2012), para desarrollar un plan de evaluación de 360° se deberán considerar los siguientes aspectos:

- a) Delimitar los objetivos y las competencias
- b) Qué información se requiere para alcanzarlos
- c) Cómo se utilizará la información
- d) Diseñar el cuestionario
- e) Elegir a los observadores
- f) Capacitar a los observadores para que contesten adecuadamente
- g) Capturar y analizar los resultados
- h) Presentar los resultados al participante
- i) Diseñar plan de desarrollo con base en los resultados
- j) Ejecutar acciones de acuerdo con las diferencias y sesgos en los observadores.

Las técnicas de recolección de datos son las distintas formas o maneras de obtener la información (Arias, 1999). El cuestionario es un conjunto de preguntas diseñadas para generar los datos necesarios para alcanzar los objetivos del proyecto de investigación. Se trata de un plan para recabar información de la unidad de análisis objeto de estudio y centro del problema de investigación (Bernal C. , 2006).

Los cuestionarios para una evaluación de 360° se distinguen de otros que se utilizan para medir habilidades y competencias, se utilizan reactivos dobles, ya que, para obtener mayor objetividad en el evaluación, en ésta metodología se busca medir el grado de cumplimiento de la competencia, así como la frecuencia con que la misma se cumple, obligando al evaluador a repensar su respuesta.

Sobre el cuestionario para 360° (Martínez A. , 2012) comenta que las preguntas se refieren a acciones que evidencien las competencias del participante, aunque se incluyan preguntas sobre acciones que no ha realizado o que al observador no le conste, la valoración que brinda el observador será resultado de la inferencia a partir de las competencias del participante. Las respuestas de los observadores son anónimas y al final se promedian. La presentación de los resultados, brindan al participante retroalimentación sobre su grado de competencia y la importancia de ésta en su trabajo, además permite identificar áreas de oportunidad que son la base para un plan de desarrollo efectivo, de mayor trascendencia si se procura la afinidad de los intereses institucionales con los de desarrollo del propio docente evaluado.

Básicamente la evaluación consiste en promediar las respuestas de cada observador, primero por el elemento ponderador (frecuencia), después por ítem o indicador seleccionado y finalmente por cada grupo de evaluadores definido, incluyendo la autoevaluación. Los resultados obtenidos se entregan mediante informes individuales para cada evaluado, proporcionando al docente la retroalimentación sobre la apreciación que de él tienen todas las personas con las que interactúa. Además se realiza un informe global consolidado por academia evaluada para entregar a la coordinación información del grado de desarrollo de las competencias del colectivo evaluado.

El objetivo principal de los resultados de la evaluación de 360° es que el personal docente analice e identifique las necesidades en su desempeño y de esta manera implemente nuevos conocimientos autónomos para la superación de las competencias genéricas y específicas, y



fortalecer la toma de decisiones en cuanto a sus debilidades en su práctica docente, y de esta manera administre su autodesarrollo, que sea su propio autor y a partir de ahí actuar en esa dirección. Si cada uno puede hacer algo para mejorar su desarrollo, significa que cada uno es su propio autor.

Por otra parte, a pesar de que la definición adecuada de las competencias a evaluar, así como el diseño correcto del cuestionario y el seguimiento sistemático de todos los pasos para llevar a cabo la evaluación son un punto fundamental, es importante considerar la forma en la que los observadores valoran y perciben el desempeño del participante. Si bien los observadores se basan en las competencias definidas con anterioridad, sus recuerdos y representaciones sobre el desempeño del participante están mediados por su percepción.

La percepción es un proceso psicológico basado en la sensación, por medio del cual se recibe información sobre algunos elementos del entorno y con base en ésta se elaboran, interpretan y construyen representaciones. Es decir, es un proceso de selección de información la cual servirá de base para hacer explicaciones sobre lo percibido (Martínez A. , 2012). Estas explicaciones se logran a partir de varios factores de distinta naturaleza: factores personales, situacionales y del objeto. Es decir, que las representaciones se crean a partir de la combinación de creencias, conocimientos, experiencias, estados de ánimo, situaciones, lugares, características del objeto, etc.

Al hablar de que la evaluación incluye al proceso perceptual también es importante considerar los sesgos y errores en los que se puede caer, a continuación se presentan algunos ejemplos de sesgos y errores que pueden identificarse en una evaluación y afectarla:

*Pensamiento absolutista:* Si el observador basa su evaluación en criterios de desempeño muy altos y considera que el no alcanzarlos significa fracasar aun si se está muy cerca de lograrlo.

*Sobre-generalización:* Por ejemplo, valorar al docente con un desempeño alto en sus relaciones sociales basado en que estudió en cierta universidad.

*Filtro mental:* Evaluar al docente como bajo en su desempeño por haber omitido una calificación de un estudiante a principio de mes.

*Descalificar lo positivo:* Evaluar al docente por el número de errores que cometió en su trabajo sin considerar los aciertos.

*Concluir precipitadamente:* Evaluar a un colega como bajo en el desempeño por creer que si se le evalúa alto le quitará el puesto. O al contrario, evaluarlo alto basado en la posibilidad de represalias o enojos.

*Engrandecer o minimizar:* Evaluar a una persona por el grado de simpatía con él.

Por ello, al evaluar desde distintas perspectivas, y por varias personas, se busca que los sesgos perceptuales puedan identificarse a partir de las diferencias en los resultados. Esto es la principal distinción, y razón de ser, de la evaluación de 360°, obtener más de una evaluación y con ello buscar la objetividad para poder identificar el nivel real de desempeño de una persona y con ello elaborar un plan adecuado de desarrollo. Además tiene el plus de que abre las puertas a investigar los sesgos por parte de los evaluadores y así desarrollar también las competencias necesarias para evaluar el desempeño objetivamente.

Como se ha venido reiterando, la evaluación de 360° va encaminada a la gestión del desarrollo humano, más que a la administración de sistemas de compensaciones o a la definición de promociones, para lograrlo se evalúan competencias transversales, es decir, aquellas que dan soporte al resto de las competencias operativas. Las competencias transversales, también llamadas cardinales son aquellas que son tan relevantes que toda empresa o institución desea que todo su personal las posea o las desarrolle. Son destrezas que permiten al individuo desarrollar y aplicar sus propias competencias en acciones diversas y que implican factores cognitivos, afectivos y comportamentales (conocimientos, habilidades y actitudes). Es importante evaluarlas por ser consideradas competencias fundamentales para capacitar a la persona para trabajar en diversos ámbitos profesionales, logrando un resultado cualitativamente superior al estándar.

## **Conclusiones**

Evaluar el desempeño de los docentes es trascendental para las instituciones educativas debido a que la calidad de la educación se basa en gran parte en el desempeño de los docentes y mientras éste sea valorado y monitoreado será posible tomar decisiones y emprender acciones orientadas a obtener mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los métodos de evaluación predominantes en la actualidad se orientan a la medición de la productividad con criterios cuantitativos, dejando de lado el desarrollo humano en las instituciones de educación superior.

La metodología de 360° le ofrece al docente una visión autocrítica y de valoración de su coordinador, sus compañeros y sus alumnos, como una estrategia para alcanzar la calidad, que es el gran reto para todos los trabajadores de la educación. Partiendo del principio de que cada docente administre el desarrollo de su práctica educativa, aumentando su rendimiento con base en su plan individual de carrera.

La evaluación de 360° es una herramienta de gestión del talento humano que consiste en una evaluación integral utilizada para medir las competencias transversales de los docentes de una institución. Se basa en la relación que tiene el docente con las personas que interactúa en el ejercicio de la práctica educativa (coordinador, pares, estudiantes), así como la propia visión que tiene de él mismo; de tal manera que la retroalimentación es un factor clave para evaluar el desempeño del docente así como de los equipos de trabajo en los que se integra. Se basa en los comportamientos y habilidades que tiene el docente en su entorno profesional. Esto permite identificar las fortalezas que presenta al llevar a cabo sus actividades de enseñanza para reforzarlas y sus áreas de oportunidad para trabajar en ellas, y así elevar su grado de competitividad y productividad y por ende la calidad educativa.

Esta herramienta integral de evaluación, es de gran utilidad para medir las competencias transversales de los docentes, obteniendo retroalimentación de su desempeño en las aptitudes claves que requieren su función. La finalidad de ésta metodología es dar al docente retroalimentación para mejorar su desempeño y comportamiento de una manera más objetiva al contar con diferentes puntos de vista y perspectivas que vienen desde su coordinador, sus compañeros docentes, sus alumnos, además de su autoevaluación, la cual le permite una introspección y visualización de su desempeño. De esta manera al contar con la propia perspectiva del docente evaluado y la retroalimentación de los demás se logra mantener un equilibrio y la mayor objetividad posible.

Esta metodología provee tanto a la institución como al equipo de trabajo de múltiples ventajas que se verán reflejadas en un crecimiento organizacional sin dejar de lado el desarrollo humano y una mejora en el desempeño del talento. Se consigue información más confiable, ya que se confronta la opinión de los diferentes grupos de evaluadores/observadores con los que el docente interactúa de manera cotidiana, por lo que se considera una alternativa más equitativa, que se acerque a formas democráticas de evaluación. Reduce los prejuicios y sesgos que pueden

aparecer cuando la evaluación depende de una sola persona. Fomenta el trabajo en equipo y la colaboración de tal manera que los compañeros se conocen entre ellos y se realiza una crítica constructiva. Identifica las fortalezas y áreas de oportunidad de sus colaboradores en cuanto a sus competencias. Mejora la percepción de equidad, transparencia y justicia en el proceso de evaluación. Identifica necesidades de desarrollo de los docentes en pro de su plan de carrera. Proporciona retroalimentación constructiva y totalmente anónima.

Es muy importante que al realizar esta evaluación los docentes puedan confiar en que sus aportaciones son totalmente confidenciales, tanto cuando actúan como evaluadores como cuando son evaluados. Esto se logra mediante la implementación de un programa de entrenamiento para evaluadores, así como de un manual de instrucción, que den a conocer detalladamente el rol que jugarán dentro del proceso y la importancia de la objetividad de su valoración.

La evaluación de 360° lleva a un cambio de cultura y mejoramiento de la comunicación, el cual fomenta la colaboración, además de estimular el aprendizaje continuo, de esta forma enfatiza el crecimiento y desarrollo de los docentes y mejora la calidad de la educación.

La evaluación de 360° es una herramienta muy útil para el desarrollo de competencias siempre y cuando se diseñe teniendo en cuenta los comportamientos y competencias esperadas por la institución, de esta manera se asegura que dichos comportamientos serán los requeridos para alcanzar las metas estipuladas y que integren en ellas el beneficio del conjunto de los intereses de los actores del proceso educativo en cuestión.

## **Referencias**

- Alles, M. (2005). *Desempeño por competencias*. Buenos Aires: Granica.
- Arias, F. G. (1999). *El Proyecto de Investigación: Guía para su elaboración* (Tercera ed.). Caracas: Episteme.
- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad , reforma y cambio* (Primera ed.). México: Secretaría de Educación Pública. Obtenido de [basica.sep.gob:  
http://www.formaciondocente.com.mx/BibliotecaDigital/12\\_FormacionContinua/03%20Cuadernos%20de%20Discusion%20e1%20Sistema%20de%20Formacion%20en%20Mexico.pdf](http://www.formaciondocente.com.mx/BibliotecaDigital/12_FormacionContinua/03%20Cuadernos%20de%20Discusion%20e1%20Sistema%20de%20Formacion%20en%20Mexico.pdf)

- Bernal, C. (2006). Metodología de la investigación. Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales. México: Pearson Educación.
- Guzmán, M. (2008). Sistema de evaluación del desempeño docente orientado a resultados de aprendizaje. (C. Universidad, Ed.) Recuperado el 16 de Noviembre de 2017, de [fimpes.org.mx: http://www.fimpes.org.mx/phocadownload/Premios/2Ensayo2008.pdf](http://www.fimpes.org.mx/phocadownload/Premios/2Ensayo2008.pdf)
- Martínez, A. (24 de Mayo de 2012). El papel de la percepción en una evaluación de 360°. Recuperado el 17 de Noviembre de 2017, de Go Tools. Herramientas de gestión organizacional: <http://go-tools.blogspot.mx/2012/05/el-papel-de-la-percepcion-en-una.html>
- Obando, F., López, R., Luna, D., Luna, E., Luna, W., & Alpizar, R. (Abril de 2014). Sistema de evaluación docente mediante el modelo 360 grados y el portafolio electrónico. *MediSur*, 12(1), 334-339. Recuperado el 16 de Noviembre de 2017, de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=180032233023>
- Schmelkes, S. (2010). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México: Acude, hacia una cultura democrática, A.C.
- Tejedor, F. (2012). Evaluación de desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, V(1e), 318-327. doi:10.15366/rie
- UNESCO. (06 de Diciembre de 2017). Educación para el siglo XXI. Recuperado el 12 de Diciembre de 2017, de Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura: <https://es.unesco.org/themes/education-21st-century>
- Valdés, H. (23 de Mayo de 2000). En un mundo de cambios rápidos, sólo el fomento de la innovación en las escuelas permitirá al sistema educacional mantenerse al día con los otros sectores. Ponencia presentada por Cuba en el encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente. México, México: OEI.



# Tres décadas de políticas de evaluación a la educación superior y a los académicos en México

## Three Decades of Evaluation Policies for Higher Education and for Academics in Mexico

Edgar Miguel Góngora Jaramillo<sup>1</sup>

**Resumen:** La ponencia tiene como propósito hacer una revisión panorámica de las casi tres décadas de políticas de evaluación a la educación superior y al trabajo de los académicos en México para, desde ese marco, plantear un balance general y sugerir algunas posibles acciones que permitan transitar, en forma sistémica, de un modelo de evaluación que mide insumos e indicadores a otro en el que la evaluación sea una herramienta dinámica que oriente en forma no punitiva la conducción de las funciones sustantivas de la educación superior y la investigación científica en México.

**Abstract:** The paper reviews almost three decades of evaluation policies for higher education and the work of academics in Mexico. It proposes a general balance and suggests possible actions to change an evaluation based on the measurement of quality indicators by another type of evaluation based on the non-punitive orientation of the substantive functions of higher education institutions and academic work, which would benefit the teaching tasks, the scientific research and the dissemination of culture.

Palabras clave: evaluación; educación superior; profesión académica; políticas públicas

### Introducción

Los hechos educativos y su evaluación forman parte de un mismo proceso: no existen los primeros sin que pasen por algún tipo de valoración de sus resultados o sus efectos. Esas valoraciones se instalan y cambian en función de las épocas, los espacios y los contextos, dando lugar a la configuración de modelos o instrumentos que orientan lo que debe ser, lo que debe hacerse y cómo debe hacerse.

---

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN), especializado en Sociología y en Investigaciones Educativas. Miembro académico de la Red Temática del CONACYT sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas. Líneas de investigación en internacionalización de la educación superior y de la ciencia, así como en redes académicas en ciencias sociales y profesión académica. Correo: mgongorajaramillo@yahoo.com.mx.

Entenderemos por evaluación de la educación superior a la valoración (con consecuencias) de los procesos, instrumentos y resultados de las funciones sustantivas en las instituciones de educación superior (IES), que involucran una variedad de actores y que configuran un entorno de prácticas organizacionales e individuales. A su vez, entenderemos por evaluación del trabajo académico a las políticas, instrumentos y acciones que tienen por objetivo regular tanto la profesión como la carrera académica. En las sociedades de nuestro tiempo, la evaluación de la educación superior y de los académicos está posibilitada por la existencia de políticas, entendidas como causas de acción para la obtención de un resultado, que establecen los criterios para la valoración de los hechos educativos y de sus procesos. Tales políticas de evaluación responden a patrones de legitimidad (Álvarez, 2004) admitidos como tales (generalmente con conflicto y resistencias) por los actores involucrados en un espacio y tiempos determinados.

En México la educación superior abarca un amplio conjunto de instituciones, tanto por su número como por sus características. Ello implica diversificación institucional y, en consecuencia, realidades organizacionales diversas y complejas. Si bien esa situación no es privativa de México (véanse Dias, 2005 y Martinic, 2010), es necesario tener en cuenta que en el país coexisten varios tipos de IES, con misiones distintas, con situaciones específicas y con perfiles organizacionales variados. En parte, las políticas de evaluación de la educación superior vigentes en México admiten la diversidad institucional y establecen criterios para incluirla. Eso es resultado de un continuo proceso de aprendizaje en la operación de tales políticas. Pero, no obstante la diversidad institucional, existen rasgos comunes que configuran el sentido de la educación superior y que constituyen los ejes fundamentales de las políticas de evaluación. El primero de esos ejes es la calidad, asumida como el resultado esperable de las prácticas educativas y de la organización institucional. El segundo eje está formado por las características reales y deseadas de los actores clave de los procesos educativos: estudiantes, profesores e investigadores. El tercer eje se constituye con las funciones sustantivas de las IES establecidas en sus respectivas misiones. Los tres ejes se intersectan para dar forma a un conglomerado de políticas e instrumentos que evalúan, pretendidamente, la pertinencia de la educación superior.

En este texto hago una revisión panorámica de un conjunto de políticas de evaluación a la educación superior pública y de la profesión académica para estar en condiciones de mostrar un



balance general y las perspectivas que se abren, en la actualidad, en esas materias. En los apartados que siguen presento un ejercicio de revisión del ya largo recorrido de las políticas de evaluación en la educación superior mexicana y de sus académicos, un recorrido de casi tres décadas en las que se observan cambios, continuidades, impulsos inerciales, resistencias y adaptaciones, tanto en el ámbito de la planeación e implementación de las políticas (a nivel gubernamental e institucional) como en la acción de los actores sujetos a la evaluación. Después de destacar los aspectos centrales de las políticas de evaluación y de los balances extraídos de la literatura especializada, el trabajo cierra con algunos temas que debieran ser atendidos en forma sistémica e institucional.

### **Los aspectos cruciales de la evaluación de la educación superior en México**

Todo proceso de evaluación implica considerar las siguientes cuestiones: qué se evalúa, para qué se evalúa y qué se hace con los resultados de la evaluación. El interés por evaluar algo es resultado de la identificación de la necesidad de valorar si ese algo satisface lo que se espera que satisfaga. Pero eso no es todo. La evaluación tiene una dimensión normativa que se instala gracias a la autoridad legítima de quienes ocupan posiciones de poder en el campo del que se trate, incluyendo el campo universitario o el científico (Bourdieu, 1997). Considerada de ese modo, la evaluación de la educación superior en México debe asumirse como una herramienta de diagnóstico para la planeación y como un mecanismo para el establecimiento de los criterios que orientan las prácticas de los actores y de las instituciones.

La evaluación, en consecuencia, fue planteada en México como un conjunto de políticas gubernamentales e institucionales que permitieran conducir las funciones sustantivas de las IES hacia un modelo definido como de modernización y de aseguramiento de la calidad (Rodríguez y Casanova, 2005). Ambos aspectos fueron formulados como respuesta a una serie de problemas identificados en las IES desde la década de 1970, tales como el crecimiento desordenado de la matrícula, el reclutamiento de profesores e investigadores sin la formación y habilitación necesarias, así como la deficiente planeación de las IES para realizar satisfactoriamente sus funciones sustantivas (De Vries, 2002).

Un aspecto crucial es que, desde la década de 1970, el Estado mexicano se planteó la tarea de ejercer una mayor intervención en el ámbito de la educación superior pública con el propósito

de establecer criterios que permitieran construir un sistema de educación superior e investigación científica en el país. Por ello, en 1974 fue puesta en operación la Comisión Nacional para la Planeación de la Educación Superior, en 1979 el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior, en 1986 el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (Casillas, en Arredondo, 1992: 13) y en 1989 la Comisión Nacional de Evaluación. Esos instrumentos tuvieron el objetivo de orientar la planeación sectorial en las IES desde la perspectiva del Estado.

Durante la década de 1980 fue legitimándose una posición que destacaba la necesidad de la modernización educativa y del fomento a la calidad en todas las funciones sustantivas de las IES. Se trató de una lucha por el dominio del campo universitario y científico en la que personas y grupos adscritos a las IES fueron obteniendo posiciones de poder en los espacios gubernamentales y en organizaciones dedicadas a la educación, la investigación científica y el desarrollo tecnológico (como la ANUIES). Desde esas posiciones, los actores que adquirieron autoridad legítima establecieron las directrices para que, a finales de esa década, existieran las condiciones iniciales para articular la evaluación de la educación superior con la planeación sectorial y el financiamiento extraordinario anclado en resultados de evaluación.

De esa forma, como indica Buendía (2013: 20) “la evaluación como política se institucionalizó con el Programa de Modernización Educativa (1989-1994) del gobierno de Salinas de Gortari”. Ese programa sentó las bases para que el Estado mexicano tomara un papel más activo en las actividades sustantivas de las IES públicas, lo que para Mendoza (2000) constituyó el paso de “la planeación al Estado evaluador” y para Ibarra (2001: 356) el inicio de una época de “autonomía regulada” (por el Estado).

En el transcurso de la década de 1990 fueron diseñados e implementados un conjunto de instrumentos para evaluar la calidad de la educación superior y para apoyar las transformaciones consideradas necesarias para que las IES alcanzaran los criterios de calidad deseables. La fórmula de Ibarra (1999) “evaluación + financiamiento = autonomía regulada” sintetiza el marco estructural al que en adelante deberían atenerse las IES y sus actores.

En 1990, con el arranque del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), se inauguran los instrumentos de política pública para promover la transformación (“modernización”) de las IES públicas vinculando el cumplimiento de metas de mejoramiento de

la calidad con financiamientos adicionales a los presupuestos, tanto para infraestructura como para apoyo al personal académico. Al FOMES lo acompañaron otros programas que partían de la misma visión estatal de regulación para promover los cambios: el Programa de Apoyo a la Ciencia en México (PACIME, creado en 1991), el programa de Carrera Docente del Personal Académico (1992) y el Programa Nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA, creado en 1993) (Didou, 1997).

Además de los programas diseñados como fondos para la obtención de recursos concursables por parte de las IES, desde los inicios de la década de 1990 fue establecida la evaluación de programas de estudio de las IES públicas, con carácter voluntario (con un margen de libertad de elección cada vez más estrecho, como resultado del anclaje de los resultados de la evaluación a los financiamientos concursables). Esas evaluaciones consistieron, y consisten, en que cada programa educativo solicite una evaluación a los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES, creados en 1991), formulen una auto-evaluación orientada por las guías establecidas por los propios CIEES, que incluya todos los aspectos asociados al plan de estudios, y que un comité de pares externos al programa y a la IES en el que se aloja revise la auto-evaluación, haga una visita, realice entrevistas a estudiantes, profesores, egresados y autoridades y, finalmente, elabore un dictamen en el que califica la calidad del programa educativo. Además de los CIEES, en el año 2000 inició operaciones el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), que sigue las mismas metodologías de evaluación de los CIEES pero que otorga acreditaciones de la calidad a los programas educativos. En el ámbito del posgrado, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) formuló políticas precisas para evaluar la calidad de los programas de ese nivel desde la década de 1990 y estableció padrones de calidad, con diferentes denominaciones a lo largo de los años (actualmente se denomina Programa Nacional de Posgrados de Calidad). La inclusión de los posgrados en los padrones del CONACYT está también fuertemente asociada a la dotación de recursos económicos, fundamentalmente para la distribución de becas a sus estudiantes.

Un aspecto relevante de la visión dominante de aseguramiento de la calidad fue la creación, en 1994, del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), asociación civil sin fines de lucro que tiene la función de elaborar pruebas estandarizadas para medir los conocimientos y capacidades de estudiantes de nivel medio superior y superior, egresados y personas con estudios

truncos que deseen obtener un grado académico, para “favorecer la consolidación de una política de competitividad” (Jiménez, 2016: 120). Los exámenes del CENEVAL actualmente están incluidos como opción de titulación en algunas IES públicas y, además, funciona como un instrumento de selección y distinción de estudiantes y egresados (Aboites, 2012: 423).

Así, en el transcurso de la década de 1990 e inicios de la siguiente fueron diseñadas e implementadas un conjunto de políticas para la evaluación de estudiantes, profesores, investigadores, programas de estudio (en los niveles de técnico superior universitario, licenciatura y posgrado) y de condiciones institucionales tales como la infraestructura, el equipamiento, la gestión y la administración. En el año 2001 es puesto en marcha el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), que tiene la función de propiciar que las IES definidas como “población objetivo” formulen metas de desarrollo institucional y de aseguramiento de la calidad y presenten proyectos a concurso para lograr tales metas a través de la obtención de recursos económicos extraordinarios. El PIFI es un programa que, en efecto, tiene como característica la integralidad: engloba prácticamente todas las otras acciones de aseguramiento de la calidad dirigidas a los programas de licenciatura, al personal académico, al alumnado, a los procesos de enseñanza – aprendizaje, a la vinculación, a la infraestructura y equipamiento, a la gestión, a los perfiles de ingreso y egreso, entre otros (Kent, 2005b) y ha funcionado como un “instrumento de control de indicadores” (Díaz-Barriga, 2006). Actualmente el PIFI está integrado al Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa, que incluye acciones para el nivel básico, el medio y el superior (Diario Oficial de la Federación, 2017).

Para efectos de la estructuración de un sistema de evaluación de la educación superior en México, los instrumentos de política pública someramente revisados en este apartado lograron el objetivo para el cual fueron creados. A través de ellos se consolidó en el ámbito de la educación superior un modelo estructural de competencia por recursos escasos, en el que la totalidad de los actores educativos están involucrados, donde fueron posicionándose otros actores (organismos empresariales, asociaciones profesionales, gobiernos estatales, entre otros), en el que las directrices “a distancia” del Estado (Ibarra, 2001: 360) se instalaron en las IES y en donde las prácticas y las representaciones al interior de ellas fueron parcialmente adecuadas a los criterios de certificación de la calidad y del prestigio dominantes.

En el siglo XXI no han sido transformados los aspectos estructurales de esas políticas,

más bien es observable la continuidad e incluso la administración inercial de los efectos, tanto positivos como negativos, de tales políticas (correcciones de aspectos concretos, mayor o menor alcance de esas en función de los contextos) (Góngora, 2009: 81). En síntesis, el marco estructural de la evaluación de la educación superior en México tiene características sistémicas en lo que se refiere a la capacidad instalada para valorar si lo que se hace guarda correspondencia con lo que se espera que se haga.

Hasta ahora, y así ha sido por casi tres décadas, la evaluación de la educación superior ha estado sustentada en la medición (Aboites, 2012), en la construcción de indicadores de calidad estandarizados que no necesariamente responden a las necesidades de calidad en el sentido de capacidad para resolver problemas (Díaz-Barriga, 2006), en la inversión de prioridades entre medios y fines (haciendo de la obtención de “buenos resultados” en las evaluaciones un fin en sí mismo) y en la construcción de estrategias de los actores de la educación superior, entre ellos fundamentalmente los académicos, para acoplarse a las exigencias del marco estructural de la evaluación (Góngora, 2012). En el siguiente apartado hago una breve revisión de algunos aspectos críticos del modelo estructural de la evaluación de la educación superior en México que justifican la necesidad de evaluar a la evaluación para, posteriormente, centrar la atención en la evaluación de la profesión académica y de sus sujetos.

### **De la necesidad de evaluar la evaluación de la educación superior**

El campo de la investigación educativa en México ha tomado como uno de sus objetos de estudio la evaluación de la educación superior, de sus instituciones y de sus actores. Con textos que van desde el ensayo para plantear problemas y reflexiones hasta investigaciones con amplio sustento empírico, investigadores educativos tanto individual como grupalmente señalaron, desde la década de 1990, cuestiones relevantes respecto a los procesos de evaluación, el cambio institucional, las orientaciones de las políticas, las respuestas de los actores y los acoplamientos estructurales entre lo planeado y lo ocurrido.

Algunos de los estudios relativamente tempranos fundamentaron el eje de sus reflexiones en torno a la coordinación entre el Estado y las IES para conducir los cambios en la educación superior y el conjunto de sus componentes (Álvarez y González, 1998; Kent, 2005). Otros plantearon balances generales para determinar qué se sabía y qué faltaba por saber respecto a las

políticas de evaluación a la educación superior (Ibarra, 2000), así como interpretaciones sobre continuidades y cambios en las políticas de educación superior (no sólo de evaluación) durante la década de 1990 (Rodríguez, 2002). Además, pronto se interesaron en diseñar proyectos de investigación para conocer los efectos de la evaluación en las universidades públicas (Larios, 1998) y otros se ocuparon de reflexionar sobre los procesos de evaluación a los programas de estudio como un mecanismo de autorregulación de las instituciones educativas en países de América Latina (Orozco y Cardoso, 2003).

La producción de la investigación educativa sobre las políticas de evaluación de la educación superior es amplia y diversa en cuanto a tratamientos conceptuales, alcances analíticos y estrategias metodológicas. Para efectos de este texto conviene limitar la exposición a unos cuantos temas relevantes que permitan atisbar un balance general sobre tales políticas y, sobre todo, de sus efectos y de sus necesarias transformaciones.

Un primer aspecto relevante es la constatación de los límites de la evaluación de la educación superior sustentada en la verificación del cumplimiento de indicadores establecidos por las instancias evaluadoras. Los indicadores de calidad son de hecho una buena herramienta para conocer el estado que guarda lo que se está evaluando, para la rendición de cuentas y la transparencia en el uso de recursos públicos e, incluso, pueden ser de utilidad para algunas fases de la planeación institucional y para orientar las prácticas de los actores educativos y de las instituciones. Pero una evaluación sostenida únicamente por la verificación del cumplimiento de indicadores es de poca ayuda para asimilar rápidamente los cambios en la producción de conocimientos, en su aplicación y en la formación de profesionistas y nuevos investigadores acordes a las necesidades del presente y, sobre todo, del futuro. Vivir institucionalmente “entre la compulsividad y el conformismo” (Díaz-Barriga, 2006) en el cumplimiento de indicadores no es la mejor manera de enfrentar los muchos retos para la educación superior en nuestra época.

Relacionado con lo anterior, prevalecen situaciones aparentemente paradójicas en los resultados de los procesos de evaluación o acreditación de programas educativos. De acuerdo con De la Garza (2013: 37) entre el año 2001 y el 2013 los CIEES otorgaron el nivel 1 (el más alto en su sistema de clasificación) a casi dos mil quinientos de tres mil quinientos programas de licenciatura y de técnico superior universitario (TSU) evaluados. Por su parte, el COPAES acreditó entre 2002 y 2013 a dos mil setecientos programas educativos (De la Garza, 2013: 40).<sup>1</sup>

Ello implica que, para 2013, el 61% del total de los programas evaluables de licenciatura y TSU, de todos los subsistemas y modalidades, estaban clasificados como programas de buena calidad (De la Garza, 2013: 38). Sin duda, si la calidad estuviera directamente relacionada con la calificación obtenida en los CIEES o en el COPAES, México contaría con una muy sólida educación superior en los niveles de TSU y licenciatura. La realidad parece contradecir esa condición, aunque no es éste el espacio para profundizar en ello.

En el nivel de posgrado, el PNPIC incluye actualmente a dos mil sesenta y nueve programas de especialidad, maestría y doctorado, tanto en IES públicas como en particulares.<sup>2</sup> En términos generales, las políticas hacia el posgrado del CONACYT y, sobre todo, la especialización de las comunidades académicas instaladas en las IES, han fortalecido las capacidades de investigación y la formación de posgraduados, pero como sugieren Abreu y De la Cruz (2015), es conveniente mantener la evaluación de indicadores como instrumento de verificación de insumos indispensables pero debe darse un “segundo paso” que implique ponderar la complejidad de los problemas que abordan las líneas de investigación, fomentar la interdisciplinariedad, la capacidad de transferir conocimientos al contexto de la práctica, así como fomentar el trabajo en equipo y la multi-tutoría.

Lo dicho para el posgrado vale para todo el sistema de evaluación de la educación superior en México. El balance de la evaluación brevemente tratado aquí sugiere la necesidad de dar, sistémicamente, un paso hacia la evaluación como herramienta dinámica que permita medir lo que deba ser medido pero, sobre todo, que funcione como un instrumento flexible que apoye (no controle) la instalación de capacidades producto de la generación de conocimientos en la sociedad de nuestro tiempo. De esa forma, la calidad educativa no sería un fin en sí mismo sino un resultado de perspectivas de largo aliento para la resolución de problemas. Ese paso adelante implica, en forma relevante, pensar en la profesión académica como el factor clave para la correcta marcha de la educación superior, la investigación científica y el desarrollo tecnológico. En atención a ello, en el siguiente apartado reviso algunos aspectos de la evaluación a los académicos, también desde una perspectiva histórica.

### **La evaluación a los académicos en México**

El trabajo de los académicos es el aspecto clave para el desarrollo de las funciones de las IES. De

ese trabajo depende la formación de profesionistas y posgraduados, la investigación científica y humanista, la difusión de la cultura, el desarrollo tecnológico y, en buena medida, la vinculación, la transferencia de conocimientos a distintos espacios de la sociedad y la circulación de saberes.

Dos procesos intersectados configuran el modelo dominante de evaluación a los académicos en México desde hace casi treinta años: el mejoramiento de la planta académica y la des-homologación de los ingresos vía pagos por mérito o estímulos a la productividad. Ambos procesos plantearían más la necesidad de la regulación de trayectorias académicas (Grediaga, 2006), que la evaluación como tal. Ello es así porque la evaluación a los académicos ha funcionado fundamentalmente como un “dispositivo de profesionalización académica, que ha logrado articular la evaluación, la formación académica, la remuneración y la reconstitución de los modos de existencia de los académicos” (Ibarra, 2001: 380). En consecuencia, lo que entendemos por políticas de evaluación a los académicos son fundamentalmente políticas de regulación de la profesión y de la carrera académica en donde la evaluación funciona como el mecanismo que otorga o niega recompensas materiales y simbólicas (tales como el prestigio académico) en función del cumplimiento de las normas establecidas como deber ser.

Tanto las políticas de estímulos como las de mejoramiento al personal académico fueron implantadas a finales de la década de 1980. Antes de eso fue creado el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), en 1984, para responder al deterioro salarial producto de la crisis económica y con el objetivo expreso de reconocer la productividad en investigación de los académicos (De Ibarrola, 2007). De esa forma, el SNI funciona hasta ahora como un mecanismo de retribución económica, como un ordenador de los parámetros de legitimación de la profesión académica y del trabajo científico y como un referente simbólico de prestigio académico (Góngora, 2012: 115). Los miembros del Sistema están clasificados en tres niveles, de acuerdo a su productividad y a su trayectoria: del nivel 1 al 3, además de que existe la categoría de candidato a investigador nacional. Actualmente forman parte de ese Sistema 27,186 investigadores, de los cuales el 21.4% son candidatos, 53.9% nivel 1, 16.4% nivel 2 y 8.3% nivel 3.<sup>3</sup>

Las políticas de mejoramiento de los académicos respondieron a la necesidad de transformar el espacio de la profesión académica que, durante las décadas de “expansión no regulada de la educación superior”, de 1960 a 1989 (Gil, 2002: 105), se caracterizó por la falta de



rigurosidad en el reclutamiento de profesores, en un contexto en el que la mayor carga de trabajo académico estaba puesta en la docencia a nivel licenciatura. La estrategia seguida a partir de 1989 fue la de promover que los profesores en funciones obtuvieran posgrados para, de ese modo, estar mejor habilitados para realizar adecuadamente las múltiples funciones que en adelante serían estipuladas para poder participar en la profesión académica modernizada (Álvarez, 2004).

Esa política de mejoramiento al personal académico se consolidó en 1996, con la puesta en operación del Programa de Mejoramiento al Profesorado (Promep). El principal objetivo de ese programa gubernamental fue propiciar que las IES incrementaran de manera importante el número de sus profesores de tiempo completo (PTC) y que esos contaran con estudios de posgrado, preferentemente doctorado (De Vries y Álvarez, 1998: 171-172). La construcción de un “perfil deseable” de académicos establecida por el Promep contribuyó a establecer en México la figura de un “profesor universitario que posee una habilitación científica-tecnológica superior a la de los programas educativos que imparte, preferentemente cuanta con el grado de doctorado y además, realiza de forma equilibrada actividades de docencia, investigación aplicada o desarrollo tecnológico, tutorías y gestión académica” (Diario Oficial de la Federación, 2007). El Promep actualmente está vigente, pero ahora integrado en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodet) e incluye convocatorias para: 1) reconocimiento a PTC con perfil deseable, 2) apoyo a PTC con perfil deseable, 3) apoyo a la reincorporación de ex becarios Promep, 4) apoyo a la incorporación de nuevos PTC, 5) apoyos para estudios de posgrado de alta calidad. Además, sigue otorgando recursos para la formación y consolidación de cuerpos académicos, siendo lo único relativamente novedoso lo concerniente a la dotación de apoyos para la integración de redes temáticas de colaboración de cuerpos académicos (Diario Oficial de la Federación, 2016).

Por su parte, lo que genéricamente llamamos políticas de estímulos a los académicos consisten en la dotación de ingresos adicionales al salario en función de los resultados obtenidos en evaluaciones realizadas en la IES de adscripción. A diferencia del SNI y del Promep, la dotación de estímulos adicionales al salario es administrada por las propias IES, a través de una bolsa de recursos económicos asignada anualmente por el gobierno federal (Ibarra, 2001: 380). Esas bolsas empezaron a distribuirse a las IES en 1990, pero un año antes fue instalado en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) el primer programa de estímulos y becas al personal académico, que sirvió de referente nacional para la nueva política.

Cada IES, desde entonces y hasta ahora, tiene la facultad de organizar los criterios de evaluación para la dotación de estímulos a sus académicos pero dentro del marco general del patrón de legitimidad establecido para la profesión y la carrera académica en el país. Por ejemplo, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE) evalúa periódicamente la formación y trayectoria de los académicos, sus labores docentes y de formación de recursos humanos, su productividad académica, sus labores de difusión y extensión, así como su participación institucional y los servicios prestados a la comunidad<sup>4</sup> y otorga niveles y estímulos económicos en función de los resultados de la evaluación.

Como en el caso de la evaluación a la educación superior, los investigadores educativos han puesto atención a los efectos de las políticas de estímulos a los académicos. Al ser la UAM una “universidad laboratorio” para muchas de las políticas sectoriales del gobierno federal, pronto aparecieron trabajos que analizaban el pago por mérito en esa universidad (Didou, 1995; Comas, 2003), pero también fueron revisados los estímulos en la UNAM (Díaz-Barriga, 1996; Canales, 1998). Análisis como los de Acosta (2004) y Ordorika (2004) plantearon críticas, fundadas en evidencias empíricas, que demostraron varios puntos débiles de los programas de estímulos, entendiéndolos básicamente como sobornos institucionalizados y como mercantilización de las actividades académicas. Más recientemente, Rodríguez y Durand (2013), Zorrilla (2013) y Vera (2017) ensayaron balances en los que ponderaron tanto los aspectos positivos como negativos de la evaluación al trabajo académico.

La literatura aludida plantea que el principal problema de los programas de estímulos al desempeño académico consiste en su carácter no salarial. El pago de estímulos existe en muchos países, pero en México la diferencia entre salario e ingresos por estímulos llega a niveles que distorsionan la razón para la cual formalmente fueron creados (como un complemento al salario en función de la trayectoria y la productividad). Ejemplo de ello es, nuevamente, la UAM. En esa universidad, un PTC que cuenta con todos los beneficios de los programas de becas y estímulos al desempeño en sus niveles altos (lo cual no es poco frecuente) y que, además, es miembro del SNI en el nivel 3, podía tener en 2007 una relación salario/ingreso del 25.6% (Góngora, 2012: 112). Si bien el dato es viejo, sirve para ilustrar una situación institucional que no ha sido modificada en estos diez años transcurridos.

Ello es así porque el pago de estímulos tuvo desde su origen, entre sus funciones no declaradas pero fundamentales, la intención de mejorar el ingreso económico de los académicos en forma diferenciada (des-homologación) sin comprometer el pago de salarios adecuados a la profesión académica como parte de las relaciones contractuales. Debido a ello, la lógica de las políticas de estímulos ha sido y es premiar lo que por contrato los académicos deben hacer y el perfil que deben tener, fundamentalmente los PTC (por ejemplo, en la UAM se da un estímulo mensual a los académicos que cuentan con un grado de maestría o de doctorado y otro por impartir docencia).

Una perspectiva que re-orienta el pago por mérito en las IES públicas mexicanas tendría que revisar y tomar decisiones en torno a la posibilidad de integrar una parte de los hasta ahora estímulos al salario regular de los académicos. Ello no implicaría desaparecer el pago por mérito como complemento al salario pero sí orientarlo a la dotación de recompensas fincadas en aspectos no del orden cotidiano (dar clases, dirigir tesis, desarrollar proyectos de investigación, publicar resultados, presentar ponencias, entre otras) sino de una índole que permita ponderar mejor las trayectorias y la producción en la profesión académica contemporánea. Entre esos aspectos podrían incluirse el pago de estímulos por la pertenencia a comisiones dictaminadoras; por formar parte en jurados de evaluación de proyectos y programas; por la obtención de premios institucionales, nacionales o internacionales (como doctorados honoris causa); por la demostración de transferencia de conocimientos para la resolución de problemas; por la publicación o premiación de tesis dirigidas; por la aceptación de proyectos de investigación patrocinados y por el reconocimiento a la capacidad docente, entre otros.

En síntesis, las políticas de evaluación a los académicos han favorecido la legitimación de un perfil profesional sumamente especializado, con responsabilidades múltiples en el conjunto de las funciones sustantivas de las IES. Eso tiene efectos en los tres momentos de la carrera académica: funciona como el ordenador de criterios para el ingreso a la profesión, establece los mecanismos para la permanencia y la promoción y repercute en el retiro.

Para finalizar este apartado, conviene hacer algún comentario respecto a un efecto negativo de estas políticas en lo que respecta a una de las funciones de la profesión académica: la docencia, y otro sobre las repercusiones de los programas de estímulos para el retiro de los académicos.

La docencia en el nivel superior, sobre todo en los programas de TSU y licenciatura, es la función sustantiva realmente menos atendida por las políticas tanto de mejoramiento como de des-homologación salarial para los académicos. Los instrumentos nacionales e institucionales han estado orientados, desde hace casi tres décadas, a los PTC, tanto para incrementar su número como para mejorar sus capacidades, dejando fuera a los profesores contratados a tiempo parcial o por horas. Como vimos, un mecanismo asumido como pertinente para lograr la habilitación de los académicos mexicanos fue la realización de estudios de posgrado. Con mayor o menor calidad, los posgrados son en su mayor parte entrenamiento para realizar actividades de investigación, fundamentalmente en el doctorado. Estudios como el de Estévez (2009) muestran, tomando el caso de la Universidad de Sonora, que la política para fomentar la realización de estudios de posgrado en la planta académica puede tener buenos resultados en investigación pero no necesariamente habilita a buenos profesores universitarios.

También los investigadores educativos se han encargado de estudiar el problema de la docencia y de su evaluación en el país. Existe una abundante literatura que llama la atención sobre la necesidad de establecer criterios confiables para la evaluación de la actividad docente y para valorarla en sus aspectos estructurales, entre ellos los trabajos de Fresán y Vera (2000), el de Canales (2001) y el de Rueda, Luna, García y Loredo (2010). Además, han analizado experiencias en torno a las políticas de evaluación a la docencia y las prácticas docentes concretas (Montoya, Arbesú, Contreras y Conzuelo, 2014; Patrón y Cisneros, 2014) y han contribuido con propuestas para el diseño de programas de evaluación de la docencia (Rueda, 2010), entre ellas el portafolios docente (Arbesú y Gutiérrez, 2012) para fomentar evaluaciones diagnósticas y formativas (García, 2013), así como análisis sobre la pertinencia del uso de cuestionarios a estudiantes para evaluar la actividad docente en el nivel superior (Rueda, 2001).

No obstante esa producción de la investigación educativa en torno a la enseñanza, la docencia en el nivel superior sigue siendo una de las grandes asignaturas pendientes. Actualmente alrededor del 70% de la docencia en las IES mexicanas es asumida por profesores contratados por tiempo parcial o por horas, de acuerdo a un estudio reciente de la ANUIES,<sup>5</sup> quienes laboran en condiciones precarias, tienen dificultades para desarrollar una carrera académica, no son considerados en los programas de estímulos y becas a la productividad ni cuentan con estabilidad en el empleo (López, García, Pérez, Montero y Rojas, 2016). Tal

situación remite a un problema estructural en la educación superior mexicana que debe formar parte de las agendas tanto de investigación como de confección de políticas gubernamentales e institucionales.

Otro de los problemas estructurales derivado del modelo hegemónico de regulación de la profesión y la carrera académica es el muy espaciado retiro de PTC. Entre las razones para el no retiro destaca la merma en ingresos económicos que ello supondría, toda vez que al retirarse los PTC dejarían de percibir becas y estímulos a la trayectoria y a la productividad (Bensusán y Ahumada, 2006). El efecto de ello, aunado a la existencia de pocos espacios académicos con relación al número de nuevos doctores interesados en la carrera académica que se gradúan todos los años, es la dificultad sistémica para que exista renovación generacional. La política que se ha formulado hasta ahora para enfrentar tal situación, además de los esquemas institucionales para el retiro de personal académico, es el Programa de Cátedras para Jóvenes Investigadores del CONACYT, instrumento novedoso en lo que refiere a la adscripción laboral de los beneficiarios: su contrato está en el CONACYT y no en la IES donde realizan su trabajo. Es novedoso pero insuficiente para resolver un problema de tipo estructural como el indicado.

## **Conclusiones**

Qué se evalúa, para qué se evalúa y qué se hace con los resultados de la evaluación. Esas tres preguntas orientaron los temas que dieron forma al presente texto. En términos generales, las respuestas a esas preguntas informan de la consolidación de un modelo sistémico de evaluación a las IES y a sus actores en México. Se trata de un modelo sistémico de evaluación en ausencia de un auténtico y eficaz sistema de educación superior, investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación. A la integralidad (a veces contradictoria pero funcional para el mantenimiento del modelo) de las políticas de evaluación se le opone la fragmentación de los sub-sistemas educativos y la separación administrativa (con efectos académicos y educativos) de las capacidades nacionales en ciencia y tecnología con las de formación profesional (en el posgrado existe mayor coordinación). Se trata de un problema de gobernanza que empieza a ser discutido en instituciones como la ANUIES pero aún de manera fragmentaria.

Actualmente los resultados de las políticas de evaluación de la educación superior muestran avances incontestables en el cumplimiento de indicadores de calidad. ¿Es eso

suficiente? Hoy la mayoría de los programas evaluables de TSU y licenciatura están reconocidos por su buena calidad, más de dos millares de programas de posgrado forman parte del PNPC, más de veintisiete mil investigadores integran al SNI, las plantas académicas de las Universidades Públicas Estatales y de las Federales han incrementado sustancialmente el número de sus PTC. Pero al mismo tiempo, la cobertura en educación superior sigue siendo de las más bajas en nuestra región del mundo, muchos estudiantes de licenciatura (y a veces de posgrado) tienen serios problemas para comprender un texto, miles de profesores contratados a tiempo parcial o por horas trabajan en condiciones precarias, y no han sido alcanzados los niveles de equidad y de pertinencia que, como país debiéramos ya haber alcanzado. ¿Todo ello no tiene que ver con la evaluación de la calidad de la educación superior y de sus efectos?

Por supuesto, también son observables aspectos prometedores. Gracias al esfuerzo de miles de académicos, las capacidades de investigación, de transferencia de conocimientos y de circulación de saberes se han fortalecido en muchas áreas disciplinarias e interdisciplinarias, frecuentemente con la colaboración de estudiantes de licenciatura y posgrado. También es identificable la consolidación de grupos de investigación y de redes de trabajo académico y científico, así como algunos avances en la vinculación de la educación superior con diferentes sectores de la sociedad.

Todo lo que ocurre en las IES es posibilitado por la acción de sus actores. Esos actores responden a las exigencias del entorno académico y educativo del que forman parte. Recurren por ello a estrategias para movilizar sus recursos en atención al interés por lograr sus objetivos. En consecuencia, la adaptación, la resistencia, la integración o el acoplamiento de los actores de la educación superior, son asuntos clave para entender la legitimación de las estructuras en este nivel educativo y las prácticas que en función de ellas generan los académicos y los estudiantes.

Asumir lo anterior implica reconocer que el campo de la educación superior mexicana no ha dejado de ser un espacio “relativamente autónomo” (con respecto a otros campos en el espacio social) en el que se libran luchas por la autoridad legítima y, en consecuencia, por el control de las políticas sectoriales. A finales de la década de 1980 ese campo fue dominado por “agentes que se situaron en la cima” (sigo aludiendo a la terminología de Bourdieu) y que desde allí orientaron el rumbo de la educación superior mexicana durante ya casi tres décadas. Re-orientar el rumbo del campo implica la necesidad de entender eso y actuar en consecuencia. Queda abierta, por lo

tanto, la necesidad de seguir reflexionando sobre las casi tres décadas transcurridas desde la instrumentación de las primeras políticas sistemáticas de evaluación a la educación superior y a la profesión académica en México, para estar así en condiciones de construir las herramientas adecuadas para el fundamental trabajo de hacer de la evaluación un instrumento dinámico que oriente las acciones de las instituciones y de los actores educativos en el país.

## **Bibliografía**

- Aboites, Hugo (2012) *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2012)*, México, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Abreu, Luis y Gabriela de la Cruz (2015) “Crisis en la calidad del posgrado. ¿Evaluación de la obiedad, o evaluación de procesos para impulsar la innovación en la sociedad del conocimiento?”, en *Perfiles Educativos*, XXXVII (147), México, IISUE-UNAM, pp. 162-182.
- Acosta, Adrián (2004), “El soborno de los incentivos”, en Imanol Ordorika (coord.), *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, México, Porrúa, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), pp. 75-89.
- Álvarez, Germán (2004), *Modelos académicos de Ciencias Sociales y legitimación científica en México*, México, ANUIES, Serie Investigaciones.
- Álvarez, Germán y Mario González (1998) “Las políticas de educación superior y el cambio institucional”, en *Sociológica*, 13 (36), México, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, pp. 55-87.
- Arbesú, María Isabel y Elia Gutiérrez (2012) “El portafolios docente, un medio para reflexionar y evaluar las competencias”, en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (2), España, Rinace, pp. 53-69.
- Arredondo, Víctor (edit.) (1992), *Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior. Experiencias de distintos países*, México, Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA), Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Bensusán, Graciela e Ívivo Ahumada (2006), “Sistemas de jubilación en las Instituciones

- Públicas de Educación Superior y Composición por edad del personal académico”, en *Revista de la Educación Superior*, XXXV (138), México, ANUIES, pp. 7-35.
- Bourdieu, Pierre (1997) *Les usages sociaux de la science. Pour une sociologie clinique du champ scientifique*, Francia, Institut National de la Recherche Agronomique.
- Buendía, Angélica (2013) “Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México”, en *Perfiles Educativos*, XXXV (Número Especial), México, IISUE-UNAM, pp. 17-32.
- Canales, Alejandro (1998), “La experiencia institucional con los programas de estímulos: la UNAM en el periodo 1990-1996”, Tesis de Maestría, México, DIE, CINVESTAV.
- Canales, Alejandro (2001) “Docencia: tensiones estructurales en la valoración de la actividad”, en Rueda, Mario, Frida Díaz-Barriga y Mónica Díaz (coord.) *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en educación superior*, México, UAM, UNAM, UABJO, pp. 71-76.
- Comas, Oscar (2003), *Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos económicos. El caso de la UAM*, México, ANUIES, Serie Investigaciones.
- De Ibarrola, María (2007) “El Sistema Nacional de Investigadores a 20 años de su creación”, en Daniel Cazés et al (coord.), *Disputas por la universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro*, México, CIICH, UNAM.
- De la Garza, Javier (2013) “La evaluación de programas educativos del nivel superior en México. Avances y perspectivas”, en *Perfiles Educativos*, XXXV (Número Especial), México, IISUE-UNAM, pp. 33-45.
- De Vries, Wietse (2002), “Políticas federales en la educación superior mexicana”, Estados Unidos, AIHEPS, Documento de trabajo.
- De Vries, Wietse y Germán Álvarez (1998) “El Promep: ¿posible, razonable y deseable?”, en *Sociológica*, 13 (36), México, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, pp. 165-185.
- Diario Oficial de la Federación (2007), “Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado 2008”, México, Gobierno de la República.
- Diario Oficial de la Federación (2016) “Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente”, México, Gobierno de la República.
- Diario Oficial de la Federación (2017) “Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de



- la Calidad Educativa para el Ejercicio Fiscal 2017”, México, Gobierno de la República.
- Días, José (2005) “Evaluación y reformas de la educación superior en América Latina”, en *Perfiles Educativos*, XXVII (108), México, CESU-UNAM, pp. 31-44.
- Díaz-Barriga, Ángel (1996), “Los programas de evaluación (estímulos al rendimiento académico) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1 (2), México, COMIE, pp. 408-423.
- Díaz-Barriga, Ángel (2004) “La evaluación educativa. Los retos de una disciplina y de las prácticas que genera”, en Ordorika, Imanol (coord.) *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, México, Porrúa, CRIM-UNAM.
- Díaz-Barriga, Ángel (2006) “Evaluación de la educación superior. Entre la compulsividad y el conformismo”, en Todd, Luis y Víctor Arredondo (coord.) *La educación que México necesita. Visión de expertos*, México, Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica.
- Didou, Sylvie (1995), “Políticas de incentivos y de sueldos para los académicos de la UAM”, en Humberto Muñoz y Roberto Rodríguez (coord.), *Escenarios para la universidad contemporánea*, Colección Pensamiento Universitario, Num. 83, México, CESU, UNAM, pp. 55-78.
- Didou, Sylvie (1997), “El Fondo para la Modernización de la Educación Superior: balance de un quinquenio y perspectivas de cambio”, Documento DIE, Num. 52, México, CINVESTAV-DIE, 30 pp.
- Estévez, Ety (2009) “El doctorado no quita lo tarado”. *Pensamiento de académicos y cultura institucional en la Universidad de Sonora: significados de una política pública para mejorar la educación superior en México*, México, ANUIES.
- Fresán, Magdalena y Yolanda Vera (2000) “La evaluación de la actividad docente”, en ANUIES, *Evaluación del desempeño del personal académico. Análisis y propuesta de metodología básica*, México, ANUIES.
- García, Susana (2013) “Del recuento curricular a la evaluación diagnóstica y formativa”, en *Perfiles Educativos*, XXXV (Número Especial), México, IISUE-UNAM, pp. 82-95.
- Gil, Manuel (2002), “Amor de Ciudad Grande: una visión general del espacio para el trabajo

- académico en México”, en *Sociológica*, 17 (49), mayo-agosto, México, UAM-A, pp. 93-130.
- Góngora, Edgar (2009) “Los ejes de la política actual de la educación superior en México: comentarios en torno al balance de Martínez Romo”, en *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (56), México, UAM-Xochimilco, pp. 76-83.
- Góngora, Edgar (2012) *Prestigio académico. Estructuras, estrategias y concepciones*, México, ANUIES.
- Grediaga, Rocío (2006), “Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas. Cambios en la regulación de las trayectorias y el sistema de reconocimiento y recompensas de la profesión académica en México”, en *Revista de Investigación Educativa*, 1 (2), México.
- Ibarra, Eduardo (1999), “Evaluación + financiamiento = autonomía regulada, o de cómo la universidad le vendió su alma al diablo”, en *El Cotidiano*, 15 (95), México, UAM-A, pp. 15-24.
- Ibarra, Eduardo (2000), “Claroscuros de la evaluación de los académicos. ¿Qué sabemos? ¿Qué nos falta?”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5, (10), México, COMIE, pp. 377-386.
- Ibarra, Eduardo (2001) *La Universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jiménez, José (2016) “El papel de la evaluación a gran escala como política de rendición de cuentas en el Sistema Educativo Mexicano”, en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9 (1), España, Rinace, pp. 109-126.
- Kent, Rollin (2005), “La dialéctica de la esperanza y la desilusión en políticas de educación superior en México”, en *Revista de la Educación Superior*, XXXIV (134), México, ANUIES.
- Kent, Rollin (2005b), *Recepción de las políticas públicas de educación superior: el PIFI y el PIFOP*, México, ANUIES, Colección Documentos.
- Larios, Cristina (1998) “La evaluación en cinco universidades públicas”, en *Sociológica*, 13 (36), México, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, pp. 115-139.
- López, Ariadna, Omar García, Ricardo Pérez, Virginia Montero, Elsa Rojas (2016) “Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas estatales: una

- profesionalización inconclusa”, en *Revista de la Educación Superior*, 45 (180), México, ANUIES, pp. 23-39.
- Martinic, Sergio (2010) “La evaluación y las reformas educativas en América Latina”, en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (3), España, Rinace, pp. 31-43.
- Mendoza, Javier (2000), *La transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*, México, Porrúa, CESU, UNAM.
- Montoya, Juny, Isabel Arbesú, Gloria Contreras y Sandra Conzuelo (2014) “Evaluación de la docencia universitaria en México, Chile y Colombia: análisis de experiencias”, en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7 (2), España, Rinace, pp. 15-42.
- Ordorika, Imanol (2004), “El mercado en la academia” en Imanol Ordorika (coord.) *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, México, Porrúa, CRIM, UNAM, pp. 35-74.
- Orozco, Luis y Rodrigo Cardoso (2003) “La evaluación como estrategia de autorregulación y cambio institucional”, en *Perfiles Educativos*, XXV (102), México, CESU-UNAM, pp. 73-82.
- Patrón, Roger y Edith Cisneros (2014) “Los sistemas de estímulos académicos y la evaluación de la docencia: experiencia de dos universidades”, en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7 (2), España, Rinace, pp. 85-95.
- Rodríguez, José y Juan Durand (2013) “Notas para la evaluación del trabajo académico”, en México. *Avances y perspectivas*”, en *Perfiles Educativos*, XXXV (Número Especial), México, IISUE-UNAM, pp. 46-56.
- Rodríguez, Roberto (2002), “Continuidad y cambio de las políticas de educación superior”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (14), México, COMIE, enero-abril, pp. 133-154.
- Rodríguez, Roberto y Hugo Casanova (2005) “Modernización incierta. Un balance de las políticas de educación superior en México”, en *Perfiles Educativos*, XXVII (107), México, CESU-UNAM, pp. 40-56.
- Rueda, Mario (2001) “Una propuesta de cuestionario dirigido a los estudiantes para evaluar la función docente en la universidad”, en Rueda, Mario, Frida Díaz-Barriga y Mónica Díaz (coord.) *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en educación superior*, México,

UAM, UNAM, UABJO, pp. 125-138.

Rueda, Mario (2010) “Reflexiones generales a considerar en el diseño y puesta en operación de programas de evaluación de la docencia”, en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1), España, Rinace, pp. 344-350.

Rueda, Mario, Edna Luna, Benilde García y Javier Loredo (2010) “La evaluación de la docencia en las universidades públicas mexicanas: un diagnóstico para su comprensión y mejora”, en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1), España, Rinace, pp. 78-92.

Vera, Héctor (2017) “El homo academicus y la máquina de sumar: profesores universitarios y la evaluación cuantitativa del mérito académico”, en *Perfiles Educativos*, XXXIX (155), México, IISUE-UNAM, pp. 87-106.

Zorrilla, Juan (2013) “La evaluación consultiva y el desarrollo académico. Una perspectiva para la innovación”, en *México. Avances y perspectivas*”, en *Perfiles Educativos*, XXXV (Número Especial), México, IISUE-UNAM, pp. 67-81.

#### Notas \_\_\_\_\_

<sup>1</sup> Al momento de escribir esta ponencia no fue posible tener acceso a la información actualizada de los programas acreditados por las agrupaciones integrantes del COPAES, pues no estaba disponible una página electrónica que centralizara la información. Además, la página electrónica de la Subsecretaría de Educación Superior, donde antes podía verse el listado de “programas reconocidos por su buena calidad” no presenta ya esa información, al menos en forma rápidamente accesible.

<sup>2</sup> [http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/listar\\_padron.php](http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/listar_padron.php), consultado en enero de 2018.

<sup>3</sup> Cálculos propios con base en el padrón de investigadores vigentes en el SNI de enero a diciembre de 2017.

<sup>4</sup> Tomado de los “Lineamientos y requisitos generales para la evaluación de profesores e investigadores” del PRIDE de la UNAM, 2014.

<sup>5</sup> Véase: <http://www.educacionfutura.org/70-de-docencia-en-educacion-superior-recae-en-profesores-de-asignatura-anuies/>, consultado en diciembre de 2017.

# **Jerarquía e ideología en la educación jurídica: Una aproximación a partir del Realismo Jurídico Norteamericano y los Estudios Críticos del Derecho**

## **Hierarchy and ideology in legal education: An approach from the American Legal Realism and the Critical Legal Studies**

Yvonne Georgina Tovar Silva<sup>1</sup>

**Resumen:** La presente ponencia tiene por objetivo explorar los alcances de la posible presencia de la jerarquía y la ideología en la educación jurídica, a partir del Realismo Jurídico Norteamericano y de los Estudios Críticos del Derecho. En este marco, las técnicas de enseñanza del Derecho pueden ser un instrumento significativo para fomentar la reflexión crítica, generar nuevos enfoques en la investigación jurídica y contar con una visión distinta de los retos del actuar del jurista en la sociedad.

**Abstract:** The objective of this lecture is to explore the scope of the possible presence of hierarchy and ideology in legal education. The approach of the topic will be made from the perspective of the American Legal Realism and the Critical Legal Studies. In this scheme, the legal teaching techniques can be a significant instrument to allure the critic reasoning of students, favor new approaches in the legal research and have a different point of view of the challenges that jurists ought to face in society.

Palabras clave: educación jurídica; jerarquía; ideología; técnicas de la enseñanza del Derecho

### **Introducción**

La educación jurídica representa un punto de partida significativo para comprender el Derecho y facilitar la actuación del jurista para transformar su realidad. Sin embargo, la posible presencia de la jerarquía e ideología en la educación jurídica puede conllevar la formación abogados arrogantes, sin ideales propios por los cuales luchar e indiferentes de la realidad en la que se

---

<sup>1</sup> Licenciada en Derecho con Mención Honorífica por la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México; Maestra en Derecho con Mención Honorífica por la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México; Magíster en Derecho Internacional: Comercio, Inversiones y Arbitraje, con Distinción Máxima por las Universidades de Chile y Heidelberg; Doctora en Derecho con Mención Honorífica por la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México.

encuentran inmersos. Dicha problemática ya la exponían las posturas del Realismo Jurídico Norteamericano y de los Estudios Críticos del Derecho con motivo de la crítica formulada a la educación jurídica de los Estados Unidos de América en el siglo XX. Pese a que dichas posturas se enmarcan en el sistema jurídico anglosajón y en una educación jurídica distinta a la existente en México, en general ofrecen una visión adicional de los problemas presentes en el ámbito educativo que requerirían una consideración particular. En este esquema, las corrientes de pensamiento anteriormente referidas ofrecen líneas de análisis interesantes que podrían ser el fundamento para la realización de estudios comparados o para obtener indicadores susceptibles de emplearse en investigaciones cuantitativas en torno a la educación jurídica.

Bajo este panorama, se requiere la reconsideración de la relación de profesores y alumnos en el proceso educativo, así como del contenido de la enseñanza, de manera que sea posible fomentar el pensamiento crítico del estudiante. Al efecto, las técnicas de enseñanza del Derecho pueden ser un instrumento significativo para fomentar la reflexión crítica en el aula, mejorar las habilidades de comunicación, generar nuevos enfoques en la investigación jurídica y contar con una visión distinta de los retos del actuar del jurista en la sociedad.

En este contexto, un primer tema a abordar es el marco teórico de la crítica a la educación jurídica, para lo cual se expondrán brevemente los postulados del Realismo Jurídico Norteamericano y de los Estudios Críticos del Derecho. En un segundo tema se explorarán los alcances de la jerarquía e ideología en la educación jurídica bajo las posturas en comento. El último tema se centra en la indagación de la manera en que las técnicas de la enseñanza del Derecho pueden fomentar la reflexión crítica del estudiante.

La presente participación representa una continuidad a la investigación en materia de educación jurídica se delineada en el segundo capítulo de la obra "Teoría Jurídica Crítica Norteamericana. Una Introducción a los Critical Legal Studies", bajo la cual se busca indagar el rol que las técnicas de investigación jurídica pueden tener para atenuar la problemática que pudiera estar inmersa en la jerarquía y la ideología en la educación jurídica.

### **Aproximación a la crítica jurídica en el Realismo Jurídico Norteamericano y los Estudios Críticos del Derecho**

El Realismo Jurídico Norteamericano fue un movimiento de reforma desarrollado en el marco del

enfrentamiento entre la política del New Deal y la resistencia conservadora de la Suprema Corte de Estados Unidos de América a principios del siglo XX, de donde surge la separación temporal y metodológica entre ser y deber-ser, manifestada al servicio de objetivos prácticos tanto críticos, referentes a la denuncia de una cierta dogmática formalista como encubridora de decisiones judiciales conservadoras, como constructivos, con el propósito de adaptar el Derecho a la dinámica social (Hierro, 2000: 80-81).

Los principales exponentes de esta corriente jurídica fueron Oliver Wendell Holmes, Jerome Frank, Benjamín Cardozo, Karl Llewellyn y Roscoe Pound.

Bajo esta corriente, Pound (1960: 1-2) concibe al Derecho como un conjunto de ideales, principios y preceptos para regular las relaciones de los seres humanos y ordenar la conducta en sociedad, y que como tal corresponde a una experiencia desarrollada por la razón y corregida por experiencia adicional, a medida que la sociedad avanza. Dicho autor (1965: 26-27) igualmente afirma que el Derecho es una ciencia de mecánica social que puede realizarse por medio de la ordenación de las relaciones humanas recurriendo a la acción de la sociedad políticamente organizada, y a través del cual es posible reconciliar los derechos, necesidades o expectativas humanas, hasta el límite posible, para asegurar la totalidad de los mismos.

Como se puede apreciar, Pound reconoce el carácter regulador de las relaciones humanas a través de un conjunto de ideales, principios y preceptos, desarrollados por la razón y corregidos por la experiencia conforme a los avances de la sociedad. Bajo esta experiencia es posible advertir la participación activa del individuo en la creación y aplicación del Derecho. Igualmente, alude al carácter conciliador del Derecho, lo cual implícitamente apunta a un reconocimiento de la complejidad y diferencias sociales.

Los temas en que se centró la atención el Realismo Jurídico Norteamericano son los siguientes: 1) La referencia a hechos extra-jurídicos (por ejemplo, decisiones basadas en los prejuicios personales o políticos de los jueces, la referencia a políticas públicas y ciencias sociales) en la comprensión de las decisiones judiciales, y 2) La crítica a la adjudicación jurídica, que implicaba que debajo del aspecto científico y el razonamiento deductivo, las normas jurídicas y los conceptos resultan ser indeterminados y rara vez neutros. (Bix. 2010: 224-225). Tal temática permite advertir la inquietud de sus exponentes por vincular al Derecho con la realidad, reconocer los límites del Derecho y las posibilidades de cambio a través del Derecho y las

políticas públicas.

Por su parte, los Estudios Críticos del Derecho (*Critical Legal Studies* o *CLS* –por sus siglas en inglés), surgen en el contexto de las turbulencias políticas, sociales y económicas surgidas en la década de los setentas en Estados Unidos de América (Robles y Tovar, 2016: 1-32; Tushnet, 1991: 1530-1534), así como del compromiso asumido con los valores de la tolerancia, la libertad de expresión y de cátedra, el respeto a las minorías y, en especial, el pluralismo y la diversidad académica (Pérez Lledó, 1996: 67).

Entre los representantes de dicha corriente se encuentra Duncan Kennedy, Roberto Mangabeira Unger, Mark Tushnet, Robert Gordon, David M. Trubek y Cornell West.

Los tópicos sobre los que se centra esta corriente son la crítica a la neutralidad judicial, la indeterminación del Derecho, la crítica a la educación jurídica, los estudios críticos de raza y de género. Asimismo, se aprecia una crítica al formalismo y la objetividad, así como el uso instrumental de la práctica y doctrina jurídica (Unger, 1986: 1-2).

Más que negar autonomía al Derecho, lo que los críticos parecen querer externar es que el contexto político-social incide en la comprensión e interpretación del Derecho, en tanto que participa de la indeterminación y notas conflictivas que refleja el contexto político y social (Kennedy, 1992: 283).

Bajo este panorama, la crítica jurídica interna que sustentan los *CLS* busca poner al descubierto el sentido político de la práctica cotidiana de los jueces y de los juristas que construyen el Derecho mientras se ven a sí mismos como un instrumento del mismo. El apuntar al interior del Derecho implica una referencia al dominio de las reglas detalladas, argumentos comunes, así como prácticas de la producción académica y judicial. Los conceptos y palabras clave son lagunas, conflictos, ambigüedades, indeterminación, mediación, legitimación del statu quo (pero no del “capitalismo”), estructuración jurídica de la base material y en consecuencia imposibilidad de “determinación en la instancia final” (Kennedy, 1992: 284).

A diferencia de los Realistas Jurídicos Norteamericanos, los *CLS* dan un mayor énfasis a los valores que pretenden proteger, tales como la libertad, igualdad, tolerancia y diversidad. En la realización de la crítica, los *CLS* en general continúan la línea del cuestionamiento de la indeterminación y objetividad del Derecho, el cuestionamiento a las prácticas jurídicas cotidianas y la vinculación del Derecho con la Política.



Si bien, el Movimiento de los *CLS* se encuentra en un periodo de “estancamiento”, al no constatarse continuidad en la dinámica de las reuniones de estudiantes y profesores en la discusión crítica desarrollada a finales de la década de los sesenta y principios de los noventa (De la Flor y Blume, 2004), los *CLS* exhortan a considerar que la actual estructura jurídica no está del todo dada, y que por el contrario, hay otras formas posibles y deseables de ordenar la sociedad, para lo cual primeramente debe entenderse lo que hay detrás de las normas, procedimientos e instituciones jurídicas, y en ese sentido, la deconstrucción permite determinar qué es lo que subyace en el fondo del fenómeno jurídico, valorar las posibilidades de cambio desde la estructura misma y concebir nuevas reglas de interacción social (Anderson, 2004: 205-206).

De esta manera, el Realismo Jurídico Norteamericano y los *CLS* son un referente significativo para explorar los diversos problemas que afronta el ámbito jurídico, las limitaciones y seguimiento ideológico del juzgador, la posibilidad del jurista para tratar de incidir en su realidad, así como la identificación de las tareas pendientes existentes en los distintos ámbitos del Derecho, desde la educación jurídica hasta la decisión judicial.

### **La jerarquía e ideología encubiertas en la formación del abogado**

En el Realismo Jurídico Norteamericano es posible adentrarnos en la crítica a la educación jurídica en el posicionamiento de Jerome Frank (1991: 58-137) quien sostenía que factores tanto racionales como irracionales afectan las sentencias, aunque la mayor parte de las ocasiones no quieran reconocer la incidencia de la irracionalidad y su manifestación en la práctica jurídica. Al efecto, Frank (1991: 139) realiza una propuesta en el sentido de que sería conveniente reformar la educación jurídica, acercándola a las realidades del tribunal y del bufete, principalmente por medio del uso del método de enseñanza por el aprendizaje.

Hasta este punto, se puede apreciar que la problemática de la educación jurídica radicaba por una parte, en su distanciamiento con la realidad jurídica, y por la otra, en cierta resistencia a asumir que en las decisiones judiciales se encuentran presentes tanto factores racionales como irracionales.

De una manera más amplia en los *CLS*, se presenta una crítica a la educación jurídica que se podría englobar en el problema de jerarquía e ideología.

Por lo que concierne a la jerarquía en la educación jurídica, ésta se puede reflejar en el

trato diferenciado del profesor con los estudiantes, indiferencia por los avances del alumno, entrenamiento de las élites en las Facultades de Derecho, dependencia del alumno con el profesor en el proceso de aprendizaje y en la cimentación de las condiciones bajo las cuales el abogado se relacionará con sus clientes, cuyos alcances se enuncian a continuación:

- a. Trato diferenciado del profesor con los alumnos en función de su género, condición socio-económica y raza, e incluso en categorías como “bueno” o “malo”, a partir de sus calificaciones obtenidas (Kennedy, 2004: 133).
- b. Falta de atención a los avances del alumno, situación que se puede apreciar en que a lo largo del curso no se realiza ningún comentario acerca de los progresos del estudiante ni de sus habilidades desarrolladas, salvo la nota de un único examen al final del curso (Kennedy, 2004: 132).
- c. Entrenamiento de las élites en las Facultades de Derecho.- Para Duncan Kennedy (2012: 83-84), la facultad de derecho no es un lugar propicio para los movimientos masivos, sino que es un campo de entrenamiento para las élites que manejan, desarrollan y producen el sistema establecido, a la vez que subestiman los trabajos que están fuera del sistema, como lo es asistencia jurídica para pobres o vecinal.
- d. Dependencia del alumno con el profesor.- Duncan Kennedy (2012: 101) advierte lo autoritario que resulta en las facultades de Derecho que los docentes no consideren importante o fácil o posible permitir que los estudiantes sientan que saben lo suficiente acerca del tema que aprenden en cada clase, a tal punto que puedan sentir que están a cargo de su propia experiencia de aprendizaje, lo cual puede generar una especie de dependencia infantil respecto del profesor que dice ‘esto está bien/esto está mal’, que pasa de un estudiante a otro y los deja básicamente indefensos.
- e. Relación del abogado con los clientes.- Para Kennedy (2012: 92-93), al parecer la facultad de Derecho es significativa en la relación del abogado con los clientes, y al efecto, señala que desde los años sesenta en la educación jurídica se enseñaba a los estudiantes un estilo de profesionalismo que no sólo era autoritario, sino que también inducía a los abogados a controlar y dominar a sus clientes pobres o débiles y a posternarse ante sus clientes institucionales poderosos. Kennedy agrega que las cosas que se conocen y aprenden en las facultades de Derecho refuerzan la tendencia de las

personas normales de clase media a ser bastante ignorantes, a no entrar en contacto con las realidades más brutales del funcionamiento del sistema, a tal grado que el sistema educativo produce esta clase jurídica ultrapoderosa que posee una perspectiva social bastante estrecha sobre cuáles serán las consecuencias del poder que va a ejercer.

De lo externado con antelación, se desprende que la jerarquía en la educación jurídica representa ese conjunto de actitudes, relaciones y nociones orientadas a la preparación de los estudiantes para integrarse en un sistema y que inciden en la manera en cómo se han de conducir diferenciadamente con los clientes. Bajo la jerarquía presente implícitamente en la educación, la función de la evaluación tan sólo representa una labor administrativa destinada a clasificar a los estudiantes, sin una auténtica preocupación por sus avances como estudiantes o por indagar la auténtica comprensión de los temas vistos en clase. Esta jerarquía dificulta que los estudiantes se vean como posibles agentes de cambio y por el contrario, los estudiantes la asumen sin mediar una reflexión o cuestionamiento alguno.

Se podría finalizar este apartado con lo expuesto por Kennedy, en el sentido de que “el problema no es si la jerarquía está ahí, sino cómo se la interpreta y cuáles son sus consecuencias para la acción política” (Kennedy, 2004: 147).

Junto con la jerarquía, el tema de la ideología se encuentra igualmente presente en la educación jurídica. Al efecto, se observa que en Duncan Kennedy (2010: 28), la ideología es un tema recurrente, a la cual concibe como “un proyecto de universalización de una *intelligentsia* que considera que actúa ‘para’ un grupo cuyos intereses están en conflicto con los de otros grupos.” Igualmente, Kennedy (2012: 40) concibe a la ideología como la parte teórica de los proyectos políticos que buscan cambiar o preservar alguna dimensión controversial de la vida social, de esta manera una ideología sólo será tal si combina las pretensiones de un grupo particular o la universalización de los intereses hacia personas que no comparten dichos intereses o que resultarían perjudicadas por el éxito de tal universalización.

Desde luego que los alcances de la ideología son más amplios que aquellos que indica Kennedy, en tanto que entre otros aspectos, no se indagan aspectos como la formación, parcialidad, partidarismo, objetividad y función valorativa, que sí se encuentran presentes en otras posturas, cuyo estudio excede de los alcances de la presente participación. La definición de

Kennedy apunta más hacia la identificación de los conflictos entre ideologías, su carácter político, el triunfo de una ideología, los efectos de cambio o preservación de alguna dimensión controversial de la vida social y el cuestionamiento de los alcances de universalización. De esta manera la aportación a la ideología implica continuar con el cuestionamiento de qué intereses están representados en una determinada ideología, cuáles son los aspectos de la realidad social que se buscan cambiar o preservar y considerar que detrás de esa ideología existen otros proyectos. Asimismo, la ideología apunta a considerar las relaciones de poder existentes en la sociedad, en donde la parte triunfadora será quien imponga su proyecto político para cambiar o preservar un aspecto de la realidad social.

La crítica desde los *CLS*, que se desprende de la noción de ideología, radica en que en la educación jurídica prácticamente no se realiza una referencia a la vinculación entre el Derecho y la Política, lo cual conlleva a que no se comprenda adecuadamente el sentido de las sentencias, leyes o actos administrativos. En este punto, Duncan Kennedy (2004: 128) señala que una parte central de la ideología radica en la distinción que se realiza entre Derecho y Política manifestado particularmente en que se enseñe que el “razonamiento jurídico es algo distinto, como método para llegar a resultados correctos, del discurso político y ético.”

Si bien, el autor en cuestión reconoce la existencia de conocimientos específicos sobre las leyes en vigencia, así como técnicas argumentales específicas para detectar lagunas, conflictos y ambigüedades en las normas, en esta línea de pensamiento se les reduce a “técnicas argumentativas”. Incluso pareciera que la educación jurídica se circunscribe al aprendizaje de técnicas, retener gran cantidad de normas, organizadas en sistemas de categorías, rudimentos del análisis de casos, argumentos que se equilibran, frases hechas y argumentos de conveniencia política. Se idealizan las técnicas, como si el Derecho surgiera de un riguroso procedimiento analítico, llamado razonamiento jurídico que resulta inteligible para el lego, pero que de alguna manera explica y legitima de las normas jurídicas vigentes del sistema jurídico, lo cual conlleva que los estudiantes se limiten al papel de aprendiz en un estudio jurídico (Kennedy. 2004: 124-128) y no conciban al Derecho como parte de la realidad social.<sup>1</sup>

En este punto, al parecer el plan de estudios parece desempeñar un papel significativo en que no se induzca al estudiante a considerar la vinculación del Derecho con la Política. Aquí, Kennedy (2004: 123) señala que el programa de enseñanza y la experiencia en clase inculca una

determinada serie de actitudes prácticas acerca de la economía y la sociedad en general, acerca del Derecho y las posibilidades de la vida profesional, lo cual tiene un significado ideológico. Lo anterior, nos invitaría a reconsiderar nuevamente los alcances del curriculum oculto en la educación (Giroux, 2004: 72-76).

Como puede apreciarse, las críticas del Realismo Jurídico Norteamericano y los *CLS* a la educación jurídica apuntan a identificar como elementos problemáticos, la falta de debate en las aulas de las posturas que representan a los grupos minoritarios o a la totalidad de las posiciones políticas que pueden tener los estudiantes, la imposición de ideas, la falta de profundización en el contenido de las normas jurídicas y de aquello que se quiere enseñar a los estudiantes. Lo anterior apunta a reconsiderar el papel del docente y las instituciones encargadas de la educación jurídica. Desde luego, también se tendría que analizar el papel del estudiante, e incluso se requeriría ver el perfil de quienes se interesan por los estudios del Derecho y su desempeño en la licenciatura, por ahora, con los elementos esbozados nos centraremos en explorar la manera en que la jerarquía e ideología pueden estar presentes en la educación jurídica de nuestro país.

En todo caso, es posible advertir que tanto la jerarquía como la ideología pueden incidir en que el estudiante carezca de un pensamiento crítico sólido y propio, no se percate de la complejidad inherente en el fenómeno jurídico y sea indiferente a la realidad política, social, económica y cultural en la que está inmerso. El estudiante así, se limita a memorizar y comprender en el mejor de los casos los temas vistos en clase, con el único fin de acreditar sus asignaturas y ser el mejor de su clase. Dicha actitud impide que el estudiante profundice en los alcances íntegros de la norma jurídica, la época en la que se gestó y cuestionar qué tanto dicha norma responde a las necesidades actuales. Con ello, se limita la posibilidad del jurista para que desde el Derecho pueda transformar esa realidad.

La jerarquía y la ideología en la educación jurídica inciden en que el estudiante sea un receptor, sin estar dispuesto a escuchar ideas distintas a la suya o tener la confianza de externar un posicionamiento distinto al de su interlocutor. Dicha cuestión a la postre genera que en el ámbito público, privado o social en que se desempeñe el jurista no exista esa apertura hacia opiniones contrarias, ni la disposición para discutir, explicar y llegar a un consenso sobre una postura determinada. Además, ante la falta de actitud crítica y la imitación del trato recibido en aula, el estudiante puede adoptar aquellas actitudes tendientes a distinguir injustificadamente

entre aquellos más favorecidos económicamente y los más desprotegidos –a imitación del temor infundido en el aula-, con lo cual el Derecho se ve reducido a una forma de subsistencia, sin considerar que también tiene un potencial para continuar con el anhelo de construir una sociedad más igualitaria, libre y equitativa.

### **La propuesta educativa desde el Realismo Jurídico Norteamericano y los CLS**

Junto con la denuncia de la jerarquía y relaciones de poder existentes en la educación jurídica que denuncia el Realismo Jurídico Norteamericano y los *CLS*, se delinean ciertas propuestas a considerar en la enseñanza del Derecho.

Bajo la visión Realista se buscaba enseñar conceptos jurídicos de una forma que los desmitificara y mostrar que en muchas ocasiones las normas jurídicas no contemplan la solución adecuada a los problemas en el Derecho, y por el contrario, son las políticas públicas las que resultan adecuadas y necesarias para resolverlos (Bix, 2010: 230-231). Esta propuesta conllevaría a atenuar el problema de la ideología en la educación jurídica, en tanto que el estudiante podría apreciar los distintos intereses involucrados en la emisión de tal norma.

En los *CLS*, Duncan Kennedy (2012: 60) apunta a crear una “nueva clase de grupo académico: un grupo que afirme el pensamiento creativo en vez de reprimirlo y que subvierta la jerarquía académica en lugar de someterse a ella o de reproducirla.” La dinámica propuesta por tal autor (2012: 100) busca generar diversos momentos en el aula en que los “estudiantes interactúen entre sí de manera igualitaria, en la que trabajen juntos y no unos contra otros, que realicen ejercicios cooperativos y no competitivos.” Asimismo, Kennedy (2004: 124) expone la necesidad de poner más énfasis en la manera de aprender Derecho antes que normas y habilidades, antes que respuestas a los exámenes, cuyo resultado sería que las capacidades de los estudiantes serían más parejas y que sus posibilidades de práctica fueran más flexibles.

En general las propuestas educativas desde los *CLS* son las siguientes:

Reconsiderar la presencia del contenido político en la estructura del plan de estudios

Duncan Kennedy (2012: 14) parte de la intuición de que a menudo se acepta la presencia del contenido político en la estructura del plan de estudios, pero no se habla de eso porque podría provocar algún conflicto, o no se podría ser riguroso al respecto. Sin embargo, para Kennedy a

veces es útil traer estas cosas a la superficie en lugar de enterrarlas.

### Politizar el aula

Para Kennedy (2012: 61) politizar el aula significa intentar enseñar las doctrinas básicas de los contratos, los derechos de propiedad y de la responsabilidad civil utilizando casos reales e hipotéticos que desempeñen tres funciones: 1. Los casos deben ser pedagógicamente útiles para que los estudiantes aprendan derecho positivo. 2. Los casos reales e hipotéticos deben ilustrar brechas, conflictos y ambigüedades en el sistema de derecho positivo. 3. Los casos que plantean el problema de qué hacer con una brecha, conflicto o ambigüedad en el sistema de la doctrina deben dividir a los conservadores y los liberales el aula lo más cerca de la mitad que sea posible.

En la perspectiva de Kennedy (2012: 62-63), el objetivo es elegir un caso y debatirlo de modo tal que resulte absolutamente plausible elaborar un argumento jurídico, ya sea desde el resultado al que llegó la opinión mayoritaria o desde un resultado opuesto, con lo cual se busca polarizar la clase, es decir, polarizar las experiencias de aprendizaje de derecho positivo. De esta manera Kennedy (2012: 63) pretende que los estudiantes “vivencien el aula como un lugar que implica tanto el aprendizaje de la doctrina como el debate de las brechas, los conflictos y las ambigüedades de la doctrina.” Para Kennedy (2012: 73) la idea no es un intento de enseñar valores o esclarecer valores, sino que se propone “atacar el problema de la falta de perspectiva o la aparente neutralidad o la abstracción de los estudios jurídicos transformando el aula en un lugar donde los alumnos aprendan doctrina y argumentación jurídica en el proceso de autodefinirse como actores políticos en sus vidas profesionales.”

### Presentar el Derecho como un conjunto de reglas para los conflictos y luchas entre grupos

Una propuesta educativa adicional de Duncan Kennedy (2012: 84) se dirige a presentar el Derecho como un conjunto de reglas para los conflictos y luchas entre grupos, y en donde las decisiones judiciales son ejemplos de cómo argumentar para establecer ese conjunto de reglas. El énfasis está puesto en los pros y los contras de los argumentos que los jueces y abogados utilizan permanentemente. Al presentar el elemento conflictivo del Derecho, Kennedy (2004: 130) apunta a reinterpretar cada decisión judicial como expresión de un interés de clase.

Técnicas para brindar a estudiantes múltiples alternativas de sistemas jurídicos posibles y pistas para identificar los mecanismos de selección que normalmente producen y reproducen el orden jurídico

Robert Gordon (1999: 156-162) formula una lista breve de técnicas que un docente que esté de acuerdo con los *CLS* puede utilizar para brindar a estudiantes múltiples alternativas de sistemas jurídicos posibles y pistas para identificar los mecanismos de selección que normalmente producen y reproducen el orden jurídico. Una primera técnica consiste en realizar un inventario de los esquemas argumentales convencionales y acomodarlos en grupos de pares opuestos (por ejemplo, formalidad e informalidad). Igualmente, dicho autor propone comparar y contrastar, conforme el curso avanza cómo, en diferentes campos doctrinarios, los tribunales reacciones de manera diversa contando con los mismos recursos.

Así, señala el autor en cuestión (1999: 158) que lo que se busca es:

Sacar a la superficie las premisas, supuestos y artificios narrativos ocultos, elaborarlos, hacer que los alumnos los elaboren, mostrar que hay un número limitado de argumentos básicos que se repiten infinitamente en la doctrina y teoría jurídicas, y mostrar que se contradicen unos con otros y que todos pueden ser sacados a la luz en el análisis de cada caso.

Gordon (1999: 169) expone los objetivos de la enseñanza de los *CLS* en los siguientes términos:

Lo que la enseñanza de los *CLS* puede, o lo que idealmente debería ofrecer a los estudiantes son los medios para leer múltiples interpretaciones, explorar múltiples alternativas institucionales y conocer las diversas prácticas y avenidas posibles fuera de un sistema jurídico que muy a menudo es presentado como complaciente o trágicamente congelado dentro de un sistema unitario y con un único curso de desarrollo posible. Se trata de enseñar a los estudiantes a reconocer las grandes visiones políticas enterradas dentro de los argumentos más técnicos, y a debatir estas visiones abiertamente.



De lo expuesto en el presente apartado se desprende que la propuesta de los *CLS* se centra en mostrar la relevancia que adquiere la vinculación del Derecho con la Política, que a su vez permite identificar las inconsistencias, limitaciones y contradicciones del Derecho. Por ello, su propuesta se centra en la politización del aula y de hacer visible el contenido político de los planes y programas de estudio de la Facultad de Derecho.

Al margen de la identificación de la incidencia de la política en la educación jurídica, si retomamos el anhelo de formar nuevos juristas que cuenten con un pensamiento crítico, se estima que las técnicas de la enseñanza del Derecho pueden ser un factor significativo en la educación jurídica para atenuar el problema de la jerarquía y la ideología en la educación jurídica. Por ello, es conveniente indagar de qué manera desde la educación jurídica se puede favorecer el pensamiento crítico de los estudiantes, tema que se abordará en el siguiente apartado.

### **Pensamiento crítico a partir de las técnicas de la enseñanza del Derecho**

Ante la posible presencia de la jerarquía y la ideología en la educación jurídica, se estima que más allá continuar con la indagación de la enseñanza teórica con la enseñanza práctica, mediante la consulta de instrumentos de aplicación jurídica, cursos de clínica procesal, participación en bufetes y tirocinio profesional (Fix-Zamudio, 2000: 398-399), se identifiquen maneras en las cuales sea posible que el alumno se involucre más en el proceso de aprendizaje, de tal suerte que sea capaz de adquirir una visión crítica de su realidad y del fenómeno jurídico, a la vez que se vea a sí mismo como un posible factor de cambio.

Si bien no se trata de eliminar la exposición del profesor, ni de denostar la figura del profesor, se busca generar en el aula espacios de confianza y comunicación entre el alumno y el profesor, para lo cual se estima que las técnicas de enseñanza del Derecho pueden ser un referente significativo para redimensionar las relaciones entre profesor, alumno e institución educativa. Dicho redimensionamiento es significativo para fomentar un pensamiento crítico en los estudiantes, susceptible de reflejarse tanto en la práctica jurídica como en la investigación jurídica, y en el cual el docente es considerado un medio que intensifica la transmisión de conocimientos, habilidades y destrezas (Ponce de León Armenta, 2004: 175), de donde se desprende que el docente es un pilar para fomentar dicho pensamiento.

Bajo este supuesto, se estima conveniente indagar la relevancia que adquieren las técnicas

de enseñanza-aprendizaje del Derecho bajo la modalidad de la dinámica de grupos, que podrían ser un adecuado complemento para la exposición del profesor, en tanto que brindan espacios para el debate y reflexión de los estudiantes.

En general se concibe a las dinámicas de grupo como:

Técnicas vivenciales que se definen como un conjunto de procedimientos y medios para analizar las situaciones grupales, ya que favorecen la comunicación, enseñan a vivir y a convivir, tratan acerca de la adquisición de capacidades, habilidades y aptitudes, y consolidan la interpretación realista de lo estudiado en clase (Andueza, 2007: 13-14).

En la perspectiva de Luis Ponce de León Armenta (2003: 60), las técnicas de enseñanza se sustentan en la actividad de todos los miembros del grupo para la adquisición de los contenidos de enseñanza-aprendizaje, las cuales posibilitan más el intercambio de experiencias y vivencias, el trabajo y la responsabilidad compartida, así como la realización de objetivos de actitudes, hábitos y de integración social. Dicho autor (2003: 63) agrega una serie de beneficios que se desprenden de la comprensión profunda de la dinámica de grupos y que para pronta referencia se transcriben a continuación:

La comprensión profunda de la dinámica de grupo y el adecuado manejo de sus técnicas, enriquecen de manera sustancial la formación del educando, ya que permiten informar, intercambiar experiencias, propician el surgimiento de habilidades, permiten analizar, evaluar, propician el ejercicio de la reflexión, la creatividad, la iniciativa propia, promueven la renovación y revisión crítica de conocimientos, enseñan a pensar activamente y a escuchar comprensivamente, desarrollan el sentido de cooperación y solidaridad, fomentan las relaciones humanas, se educa para la convivencia.

En materia de técnicas de enseñanza del Derecho de grupo se distingue entre técnicas con participación de expertos, en los cuales la actividad está a cargo de especialistas como sucede con la mesa redonda y el simposio, y las técnicas en las que puede participar el grupo, entre las que se encuentran la lluvia de ideas, los corrillos, la técnica Phillips 66, el foro y el panel en el aula

(Ponce de León Armenta, 2003: 63-73), y a los cuales se podría agregar las técnicas mixtas de exposición, planteamiento y solución de casos (Ponce de León Armenta, 2003: 73-75), que en conjunto representan un complemento a la exposición de clase del profesor.

Si se considera lo expuesto en torno a la jerarquía y la ideología en la educación jurídica y la problemática que se desprende que el alumno no debate lo suficiente los temas vistos en clase y no se favorece la generación de un pensamiento crítico, es posible considerar la conveniencia de incorporar las técnicas de dinámica de grupos como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, bajo las cuales se busca que el estudiante tenga la confianza de defender su punto de vista, mejore sus habilidades comunicativas y aprenda a colaborar con sus semejantes en la búsqueda de una solución a un problema jurídico.

En la implementación de las técnicas de enseñanza grupales es significativo que el profesor facilite la discusión de temas, a partir de lecturas y casos prácticos que expongan la complejidad del Derecho.

A reserva de que en su momento se indague de manera empírica los efectos de la implementación de las técnicas de enseñanza bajo la modalidad de la dinámica de grupos, se estima que éstas pueden favorecer la comunicación entre los estudiantes y la creación de relaciones humanas (Andueza, 2007: 32-33), ser medios efectivos de acción y favorecer el proceso de retroalimentación (Andueza, 2007: 40-41), así como propiciar el ejercicio de la reflexión, espíritu crítico y participación intensa de todos sus integrantes (Andueza, 2007: 47). Lo anterior, permitiría directa o indirectamente mejorar las condiciones en las cuales se desenvuelve la práctica jurídica cotidiana, sin las marcadas relaciones de poder presentes en el ejercicio de la profesión, así como buscar nuevos enfoques de investigación jurídica, en tanto que el alumno sería capaz de identificar por sí mismo diversos tópicos jurídicos que requieren una explicación y solución.

Aunque se reconoce que en cierta manera todavía existe dificultad para implementar las técnicas grupales en la educación jurídica, ya sea por escepticismo en los resultados de su implementación, o por las dificultades que pueden existir por el número de estudiantes y espacio de las aulas convencionales, sin embargo, la problemática derivada de la jerarquía e ideología en la educación jurídica es un aliciente para continuar con la búsqueda de innovaciones para enseñar Derecho.

## **Conclusiones**

La educación jurídica representa un punto de partida significativo para comprender el Derecho y facilitar la actuación del jurista para transformar su realidad.

En este contexto, más allá de la jerarquía y la ideología que suele reproducirse en la educación jurídica, se requieren implementar diversos mecanismos para que desde las aulas el alumno adquiera una noción crítica de su realidad y del fenómeno jurídico. En este esfuerzo por favorecer las condiciones para que el alumno adquiera un pensamiento crítico, es significativo considerar que el aprendizaje no se limita a la memorización de conceptos y normas jurídicas, sino que representa la construcción de conocimientos conceptuales, técnicos, procesos, procedimientos, habilidades y actitudes susceptibles aplicarse a situaciones de la vida diaria.

De esta manera, el aprendizaje busca que el alumno adopte un papel activo y construya el conocimiento en su mente a partir de su propia acción e interacción con el objeto de aprendizaje en un proceso paulatino, autónomo y constante, susceptible de transformar su realidad.

En este esquema, la labor del profesor, a través de las técnicas de enseñanza del Derecho, incide en generar confianza en los estudiantes, en desarrollar las estructuras mentales y conocimientos, así como sensibilizar al estudiante con la realidad en la que se encuentra inmerso.

## **Fuentes de consulta**

ANDERSON, Jerry L. 2004. "Law School Enters the Matrix: Teaching Critical Legal Studies", *Journal of Legal Education*. Vol. 54, núm. 2.

ANDUEZA, María. 2007. *Dinámica de grupos en educación*. México: Trillas.

BIX, Brian. 2010. *Filosofía del Derecho: Ubicación de los problemas en su contexto* (I. B. Flores et al., trad). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas.

DE LA FLOR, Fernando y BLUME, Iván. 2004. "La Controversia Política es parte del Razonamiento Jurídico. Entrevista a Duncan Kennedy," (I. Blume Moore, trad.), *Themis. Revista de Derecho*, núm. 50, disponible en: [http://www.duncankennedy.net/documents/Photo%20articles/Entrevista%20a%20Duncan%20Kennedy\\_Themis.pdf](http://www.duncankennedy.net/documents/Photo%20articles/Entrevista%20a%20Duncan%20Kennedy_Themis.pdf).

FIX-ZAMUDIO, Héctor. 2000. *Metodología, Docencia e Investigación Jurídicas*. 8a. ed. México:

Porrúa.

- FRANK, Jerome. 1991 (Reimpresión 2012). *Derecho e incertidumbre* (C. M. Bidegain, trad.). México: Fontamara.
- GIROUX, Henry. 2004. *Teoría y resistencia en educación* (A. T. Méndez, trad.) 6a. ed. México: Siglo XXI Editores y Universidad Nacional Autónoma de México.
- GORDON, Robert. 1999. “Conferencia Brendan Brown: la Teoría crítica del derecho (Critical Legal Studies) como método de enseñanza del derecho”, págs. 147-172 en Martín F. Bömer, compilador, *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía* (M. F. Böhmer et. al., trad.). Barcelona: Gedisa.
- HIERRO, Liborio. 2000. “Realismo Jurídico”, en Ernesto Garzón Valdés y Laporta, Francisco J. (ed.), *El Derecho y la justicia*. 2a. ed. Madrid: Trotta.
- KENNEDY, Duncan. 2010. “El comportamiento estratégico en la interpretación jurídica”, *Izquierda y derecho. Ensayos de teoría jurídica crítica* (G. Moro, trad.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- KENNEDY, Duncan. 2004. “La educación jurídica como preparación para la jerarquía”, *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, Año 2, núm. 3: 117-147.
- KENNEDY, Duncan. 2012. *La enseñanza del Derecho como forma de acción política* (T. Arijón, trad.) Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- KENNEDY, Duncan. 1992. “Nota sobre la Historia de los CLS en los Estados Unidos”, *Doxa, Cuadernos de Filosofía del Derecho: Alicante*, disponible en <http://www.duncankennedy.net/documents/Photo%20articles/Nota%20sobre%20la%20Historia%20de%20Cls%20en%20los%20Estados%20Unidos.pdf>.
- KENNEDY, Duncan. 2012. “Political Ideology and Comparative Law”, en Bussani, Mauro y Mattei, Ugo editores, *Comparative Law*. Cambridge: Cambridge University Press, disponible en: <http://duncankennedy.net/documents/Political%20Ideology%20and%20Comparative%20Law.pdf>
- PÉREZ LLEDÓ, Juan A. 1996. *El movimiento Critical Legal Studies*. Madrid: Editorial Tecnos.
- PONCE DE LEÓN ARMENTA, Luis. *Docencia y didáctica del Derecho*. 2003. México: Porrúa

e Instituto Internacional del Derecho y del Estado.

PONCE DE LEÓN ARMENTA, Luis. 2004. Metodología del Derecho. 8a. ed. México: Porrúa.

POUND, Roscoe. 1965. Justicia conforme a Derecho (M. Esteve, trad.). México: Editorial Letras.

POUND, Roscoe. 1960. Law finding through experience and reason. Three lectures. Atlanta: University of Georgia Press.

ROBLES VÁZQUEZ, Jorge y TOVAR SILVA, Yvonne Georgina. 2016. Teoría Jurídica Crítica Norteamericana. Una introducción a los Critical Legal Studies. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas.

TUSHNET, Mark. 1991. "Critical Legal Studies: A Political History", The Yale Law Journal. Vol. 100, núm. 5.

UNGER, Roberto Mangabeira. 1996. The Critical Legal Studies Movement. Cambridge y Londres: Harvard University Press.

Notas \_\_\_\_\_

<sup>1</sup> El concebir al Derecho como parte de la realidad social implica una aproximación a la lucha de clases, como un aspecto de la lucha humana para hacer las condiciones de la justicia social, y en donde los resultados de dicha lucha no están determinados de antemano, ni tienen alguna lógica inherente que permita predecirlos científicamente o rechazarlos por adelantado. (Kennedy. 2004: 131).

# El papel de las prácticas metodológicas en el proceso de I+D en el Instituto Tecnológico Superior de Ciudad Serdán

## The role of methodological practices in the R&D process in Instituto Tecnológico Superior de Ciudad Serdán

Helder Osorio Moranchel<sup>1</sup>, Sandra Flores Bello<sup>2</sup> y Adelina Trujillo Tenorio<sup>3</sup>

**Resumen:** Esta investigación es una síntesis sobre las prácticas metodológicas, tanto individuales como grupales, que han fomentado o inhibido las actividades de investigación y desarrollo (I+D) en el Instituto Tecnológico Superior de Ciudad Serdán. La pregunta guía fue ¿en qué forma se conjuntaron las reglas e incentivos institucionales junto con la experiencia de los investigadores para realizar actividades de I+D? Tres elementos son destacables. Primero, los investigadores son influenciados por el gobierno estatal y autoridades del ITSCS. Segundo, las investigaciones están enfocadas al sector primario. Tercero, el perfil profesional de los investigadores es más diverso que los temas de investigación.

**Abstract:** This study is a synthesis about methodological practices, both individual and in group, that have encouraged or inhibited research and development (R&D) activities in Instituto Tecnológico Superior de Ciudad Serdán (ITSCS). The key question was: how the rules and institutional incentives were combined with the researchers experience to carry out R & D activities? Three elements are important: First, researchers are influenced by the government and ITSCS authorities. Second, the researchers' studies are focused on primary sector. Third, the researchers' professional profiles are more diverse than the research projects.

Palabras clave: Investigación y Desarrollo; prácticas metodológicas; reglas e incentivos; Institutos de Educación Superior

### Introducción

---

<sup>1</sup> Maestro en Economía; Economía; Instituto Tecnológico Superior de Ciudad Serdán; Economía de la innovación: Políticas de Ciencia y Tecnología, Economía Institucional; hosorio@tecserdan.edu.mx.

<sup>2</sup> Estudiante de Ingeniería en Gestión Empresarial; Instituto Tecnológico Superior de Ciudad Serdán; Economía de la innovación: Políticas de Ciencia y Tecnología; sandybullock14@hotmail.com.

<sup>3</sup> Estudiante de Ingeniería en Gestión Empresarial; Instituto Tecnológico Superior de Ciudad Serdán; Economía de la innovación: Políticas de Ciencia y Tecnología; ade\_667@hotmail.com.

Las actividades de investigación y desarrollo (I+D) conllevan un considerable esfuerzo humano y consumo de recursos para la sociedad. Las universidades e institutos de educación superior llevan a cabo una importante proporción de las actividades de Investigación y Desarrollo (I+D) que se realizan en el país. Dentro de estas instituciones, las más grandes, con más recursos y con más trayectoria (UNAM, IPN) ocupan los primeros lugares en dicha actividad. Sin embargo, en algunas instituciones relativamente nuevas, de menor presupuesto y ubicadas en pequeñas ciudades también se realizan esfuerzos de investigación y desarrollo, las cuales reportan un desempeño moderado pero destacable debido a sus propias condiciones.

El Instituto Tecnológico Superior de Ciudad Serdán es un instituto descentralizado que pertenece a la unidad administrativa denominada Tecnológico Nacional de México (TecNM), un órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (SEP). El ITSCS se encuentra en el municipio de Chalchicomula de Sesma perteneciente al Estado de Puebla e inicia actividades en junio de 1999. Actualmente, la institución cuenta con aproximadamente 1500 estudiantes que cursan las carreras de Ingeniería Mecánica, Ingeniería Industrial, Ingeniería en Informática, Ingeniería en Gestión Empresarial, Ingeniería en Industrias Alimentarias, Ingeniería en Innovación Agrícola Sustentable.

Para el ciclo escolar 2015-2016, el Tecnológico Nacional de México (2016), tenía matriculados a 556,270 estudiantes, en todos sus niveles en los 266 institutos<sup>1</sup>. De estos 211,995 estudian en Institutos Tecnológicos Descentralizados, dentro de los cuales está el Instituto Tecnológico Superior de Ciudad Serdán. En cuanto a la planta docente, el TecNM cuenta con 12,728 profesores de tiempo completo de un total de 28,135 docentes, para 2015. El presupuesto total asignado al TecNM, para 2015, fue de 16,785 millones de pesos. Para el tema de investigación, se destinaron 160.8 millones de pesos para investigación (0.96% del presupuesto total). En comparación, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)<sup>2</sup>, para el ciclo escolar 2016-2017, contó con 349,539 estudiantes. En cuanto a la planta docente, la UNAM cuenta con 12,292 profesores de tiempo completo de un total de 40,184 docentes. El presupuesto total asignado a la UNAM, para 2017, fue de 43,196 millones de pesos.

En suma, en algunos aspectos, como en matrícula y docentes, el TecNM es similar a la UNAM, sin embargo, al comparar el presupuesto total y el destinado para realizar actividades de investigación, el TecNM, cuenta con recursos menores.



Cabe destacar que el ITSCS, como uno de los 266 institutos del TecNM, cuenta con 19 solicitudes de patentes. Once de ellas se registraron entre 2014 y 2016, el resto se registró a finales del año 2017<sup>3</sup>. En este sentido, dada las condiciones “modestas” que presenta el ITSCS, y en general el TecNM, en cuanto a actividades y recursos de investigación, es destacable el haber logrado tal número de solicitudes.

Una preocupación recurrente del departamento de investigación del ITSCS es que este desempeño, visto como el número de patentes sometidas, tenga una repercusión a más largo plazo. Es decir, mantener o incluso incrementar el número de patentes sometidas y otorgadas, así como incrementar la actividad e indicadores de las actividades de investigación por parte de los investigadores del ITSCS.

De esta forma es que la pregunta que guio este trabajo fue ¿en qué forma se conjuntaron las reglas e incentivos institucionales junto con la experiencia de los investigadores en el ITSCS para realizar las actividades de I+D? El estudio de las formas en que los investigadores llevaron a cabo sus actividades de investigación y desarrollo puede, en cierta manera, destacar elementos clave que favorecieron su quehacer. Y, en ese tenor, tomar mejores políticas internas sobre las actividades de investigación.

### **Modelo Educativo: Docencia, Investigación y vinculación**

En el modelo educativo del Tecnológico Nacional de México se hace mención que éste asume tres funciones sustantivas: docencia, investigación y vinculación. (DGEST, 2012;26). Con respecto a la primera función se hace referencia que los Institutos Tecnológicos son “centros formativos de profesionales”, de esta función se desprende la idea de que, además de la dimensión académica, los estudiantes y profesores realicen otras tareas, es decir la investigación y vinculación.



Fuente: elaboración propia

Los tecnológicos deben ser vistos, entonces, como espacios generadores de conocimiento y tecnología. Dentro de la dimensión académica, la formación y desarrollo de las competencias profesionales, dentro de este objetivo, también, se pretende la formación de capital humano para la investigación, es decir, a lo largo de su estancia, los estudiantes deben desarrollar habilidades de investigación. Por ende, se puede entender que, el TecNM debe tener personal capacitado para instruir a los alumnos sobre la forma de realizar investigación.

Entonces, ¿qué tipo de investigación se debe generar en los institutos tecnológicos? Uno de los objetivos para el ámbito académico es la formación de capital humano para la investigación. En este sentido, se pretende la generación y asimilación de conocimiento aplicable a la industria. Asimismo, los posgrados están orientados a dotar de herramientas para la generación de conocimiento, desarrollar proyectos de investigación, crear tecnología e innovación.

La investigación, en primera instancia, es vista como una manera de crear conocimientos. No obstante, es un medio para la vinculación del TecNM con organizaciones de su entorno, y como propósito último, mejorar las condiciones de vida. En el documento (DGEST, 2012;63) se consideran tres actores clave de la sociedad, el Estado, la academia y los sectores productivos. En este sentido, la innovación, entendida como la generación y aplicación de conocimiento, explicita la necesidad de crear una serie de alianzas y vínculos entre estos sectores.

Con esto se pone un doble propósito a la investigación, es decir, uno como una institución pública que busca mejorar las condiciones de vida de las personas de la comunidad a la que pertenece el tecnológico. Sin embargo, existe otro propósito sobre el incremento, apoyo y

promoción de registro de patentes a partir de los resultados de las investigaciones. Lo cual no necesariamente debe coincidir totalmente con el primer objetivo.

A nivel de academias, es decir, de los cuerpos colegiados de docentes al interior del TecNM se menciona que se debe de promover el desarrollo de proyectos de investigación y vinculación, así como la protección intelectual<sup>4</sup>.

Entre los procesos de gestión educativa y de investigación están: la obtención de recursos económicos para sostener la investigación, la transferencia tecnológica, la vinculación con los diferentes sectores de la sociedad (Gobierno y sectores productivos), proporcionar servicios de asesoría técnica, estudios de factibilidad, etc. (DGEST, 2012;80)

De esta forma, los institutos bajo la coordinación del TecNM deben ser espacios generadores de modelos empresariales que activan y fortalecen la vinculación con y entre los sectores productivo, científico y académico. El modelo educativo (DGEST, 2012) seguido por el TecNM declara que se orienta a la formación de profesionales que impulsen las actividades de innovación tecnológica (“la producción y comercialización de nuevos o mejorados productos y/o servicios”) y de emprendedurismo, así como la investigación científica y la transferencia tecnológica (p14).

## **Metodología**

Se realizaron entrevistas entre los meses de junio y julio de 2017. Se aplicaron dos cuestionarios, uno para los investigadores y otro para directivos ligados a las actividades de investigación del ITSCS. Las entrevistas consistieron en la aplicación de un cuestionario semi-estructurado, las entrevistas tuvieron una duración de entre 50 a 80 minutos.

El cuestionario para investigadores(as) se dividió en 5 apartados: 1) datos generales, 2) preparación académica, 3) actividades de investigación (antecedentes y proyectos actuales), 4) determinación de las necesidades sociales, 5) reglas e incentivos institucionales, 6) Información general sobre la patente. Por otro lado, el cuestionario para directivos consistió en cuatro apartados: 1) datos generales de la persona a cargo, 2) antecedentes de la actividad de investigación en el ITSCS, 3) vinculación, 4) reglas sobre las actividades de investigación en el ITSCS.

Para el caso de los investigadores, se contó con al menos una entrevista por invención, en algunos casos, donde se realizó la investigación entre varias personas, se optó por entrevistar al inventor(a) principal. En el caso de los directivos se entrevistó a la directora académica y al jefe del departamento de posgrado e investigación, ambos estuvieron involucrados desde el principio del proceso de investigación de todas las invenciones, por lo que se pudo recabar información del proceso desde su inicio.

Adicionalmente a la información de las entrevistas a investigadores y directivos, se recurrió a un informe realizado por la directora académica que condensa las actividades que iniciaron el proceso de investigación y concluyeron en las solicitudes de patentes.

### **Antecedentes: Vinculación y Aprendizaje**

Al inicio de las actividades del ITSCS, en el año 1999, este no contaba con un departamento u oficina encargada de dirigir y coordinar actividades de investigación. Paulatinamente y de manera informal, se comenzaron actividades de investigación en el ITSCS, al llevar a cabo proyectos locales y como resultado del proceso de vinculación. Dos años después de su fundación, se crea la subdirección de posgrado e investigación y dentro de esta el departamento de investigación.

Para el año 2012, docentes y directivos del ITSCS participan en un taller sobre la formulación (redacción) de derechos de propiedad intelectual. Once personas asisten al taller organizado por el el Centro de Invención e Innovación Tecnológica de México S.C. (CIITM), una empresa consultora en asunto de propiedad intelectual. Unos meses después, se incorpora a más docentes para la realización de investigación, desarrollo y obtención de derechos de propiedad intelectual. A partir de diciembre ya suman 17 docentes y 5 directivos.

En mayo de 2013 se realiza una plática-capacitación para el desarrollo y obtención de propiedad intelectual por parte de un abogado perteneciente al Instituto Mexicano de la Propiedad Intelectual (IMPI), especializado en estos temas. Asimismo, para ese mes y el siguiente, se llevan a cabo reuniones con el delegado de Puebla de la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA) para la gestión de recursos destinados a la investigación y desarrollo de tecnologías dirigidas al sector primario (Agricultura y ganadería) en el estado de Puebla.

Para estas reuniones se definieron áreas o problemas que la propia SAGARPA ya había detectado para la agricultura y ganadería en la región y que requerían atención y, en cierta medida, investigación y desarrollo de algún producto o artefacto. Durante estas reuniones, se dio a conocer una lista, elaborada por la propia SAGARPA, sobre necesidades por atender, es decir, el desarrollo de “soluciones” o paquetes tecnológicos. Algunos de ellos, más tarde, fueron abordados por el personal del tecnológico en cuanto al desarrollo y sometimiento de patentes.

Este hecho es determinante en cuanto a la manera en que se definieron los temas y áreas sobre las cuales realizar las investigaciones y desarrollo de la patente. En las entrevistas a los investigadores, todos refirieron la importancia, en etapas muy tempranas del proceso, sobre estas reuniones.

En consecuencia, al mes siguiente, el propio ITSCS organiza grupos de trabajo para realizar algunas entrevistas con productores agrícolas y grupos de productores a fin de recabar información sobre las necesidades productivas de la región<sup>5</sup>. En específico, se búsqueda la identificación de aparatos o máquinas para ayudar en su labor. Para abril de 2013, se habían realizado un total de 60 entrevistas, de las cuales 15 se realizaron a líderes de las organizaciones productoras.

Una vez llevado a cabo esto, se seleccionan 7 proyectos a desarrollar. Estos proyectos son el resultado de emparejar tres aspectos: 1) las necesidades establecidas por la SAGARPA, 2) las necesidades declaradas por los productores agrícolas de la región e 3) (indirectamente) las capacidades científicas y de investigación del personal del tecnológico<sup>6</sup>.

Estos proyectos están relacionados con la actividad productiva agrícola a pequeña escala o familiar. Los proyectos, en un inicio se denominaron: “Sembradora-fertilizadora”, “Despulpadora de fruta”, “Mini-módulo de elaboración de alimentos”, “Composteadora casera”, “Calentadores solares familiares”, “Máquina descascaradora de haba seca” e “Incubadora de huevos casera”. La finalidad de estos proyectos es la investigación y desarrollo de la tecnología, básicamente la elaboración del prototipo de un aparato o máquina, para que después pueda someterse a protección intelectual<sup>7</sup>.

En cuanto al personal del ITSCS, se incorporaron docentes provenientes de los siguientes departamentos: 5 de Ingeniería en Industrias Alimentarias, 3 de ingeniería informática, 3 de Ingeniería mecánica, 2 de Ingeniería Industrial, 1 de Ingeniería en Gestión Empresarial, además

de 2 personas pertenecientes a la administración del tecnológico (Jefe y subdirector de posgrado e investigación).

Para agosto de 2013 se llevó a cabo una reunión con personal de la Fundación Produce A.C. con la cual se persiguió un doble propósito, por un lado, la identificación de problemáticas y necesidades que ya han sido reconocidas por la Fundación, así como la promoción de los proyectos de innovación por parte del tecnológico.

Asimismo, unos días más tarde, se realiza una reunión con el CIITM, la Fundación Produce Puebla y directivos del ITSCS, para acordar la temática y la puesta en marcha de un “Taller de innovación en Alta Tecnología y Propiedad Industrial”. El objetivo del taller es brindar asesoría para el desarrollo de prototipos para modelos de utilidad con el propósito que sirvan como base para la obtención de derechos de propiedad intelectual sobre ellos.

A partir de esa reunión, el ITSCS identificó 7 proyectos a desarrollar de acuerdo a su factibilidad, es decir, la disponibilidad de recursos humanos, económicos y tecnológicos. Para agosto de 2013 se dio inicio al Taller antes mencionado, participaron varias instituciones de educación superior, además del ITSCS; por su parte, asistieron 17 productores invitados por Fundación Produce y personal directivo de SAGARPA, el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla (CONCYTEP) y del IMPI-Puebla.

Durante el Taller se formulan 14 proyectos para el desarrollo de tecnología y posterior sometimiento de patentes ante el IMPI. La mayoría de ellos relativos a la producción agropecuaria de pequeña escala. De estos proyectos, algunos de ellos, eventualmente, se convirtieron en las solicitudes de patente.

Cabe resaltar dos aspectos hasta aquel momento, por un lado, la decisión e iniciativa institucional (tomada por los directivos) para iniciar el proceso de investigación y patentamiento. Por otro lado, el papel que jugó la vinculación con otros organismos para desarrollar el proceso. En este sentido, la identificación sobre qué investigar para generar la solicitud de patente, no fue realizada, completamente, desde una perspectiva académica de los investigadores. Asimismo, por las características de las organizaciones coadyuvantes (SAGARPA y Fundación Produce) y la región donde se encuentra el ITSCS, Chalchicomula de Sesma, las investigaciones se dirigieron a atender temas agroalimentarios.

Para diciembre de 2014, se sometieron ante el IMPI las dos primeras solicitudes de patente (Peladora de Haba y el Hidrodestilador). Un año después, en diciembre de 2015, se sometieron 6 patentes más y para 2016 el resto. Como se mencionó más arriba en diciembre de 2017 fueron sometidas otras 8 solicitudes de patente.

## **Resultados**

En la tabla 1 se puede ver una relación entre las solicitudes de patentes y las profesiones que tienen los inventores principales. Cabe aclarar que los nombres de las patentes han sido reducidos y como se aprecia en la columna central, 5 de 11 patentes fueron realizadas por un solo inventor, por lo que 6 de ellas fueron realizadas en conjunto, una de ellas llegó a tener 4 co-inventores. El promedio de inventores por patente es 1.8.

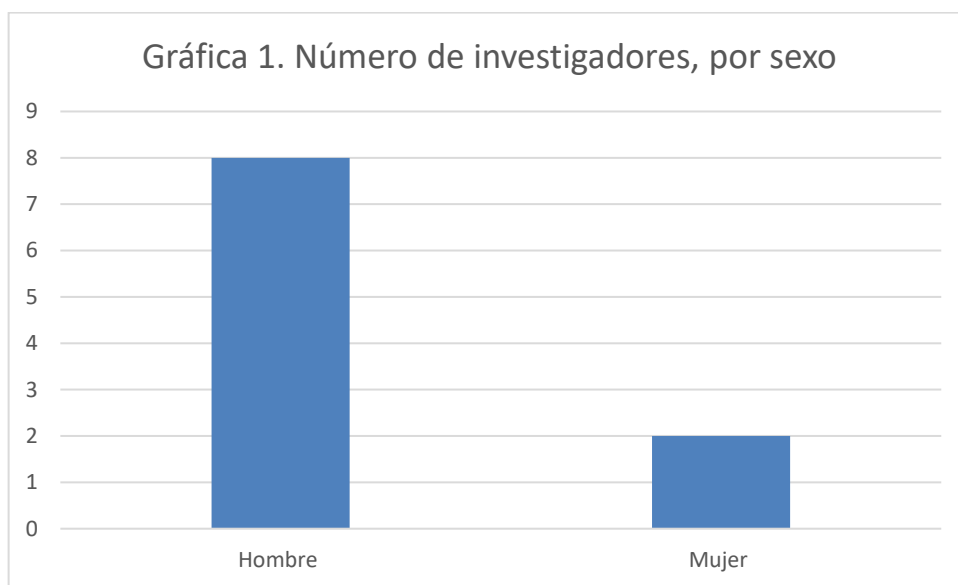
Tabla 1. Patentes y profesión de los inventores

#	Patente	# inventores	Profesión inventor principal
1	<b>Peladora de haba</b>	2	Ingeniero Agrónomo
2	<b>Hidrodestilador</b>	2	Ingeniero agroquímico
3	<b>Mezcladora de raciones alimenticias</b>	1	Médico veterinario zootecnista
4	<b>Artefacto para siembra</b>	1	Ingeniero Químico
5	<b>Deshidratador Solar</b>	1	Ingeniera en industrias alimentarias
6	<b>Incubadora de huevo</b>	1	Ingeniero Mecánico
7	<b>Sistema de producción de biodiesel</b>	1	Ingeniero agroquímico
8	<b>Equipo de monitoreo de Invernadero</b>	2	Licenciado en informática
9	<b>Silo de granos</b>	4	Licenciado en Ciencias de la Computación
10	<b>Proceso de bebidas carbonatadas</b>	2	Ingeniero agroquímico
11	<b>Sistema de seguridad de vehículos</b>	3	Licenciado en informática

Fuente: elaboración propia con base las solicitudes de patentes del ITSCS

Otro aspecto a resaltar es que algunos investigadores son inventores de más de una patente. Por un lado, uno de los investigadores participa en dos solicitudes; por otro lado, dos investigadores son co-inventores en tres solicitudes de patentes.

La edad promedio de los investigadores entrevistados<sup>8</sup> es de 39.2 años. Al momento de realizar las entrevistas, el investigador de mayor edad tenía 54 años, el más joven 29 años. La mitad de los investigadores, es decir, cinco de ellos estaban entre los 30 y 39 años de edad.



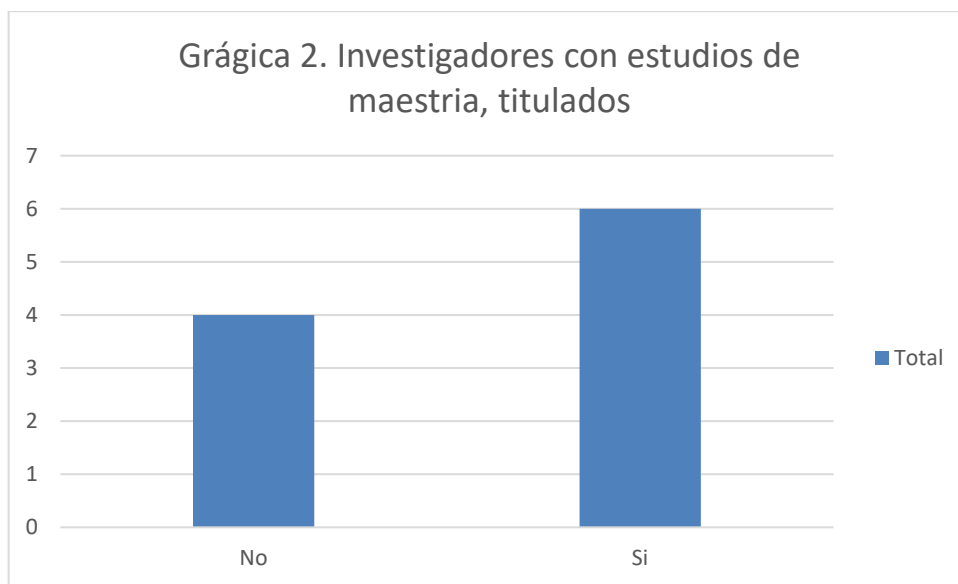
Fuente: elaboración propia con base en entrevistas

Como se puede ver en la gráfica 1, la mayoría de los investigadores son hombres, 8 de 10. Cabe destacar que una de las investigadoras es la inventora (única) de una patente.

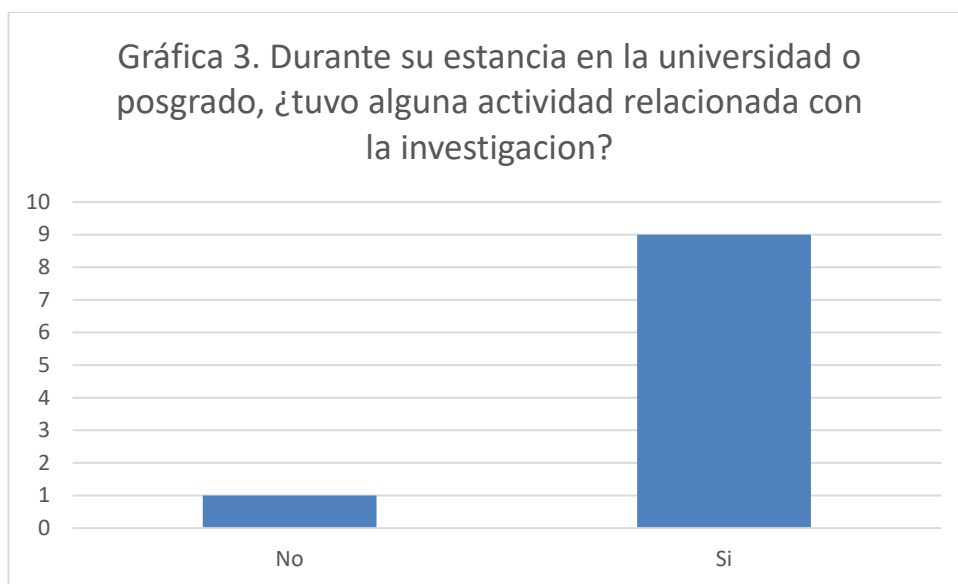
El grado máximo de los investigadores entrevistados fue de maestría, seis de ellos ya contaban con el título de maestría<sup>9</sup>, el resto (4) había iniciado o estaba estudiando la maestría, pero al momento de la entrevista no contaba con el grado (Gráfica 2). Ninguno de los investigadores manifestó haber iniciado estudios de doctorado.

La mayoría de los investigadores se iniciaron en alguna actividad de investigación durante su etapa de estudiantes (Gráfica 3). Sólo uno comenzó a realizar investigación una vez que fue contratado por el ITSCS. Esta característica de los investigadores es, en la mayoría de los casos, determinante en su inclusión como investigadores.





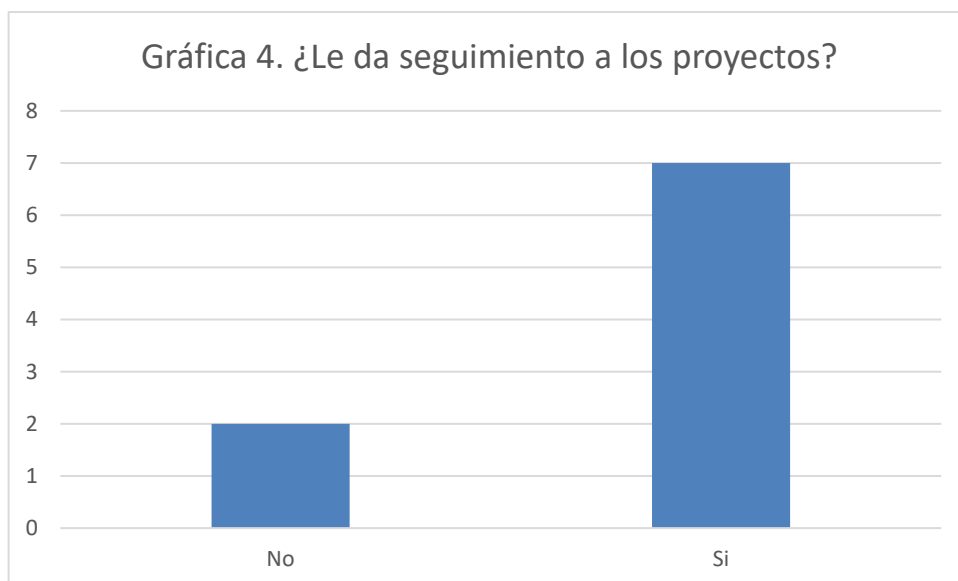
Fuente: elaboración propia con base en entrevistas



Fuente: elaboración propia con base en entrevistas

Al respecto, los investigadores manifestaron que estas actividades ayudaron a despertar el interés en el trabajo de investigación, además, fue en estas primeras etapas que aprendieron, en cierta forma, cómo realizar actividades de investigación. En otros casos, esto sirvió para definir temas y metodologías de investigación, las cuales siguen aplicando. Nueve de los diez

investigadores (gráfica 4) manifestaron que los proyectos desarrollados cuando ellos eran estudiantes, de alguna forma los siguen abordando, esto es, tanto en el tema mismo como en la metodología desarrollada durante ese tiempo.



Fuente: elaboración propia con base en entrevistas

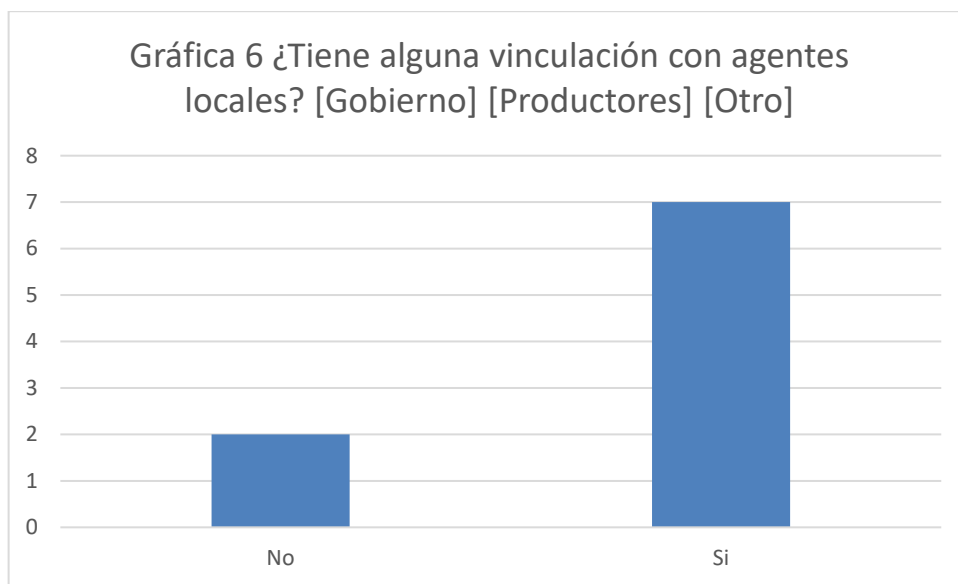
En general, los investigadores prefieren trabajar en equipo. Nueve de los diez entrevistados manifestó que ha realizado investigación en conjunto (Gráfica 5). Una situación similar ocurrió al preguntarles si han llevado a cabo proyectos de investigación con sus estudiantes. No obstante, en la mayoría de los casos, el trabajo conjunto se realiza con estudiantes e investigadores del mismo instituto, es decir, la red de colaboración es al interior del ITSCS.



Fuente: elaboración propia con base en entrevistas

Asimismo, nueve de los diez investigadores manifestó que se guía en sus propios proyectos, en cierta medida, por lo que realizan sus compañeros de trabajo. Con respecto a este punto, una de las investigadoras, cuando fue estudiante realizó tareas de investigación con otros profesores del propio ITSCS. En este sentido, el proceso de investigación generó nuevos investigadores para continuar con la investigación. Otro caso, es el de un investigador que, al incorporarse a la plantilla de profesores del ITSCS, comienza a realizar investigación, dicha actividad la realiza en conjunto con otros investigadores. Por ello, se puede decir que, una parte de su preparación como investigador se dio como resultado de las actividades propias del departamento de investigación.

En este sentido, la mayoría de los investigadores (8) tienen alguna interacción con agentes locales (Gráfica 6). Al momento de preguntarles, los entrevistados manifestaron que en algún momento habían llevado proyectos de corto plazo, pláticas informales, visitas industriales, capacitación.



Fuente: elaboración propia con base en entrevistas

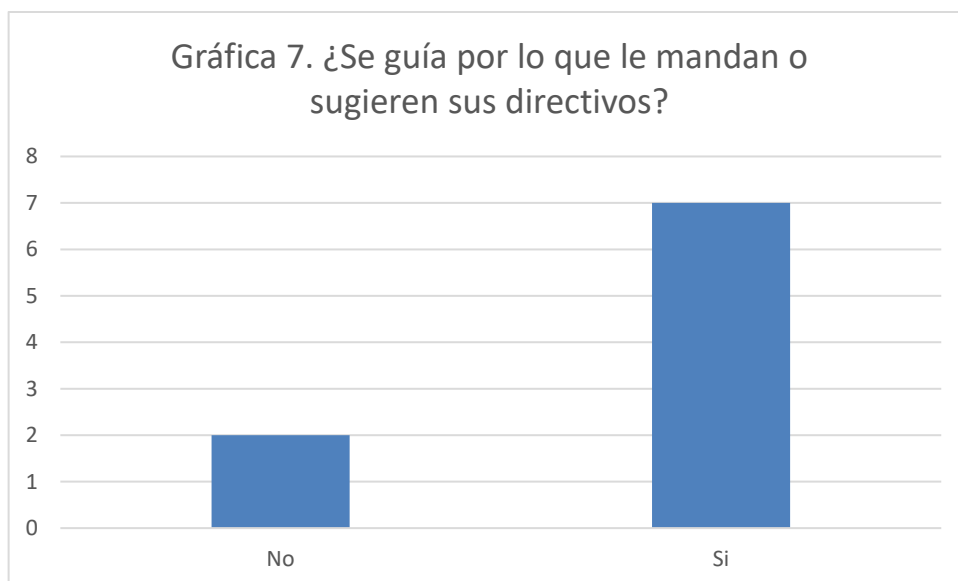
De manera personal, los investigadores manifestaron tener algún tipo de relación con productores locales, asociaciones de productores, SAGARPA-Puebla, Fundación Produce Puebla, CONCYTEP y empresas agroalimentarias locales.

Todos los investigadores manifestaron que antes de iniciar alguna investigación realizan algún tipo de identificación social. Sin embargo, al preguntar sobre la forma en que los investigadores identifican problemáticas donde desarrollar investigación, todos manifestaron que su mayor fuente de inspiración son los elementos locales, tanto personas como organizaciones. Además que su propia experiencia profesional juega un papel preponderante sobre qué y cómo investigar. Ninguno de los investigadores manifestó algún tipo de método estadístico para la identificación de alguna problemática u oportunidad de investigación.

Por otro lado, ocho investigadores manifestaron que toman en cuenta o acatan las indicaciones que le son conferidas por sus superiores (Gráfica 7).

La realización de actividades de investigación en el ITSCS está, en cierta forma, regulada por las “horas de investigación”, estas horas son consideradas en la carga académica de cada uno de los investigadores, estas horas oscilan entre las 10 y 5 horas por semana. Mediante este mecanismo, los investigadores reciben un ingreso monetario extra a las horas de docencia “frente a grupo”. Cabe señalar que estas horas dependen de los proyectos y encomiendas que se le hayan

asignado a cada investigador por parte del departamento de investigación del ITSCS. Por lo que, al inicio de cada ciclo escolar, el departamento de investigación gira oficios sobre los proyectos a desarrollar y productos entregables al finalizar estos.



Fuente: elaboración propia con base en entrevistas

Relacionado con este tema se encuentran los incentivos (monetarios o no) que reciben los entrevistados para realizar actividades de investigación. Como es de esperarse, los investigadores consideran una combinación entre motivación personal, tanto a nivel personal como profesional, y el salario (entendido como las horas de investigación), los principales motivos para realizar su quehacer investigativo. No obstante, al autoevaluar dichos motivos, en cuanto al personal todos refieren que la investigación sirve para una suficiente realización personal o profesional; en cambio, no sucede así con las horas de investigación, las cuales, en general, se consideran no suficientes.

### **Reflexiones finales**

Existen tres elementos fundamentales para entender el proceso de investigación:

- 1) Necesidades e incentivos del ITSCS
- 2) Conocimiento y experiencia de los investigadores

### 3) Identificación de las necesidades sociales

La interacción entre los tres elementos anteriores y su ponderación

Sesgo en los temas investigados

Los proyectos de investigación, en mayor medida, responden a problemas relacionados con el sector primario con un enfoque local y de pequeña escala.

La oferta de investigación se ha visto limitada de manera general, pues no se han llevado proyectos de investigación en otras áreas.

El perfil profesional de los investigadores es más diverso que los propios temas de los proyectos de investigación.

Incentivos profesionales, práctica metodológica y objeto de estudio

Sesgo de disponibilidad de la información. Falta de utilización de métodos estadísticos, marcos teóricos diferentes.

Falta de emparejamiento entre intereses u objetos de estudio individuales (profesión) y las directrices de la organización.

Los investigadores son influenciados, en su mayoría, por la información e incentivos del gobierno estatal, así como por los incentivos propios de las autoridades del ITSCS

Al realizar la investigación se pudieron detectar tres fenómenos:

El primero, es que los investigadores son influenciados, en su mayoría, por la información e incentivos del gobierno estatal, así como por los incentivos propios de las autoridades del ITSCS.

En segundo lugar, los proyectos de investigación, en mayor medida, responden a problemas relacionados con el sector primario con un enfoque local y de pequeña escala. Tercero, y como consecuencia, en parte, de los dos anteriores fenómenos, la oferta de investigación se ha visto limitada de manera general, pues no se han llevado proyectos de investigación en otras áreas.

El perfil profesional de los investigadores es más diverso que los propios temas de los proyectos de investigación.

## **Bibliografía**

Dirección General de Educación Superior Tecnológica (2012) Modelo Educativo para el Siglo XXI. Formación y Desarrollo de Competencias Profesionales.

Notas \_\_\_\_\_

<sup>1</sup> En comparación, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), para el ciclo escolar 2016-2017, contó con 349,539 estudiantes. En cuanto a la planta docente, la UNAM cuenta con 12,292 profesores de tiempo completo de un total de 40,184 docentes. El presupuesto total asignado a la UNAM, para 2017, fue de 43,196 millones de pesos. Para investigación se destinó aproximadamente 11,231 millones de pesos (26.3% del presupuesto total), repartidos entre 8,134 proyectos de investigación.

<sup>2</sup> Los datos están disponibles en la página web de la UNAM: [www.estadística.unam.mx/numeralia/](http://www.estadística.unam.mx/numeralia/). Consultado en enero de 2018.

<sup>3</sup> Al iniciar la investigación sólo se tenían registradas las 11 primeras solicitudes. Las otras 8 solicitudes fueron sometidas un par de meses después de haber realizado las entrevistas a investigadores y directivos.

<sup>4</sup> Entre los productos académicos que se promueven en el TecNM, se encuentran, los mayormente utilizados en la investigación (básica), como artículo, libros, tesis; no obstante, también se hace mención a productos como patentes, modelos de utilidad y registro de derechos de autor (DGEST, 2012).

<sup>5</sup> En el informe consultado no se menciona los investigadores que las llevaron a cabo, los proyectos a los que sirvieron como insumo o características estadísticas de las mismas.

<sup>6</sup> Sin embargo, cabe aclarar que no todos los perfiles profesionales de los investigadores estaban apegados o habían tenido experiencia en los temas que se desarrollaron. Esto se explica más adelante.

<sup>7</sup> La protección intelectual, bajo esas características puede darse como modelo de utilidad o patente.

<sup>8</sup> Al realizar las entrevistas se incluyó una investigadora del ITSCS que pertenece al departamento de investigación pero no estuvo relacionada directamente con la investigación o desarrollo de alguna patente. Sin embargo, esta investigadora se ha encargado de dirigir investigaciones conducentes a elaborar estudios de mercado de 4 patentes. Por su relación indirecta con las patentes, en cuanto a su comercialización, se incluyó entre las entrevistadas.

<sup>9</sup> Cuatro de los investigadores habían realizado estudios de maestría en una temática no directamente relacionada con su profesión.





# Desarrollo de la ciencia política como disciplina en Colombia: enseñanza y docencia en términos de género

## Development of political science as a discipline in Colombia: teaching and university teaching in terms of gender

Camila Andrea Sánchez Sandoval<sup>1</sup>

**Resumen:** La ponencia que se presenta a continuación es evidencia el estado actual de la ciencia política en Colombia en cuanto a: enseñanza, expresada en el número de licenciaturas y planes de estudio y docencia, en donde se señala la formación pos-gradual de la profesoral de estos programas de licenciatura y la relación de género inmersa en ésta; así, el argumento que se expone es que en Colombia la ciencia política está en proceso de institucionalización y consolidación, aspecto que es favorable en la medida que enriquece la articulación de esta disciplina con otras disciplinas inmersas en las ciencias.

**Abstract:** The paper presented below is evidence of the current state of political science in Colombia in terms of: teaching, expressed in the number of degrees and their study plans and university teaching, which indicates the post-gradual formation of the teachers staff of these degree programs and the gender relationship immersed in it; Thus, the argument put forward is that in Colombia political science is in the process of institutionalization and consolidation, an aspect that is favorable insofar as it enriches the articulation of this discipline with other disciplines immersed in the social

Palabras clave: Ciencia política; enseñanza; docencia; género; Colombia

### 1. Introducción

El trabajo que se presenta a continuación se circunscribe en las discusiones sobre la institucionalización y consolidación de la ciencia política en Colombia. El artículo se organiza en tres partes, la primera de ellas es la presente en donde se ofrece un esbozo sobre los diferentes trabajos académicos (artículos, libros) que se han realizado en Colombia referente a temas como

---

<sup>1</sup> Profesionista politóloga, estudiante de la maestría en Sociología de la Universidad Iberoamericana CDMX. Principales líneas de investigación: Desarrollo de la ciencia política en Colombia, partidos políticos religiosos, relación iglesia y Estado. correo-e: casanchezs1018@gmail.com.

la docencia, enseñanza, investigación y comunidad académica de la ciencia política, los cuales según Altman (2005) vendrían a ser los criterios para abordar la institucionalización de la ciencia política a nivel general. En pocas palabras, la presente introducción evidencia parte de la literatura existente en Colombia sobre este tema específico.

La segunda parte de este artículo se enfoca en evidenciar los resultados obtenidos para Colombia en lo referente a la enseñanza y docencia de la ciencia política, para ello en un primer momento se muestran la cantidad de licenciaturas existentes en el país, así como sus planes de estudio y las principales áreas de formación en los mismos; en un segundo momento, la discusión pasa a centrarse en la enseñanza de la disciplina, indicando la cantidad de docentes de tiempo completo para cada licenciatura, el género, el carácter de la universidad y el máximo nivel de estudios alcanzado por la planta docente (licenciatura, maestría, doctorado, postdoctorado), esto con dos finalidades, la primera es conocer la relación de género inmersa en la enseñanza de la ciencia política colombiana, si esta se caracteriza por tener docentes hombres o mujeres, y segundo, ver el nivel de preparación de los docentes de la disciplina y conocer con ello las principales especializaciones, maestrías y doctorados que eligen los profesores en Colombia.

Por último, en la tercera parte se ofrece la discusión, análisis y conclusiones de los resultados presentados en la sección anterior. En este momento, se trabajarán hipótesis que expliquen la relación de género de las licenciaturas, puesto que este trabajo es un primer acercamiento a la discusión de género inmersa en la enseñanza de la ciencia política en Colombia, no habiendo aún publicaciones que se enfoquen en explicar las causas y consecuencias que esto conlleva y los factores que pueden explicar una posible desigualdad de género en la enseñanza de la disciplina colombiana.

Así las cosas, a continuación se abordan los trabajos académicos que se han enfocado en el proceso de institucionalización y consolidación de la ciencia política colombiana, tómesese este primer momento como una contextualización al caso colombiano.

### El proceso de institucionalización de la Ciencia Política en Colombia

Antes de hablar sobre el desarrollo de esta disciplina en Colombia se hace necesario aludir de manera breve al establecimiento de la ciencia política como disciplina académica, vale aclarar que los límites del artículo no están en dar la discusión sobre los teóricos clásicos con los cuales

se instauro la ciencia política (Aristóteles, Maquiavelo, Rousseau, entre otros). Así, esta disciplina nace de manera formal después de la segunda guerra mundial, en un contexto de ascenso al fascismo, la gran depresión, y en donde el mundo estaba devastado y en conmoción social. En 1948 a la luz de la UNESCO se designan a las ciencias sociales la tarea de promover la amistad entre los pueblos y remover los obstáculos existentes entre los países dado el contexto político e histórico vivido. Así, la ciencia política nace como disciplina de las ciencias sociales y como lo señala Suarez-Iñiguez (2011)

Dado que la política había sido la principal responsable de la crítica situación que se había vivido, se privilegió a la disciplina que debía encargarse del estudio de la política: la Ciencia Política. Esta debía proponer reformas a las instituciones defectuosas. Las ideas y prácticas políticas debían ser el objeto desinteresado de estudio de la disciplina. (Suarez Iñiguez, 2011, pág. 172)

Un año después, en 1949 se fundó bajo los auspicios de la misma UNESCO la asociación internacional de la Ciencia Política que potenció la expansión de la ciencia política en la Europa occidental: en ella se crearon entre los años 1955 y 1970 un buen número de nuevas universidades que acogieron estudios de Ciencia Política, conjunto de otras Ciencias Sociales, más adelante, otros países – en Asia, América Latina, África y, Europa Central y Oriental- desarrollaron la presencia de la disciplina”. (Valles, 2006)

En este contexto, es como se desarrolla la ciencia política como disciplina académica, cargada de heterogeneidad en sus temas así como de inter y trans disciplinariedad.

En el caso colombiano, la ciencia política inicia en 1968 con la promoción del primer programa en ciencia política del país otorgado por la Universidad de los Andes y en esto coinciden la variedad de autores que han meditado sobre la evolución de la disciplina en Colombia. (Leal F., 1988), (Ungar & Murillo, 2000), (Losada, 2004), (Bejarano & Wills, 2005) (Cuellar, 2007), (Duque J., 2013), (Duque, 2014), (Cuellar & Caicedo, 2015), (Caicedo J. A., 2015), entre otros.

El surgimiento de este programa marca el primer momento clave de la etapa de conformación de la ciencia política en Colombia y se consolida como el único programa de

pregrado por casi veinte años.

El contexto que se vivía en Colombia al momento de la aparición de la Ciencia Política era de conmoción social identificado con los acuerdos del Frente Nacional en 1958<sup>1</sup> y la movilización estudiantil que por ese tiempo se caracterizó por su crítica y debate al sistema político de la época y al tener marcadas tendencias marxistas y revolucionarias conllevando entre otros a la clausura de programas académicos de las ciencias sociales.

Más adelante, en 1972 se crea la maestría en Estudios Políticos en la Universidad Javeriana enfocada en su mayoría hacia el ejercicio político que a la investigación, ya que sus profesores catedráticos eran políticos de oficio y no necesariamente científicos sociales. Pocos años después, en 1975 la Universidad de los Andes instaura la maestría en ciencia política. (Caicedo, 2015) (Ungar & Murillo, 2000) (Cuellar, 2015).

Dada la instauración y formalización de la ciencia política no solo en Colombia si no hablando en términos locales, a lo largo de América Latina, algunos autores empiezan a hablar sobre el término de institucionalización de la ciencia política, así en este aspecto son considerables los aportes realizados por Barrientos del Monte (2009), Bulcourf & Vazquez (2004), Buquet (2012) y Freidenberg (2014).

En el caso de la institucionalización tomaré sólo la conceptualización que ofrece Freidenberg (2014) en donde señala que la institucionalización viene dada por:

Una mayor cantidad de instituciones, personas y grupos de investigación que enseñen, aprendan, investiguen, difundan su conocimiento en los congresos nacionales e internacionales, que participen en programas de movilidad en diferentes instituciones dentro y fuera de su país, colaboren con otros colegas en redes de intercambio y publiquen sus resultados de investigación en revistas académicas de impacto y que sean arbitradas por pares de manera anónima, todo ello generará una mayor comunidad científica y, con ello, más institucionalizada se encontrará la disciplina en un contexto determinado. (Freidenberg, 2014, pág. 7)

Como se mencionará más adelante en Colombia no se puede hablar de una institucionalización completa de la ciencia política, pues hay algunos retos y desafíos que la

disciplina aún debe cubrir.

Con base en lo anterior, en Colombia con la apertura al siglo XXI, la ciencia política avanza en su proceso de fortalecimiento académico y de enseñanza, en tanto que fueron abiertos 25 programas de licenciatura en el área, 9 de ellos a partir de 2010. Sin embargo, y siguiendo a (Caicedo J. A., 2015), se puede observar este hecho desde dos perspectivas antagónicas o bien como fortaleza o bien como debilidad. Como fortaleza en tanto que se nota el interés y aceptación que la Ciencia Política está adquiriendo en Colombia; como debilidad porque a la hora que la enseñanza de la disciplina tome diferentes orientaciones por causa de no contar con la planta docente especializada en el área y por tanto, se constituya en un híbrido de muchas disciplinas como la historia, la sociología, el derecho, la filosofía, entre otras.

Es importante mencionar en el desarrollo y consolidación de la Ciencia Política en Colombia la creación de la Asociación Colombiana de Ciencia Política- ACCPOL- en el año 2006, la cual en sus estatutos establece que la afiliación no es abierta a cualquier tipo de profesional, está expresamente dirigida a politólogos de grado o posgrado y, en casos especiales, a otros profesionales que tengan tradición en investigación en algún sub campo de la disciplina; la ACCPOL ha tenido como objetivo reunir a los politólogos del país por medio de los congresos nacionales de Ciencia Política y los encuentros nacionales de facultades y programas de Ciencia Política, incentivando con ello la crítica, debate y promoción de la Ciencia Política en sus diversos temas y áreas de acción.

Algunos desafíos que la ciencia política en Colombia tiene para consolidarse como una disciplina con alto grado de institucionalización es establecer acuerdos metodológicos en los planes de estudio, acuerdos basados en las temáticas comunes que se deben de enseñar en la disciplina para con esto ir consolidando la enseñanza de pregrado y posgrado en la ciencia política; esto se evidencia con el trabajo dirigido por Leyva & Fortou (2013) en el artículo *un análisis bibliométrico de microcurrículos de Ciencia Política*, en el que destacan que esta disciplina en Colombia en el ámbito de formación se encuentra desarticulada en sus áreas, lo cual se puede ver bien sea como una dificultad o como una fortaleza, pero también señalan que a nivel de formación sólo se cuenta con unas pocas lecturas compartidas y por tal razón, los autores que se referencian para la enseñanza en Ciencia Política no son abordados en todos los programas de pregrado existentes en Colombia.

Otra debilidad que persigue a la Ciencia Política es la falta de recursos para llevar a cabo las investigaciones, si bien la creación de grupos de investigación avalados por COLCIENCIAS es permanente, el presupuesto para la investigación se sigue quedando corto, muestra de ello es la inconformidad dada por diversos grupos de investigación en humanidades a la convocatoria 693-2014, en donde se menciona que el esquema de medición de grupos está mal planteado (Cardona, 2015). En el mismo sentido vale señalar que hace falta propiciar y otorgar más becas para poder acceder a estudios pos graduales, de esta manera se fortalecería significativamente tanto la enseñanza como la investigación y el actuar del politólogo.

Por último, queda el reto de fortalecer el ejercicio profesional del politólogo, es decir generar mejores condiciones para que los profesionales de la disciplina puedan vivir dignamente con trabajos acordes al objeto de estudio, generar rangos salariales que permitan al politólogo depender de solo una actividad laboral y no dedicarse a multiplicidad de empleos para poder llevar una estabilidad económica y emocional.

Con lo expresado hasta el momento, a continuación se centra la discusión en la enseñanza y docencia de la ciencia política en Colombia, mostrando los resultados obtenidos.

## **2. Resultados**

Muestreo de la enseñanza y docencia de la ciencia política en Colombia al año 2018

Para la recolección de los datos que se otorgan en este segundo acápite, se hizo uso de la información otorgada por la página del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), los sitios web de las universidades que cuentan con la licenciatura en ciencia política, el sitio web del CvLac (Curriculum Vitae de Latinoamérica y el Caribe) para la información profesional de los docentes que aparecían en cada licenciatura.

En un primer momento se accede a la página del SNIES (<https://snies.mineducacion.gov.co/consultasnies/programa#>) para obtener información sobre las licenciaturas existentes en Colombia con la siguiente denominación: ciencia política, ciencias políticas, ciencia política y gobierno, ciencia política gobierno y relaciones internacionales, ciencia política y relaciones internacionales, estudios políticos y resolución de conflictos, gobierno y relaciones internacionales, derecho y ciencia política. La tabla 1 da cuenta de los

nombres de las universidades, nombre del programa, estado de la licenciatura (activo/inactivo) y el reconocimiento del Ministerio de Educación Nacional (registro calificado<sup>2</sup> o registro de alta calidad<sup>3</sup>)

*Tabla 1.* Conglomerado de universidades que ofertan la Ciencia Política y áreas afines en Colombia al 2018.

#	Nombre universidad	Nombre de la licenciatura	Estado de la licenciatura (activo/inactivo)	Reconocimiento del Ministerio de Educación Nacional
1	Universidad nacional de Colombia (Bogotá)	Ciencia política	Activo	Registro Alta Calidad
2	Universidad Nacional de Colombia (Medellín)	Ciencia política	Activo	Registro Alta Calidad
3	Universidad del Cauca	Ciencia política	Activo	Registro Calificado
4	Universidad Surcolombiana	Ciencia política	Activo	Registro Calificado
5	Universidad de Antioquia	Ciencia política	Activo	Registro Calificado
6	Universidad de Pamplona	Ciencia política	Activo	Registro Calificado
7	Pontificia universidad javeriana (Bogotá)	Ciencia política	Activo	Registro Alta Calidad
8	Pontificia universidad javeriana (Cali)	Ciencia política	Activo	Registro Alta Calidad
9	Universidad de san Buenaventura	Ciencia política	Activo	Registro Calificado
10	Universidad mariana	Ciencia política	Activo	No aplica
11	Universidad de Medellín	Ciencia política	Activo	Registro Calificado
12	Universidad de los Andes	Ciencia política	Activo	Registro Alta Calidad
13	Universidad ICESI	Ciencia política	Activo	Registro Calificado
14	Universidad de Ibagué	Ciencia política	Activo	Registro Calificado
15	Politécnico Grancolombiano	Ciencia política	Activo	Registro Calificado
16	Fundación universitaria cervantina san Agustín - Unicervantina San Agustín	Ciencia política	Activo	Registro Calificado
17	Universidad del Tolima	Ciencia política	Activo	Registro Calificado

18	Universidad el bosque	Ciencia política	Activo	Registro Calificado
19	Universidad pontificia bolivariana	Ciencias políticas	Activo	Registro Alta Calidad
20	Universidad de la sabana	Ciencias políticas	Activo	Registro Calificado
21	Universidad EAFIT	Ciencias políticas	Activo	Registro Alta Calidad
22	Universidad autónoma del caribe-un autónoma	Ciencias políticas	Activo	Registro Calificado
23	Fundación universitaria juan de castellanos	Ciencias políticas y relaciones internacionales	Activo	Registro Calificado
24	Fundación universidad de Bogotá - Jorge Tadeo lozano	Ciencia política y gobierno	Activo	Registro Calificado
25	Universidad del norte	Ciencia política y gobierno	Activo	Registro Alta Calidad
26	Colegio mayor de nuestra señora del rosario	Ciencia política y gobierno	Activo	Registro Alta Calidad
27	Universidad autónoma de Manizales	Ciencia política, gobierno y relaciones internacionales	Activo	Registro Calificado
28	Universidad tecnológica de Bolívar	Ciencia política y relaciones internacionales	Activo	Registro Calificado
29	Universidad santo tomas	Gobierno y relaciones internacionales	Activo	Registro Calificado
30	Universidad externado de Colombia	Gobierno y relaciones internacionales	Activo	Registro Alta Calidad
31	Universidad de san buenaventura Cali	Gobierno y relaciones internacionales	Activo	Registro Calificado
32	Universidad militar-nueva granada	Relaciones internacionales y estudios políticos	Activo	Registro Calificado
33	Universidad del valle	Estudios políticos y resolución de conflictos	Activo	Registro Calificado
34	Universidad de Boyacá uniboyaca	Derecho y ciencias políticas	Activo	Registro Calificado
35	Universidad Sergio arboleda	Política y relaciones internacionales	Activo	Registro Calificado

*Fuente:* Elaboración propia con base en información proporcionada por [snies.mineducacion.gov.co](http://snies.mineducacion.gov.co)



Obtenida la información de cuántas universidades ofertan la ciencia política y denominaciones afines, el paso siguiente fue visitar los sitios web de cada universidad y mirar si en la descripción de la licenciatura colocaban los integrantes de la planta docente, así para el análisis de género de las licenciaturas solamente se incluyeron las universidades que otorgaban esta información, quedando por fuera de la investigación las universidades que se presentan en la tabla 2, a las cuales se les solicitó la información correspondiente por correo electrónico pero a la fecha no se ha obtenido información alguna.

*Tabla 2.* Universidades que fueron excluidas de la investigación por no tener información disponible sobre la planta docente de las licenciaturas correspondientes.

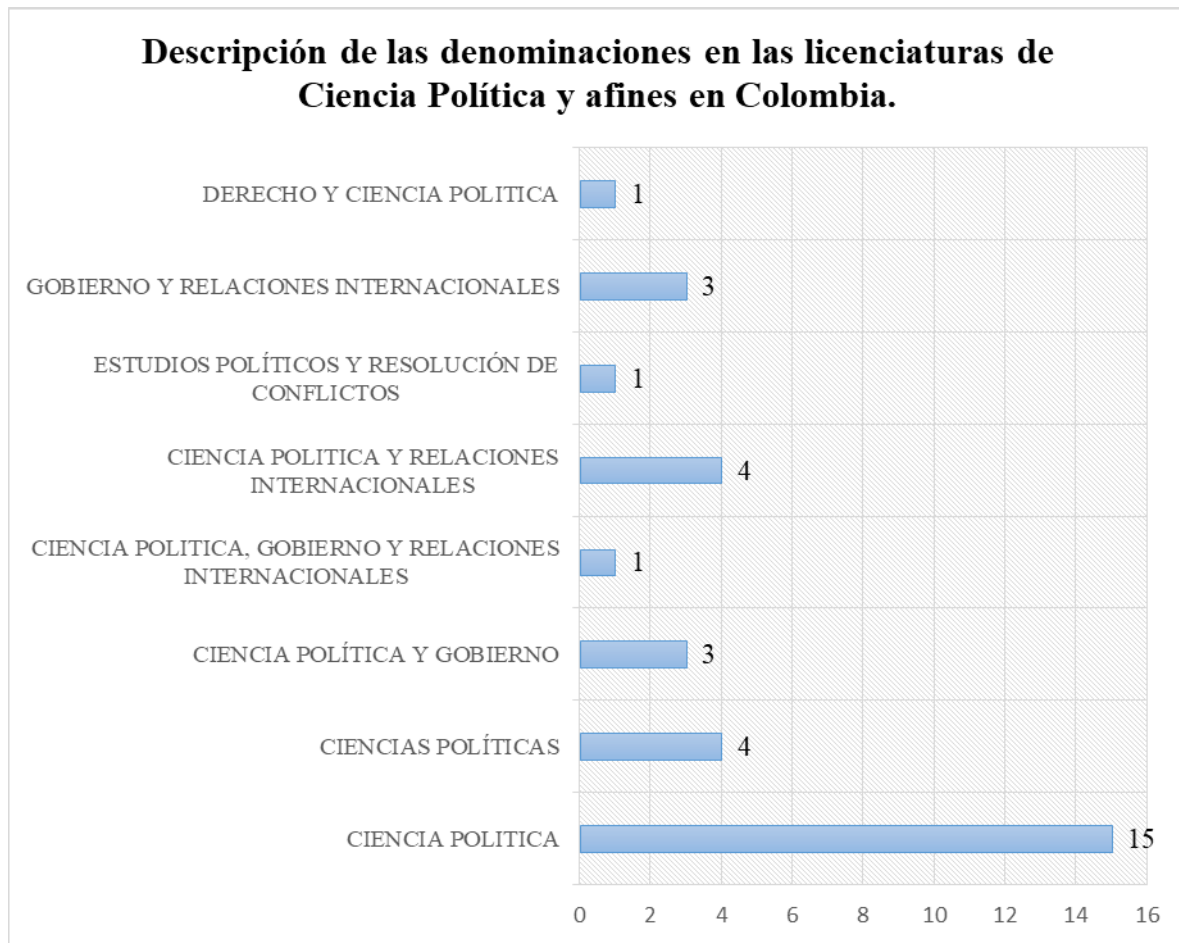
<b>Nombre universidad</b>
Universidad de Pamplona
Universidad Mariana
Universidad de Medellín
Universidad autónoma de Manizales
Politécnico Grancolombiano
Fundación universitaria cervantina san Agustín - Unicervantina san Agustín
Universidad del Tolima
Universidad el Bosque
Fundación universitaria Juan de Castellanos
Universidad Militar Nueva Granada
Universidad del Valle
Universidad Externado de Colombia
Universidad de San Buenaventura Cali

*Fuente:* Elaboración propia con base en los sitios web de las universidades referidas

Realizado lo anterior, el paso siguiente fue indagar por el grado máximo alcanzado por los docentes de cada universidad en las licenciaturas referidas en la tabla 1.

Antes de dar paso a los resultados sobre la relación de género inmersa en las universidades tanto públicas como privadas seleccionadas, a continuación se muestran algunas estadísticas de la totalidad de universidades presentadas en la tabla 1, referentes a la denominación y el carácter de las universidades totales que ofertan la licenciatura en ciencia política y afines.

Figura 1. Descripción de las denominaciones en las licenciaturas de Ciencia Política y afines en Colombia<sup>4</sup>.



Fuente: Elaboración propia con base en los datos proporcionados por [snies.mineducacion.gov.co](http://snies.mineducacion.gov.co)

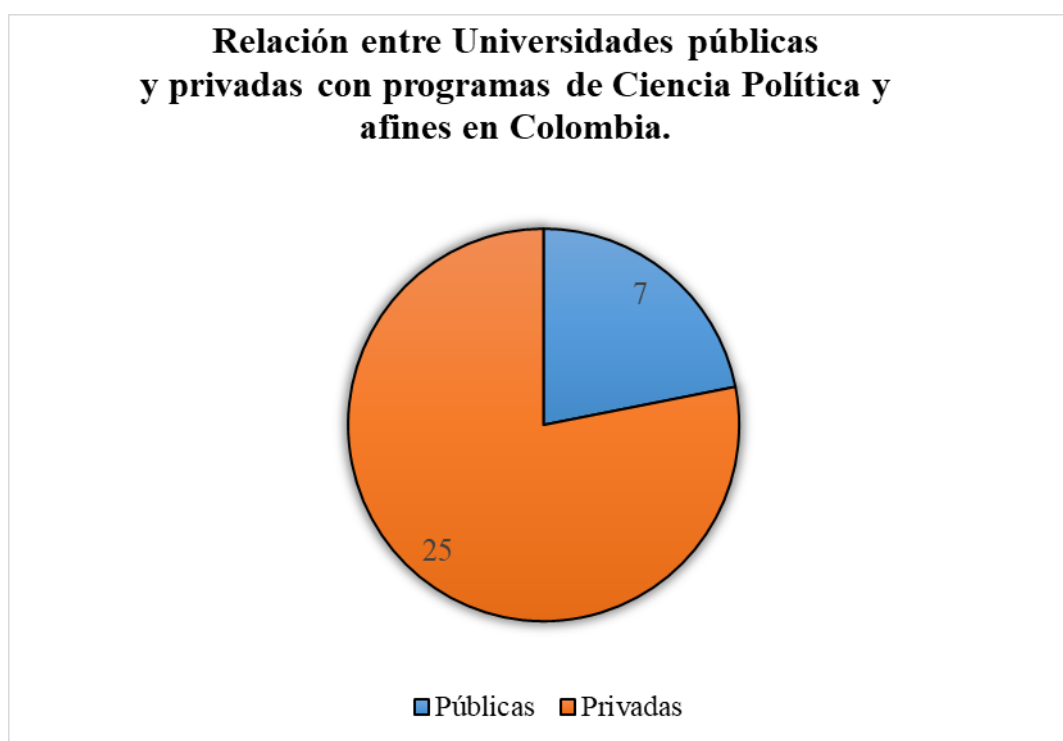
Como se evidencia en la figura 1, en Colombia al año 2018 existe una heterogeneidad en las denominaciones de las licenciaturas correspondientes al área de la ciencia política o afines, lo cual se puede explicar por la constante y continua transdisciplinariedad de la ciencia política con otras disciplinas, la cual se puede adoptar como estudios políticos, ciencias políticas, o simplemente unirse con relaciones internaciones gobierno o derecho. Desde otro punto de vista, esta heterogeneidad puede resultar perjudicial para el desarrollo de la ciencia política en Colombia, en la medida en que los planes de estudios a nivel de todo el país a pesar que tienen algunos acuerdos en materias obligatorias, estos son muy diversos y dejan de lado el carácter politológico que es ofertado. El acuerdo de áreas o principales materias en las licenciaturas no se

mencionaran en este artículo, dado que rebasa los límites de la investigación<sup>5</sup>.

También en la figura 1 se puede observar que hay una predominancia de las licenciaturas con denominación en ciencia política lo cual responde a una posible búsqueda y reivindicación por posicionar a una disciplina más homogénea a nivel nacional.

Por otro lado, la figura 2 señala el carácter de las 35 universidades que ofertan las licenciaturas en ciencia política y denominaciones afines a ésta.

*Figura2.* Relación entre Universidades públicas y privadas con programas de Ciencia Política y afines en Colombia.



*Fuente:* Elaboración propia con base en Altillo.com (s,f)

Con la gráfica anterior se puede ver un claro desfase entre las universidades públicas y privadas que ofertan un programa en ciencia política y afines, siendo de las 35 sólo 7 públicas, pudiendo ser analizado este fenómeno como un desplazamiento de los estudios politológicos a universidades privadas, en cierta medida por el financiamiento que éstas tienen y por los diversos apoyos académicos que pueden brindar a sus estudiantes, sin mencionar a profundidad el

reconocimiento de las mismas con programas de alta calidad como se evidencia en la tabla 1.

A continuación y realizada esta corta contextualización de la enseñanza de la ciencia política en Colombia, se procede a mencionar los resultados obtenidos en las universidades referente a la enseñanza de la disciplina en manos de docentes hombres y mujeres.

Estadística de la relación de género inmersa en las licenciaturas de ciencia política en Colombia al año 2018.

La población a enero del 2018 de Colombia es de 49.462.050 habitantes, de los cuales el 49.2% es masculina, aproximadamente 49.462 hombres, y el 50.8% es femenina, alrededor de 25.134.816 mujeres. A pesar que la diferencia no es significativa, sí lo es cuando contrastamos esta misma relación de género en la docencia de ciencia política y afines en Colombia.

De las 35 universidades presentadas en la tabla 1, excluyendo las 13 universidades que no proporcionaban información alguna sobre la planta docente ni en su plataforma web ni via correo electrónico, sólo se analizó la planta docente de tiempo completo de las 22 universidades restantes, en las cuales algunas sólo mencionaban los nombres de los docentes, por lo tanto, fue necesario acudir a la página del CvLac ([scienti.colciencias.gov.co](http://scienti.colciencias.gov.co)) con la finalidad de conocer el último grado alcanzado por el docente, fuera licenciatura maestría o doctorado. La base de datos realizada estuvo compuesta del nombre de la universidad, nombres de los docentes pertenecientes a cada universidad, último grado profesional alcanzado y nombre de la licenciatura o posgrado realizado<sup>6</sup>.

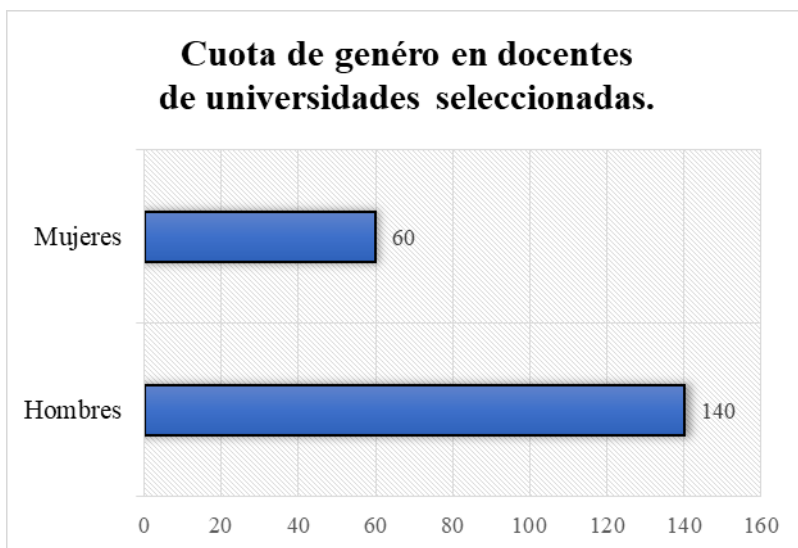
La figura 3 evidencia el número de docentes de tiempo completo de las 22 universidades analizadas.

De acuerdo a lo reflejado en la figura 3, sí existe en Colombia una desigualdad de género en los programas que ofertan la licenciatura en ciencia política y afines, pues del 100% de docentes el 70% son hombres y tan solo el 30% son mujeres, lo cual es una cifra preocupante en el contexto actual en donde se ha promovido la paridad de género en el trabajo, la política y otros espacios en donde la mujer ha ido reclamando su participación.

Mencionado lo anterior, en Colombia no existen estudios que señalen las causas o razones por las cuales la enseñanza al menos en este caso de la ciencia política, predomina el género masculino y las consecuencias que esto trae. Por lo cual el análisis que se puede abordar en la

parte 3 del presente artículo va de acuerdo a algunas hipótesis por ahora explicativas, que puedan señalar las razones y consecuencias de este fenómeno.

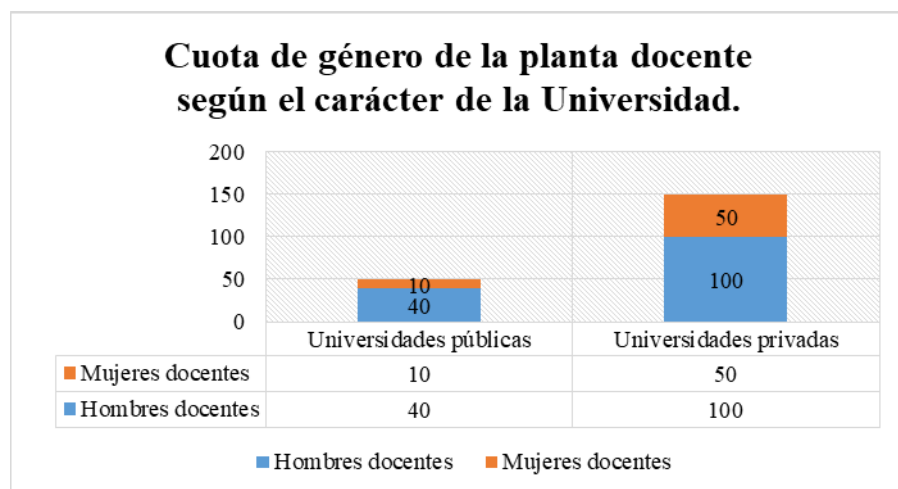
*Figura 3.* Cuota de género en docentes de universidades seleccionadas



*Fuente:* elaboración propia con base en información obtenida de los portales web de cada universidad.

En conformidad con lo anterior, en el gráfico 4 se evidencia esta misma relación de género comparada con el estatus o carácter de la universidad, encontrándose una disparidad compleja entre universidades públicas y privadas, pero que también responde al número reducido de universidades públicas frente a universidades privadas con la licenciatura en particular.

Figura 4. Cuota de género de la planta docente según el carácter de la Universidad.

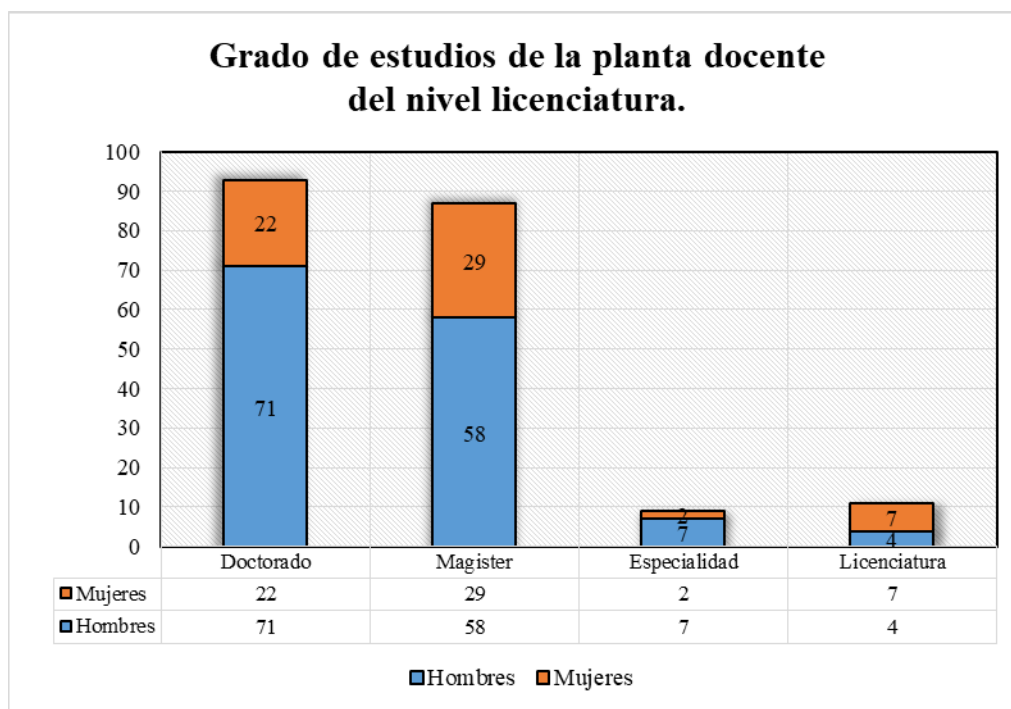


*Fuente:* elaboración propia con base en información obtenida de los portales web de cada universidad.

Se puede señalar que del 100% de docentes existentes en todas las licenciaturas de ciencia política y afines en el país, tan solo el 25% se concentra en universidades públicas y el restante 75% en universidades privadas. Pero también se expresa que en las universidades públicas por cada 4 hombres docentes solo hay 1 mujer, y en las universidades privadas por cada 2 hombres hay 1 mujer. Se confirma por tanto que existe un desfase entre los hombres y las mujeres docentes en Colombia, siendo la educación en manos del género masculino la predominante.

Por último, se presenta a continuación la figura 5 que muestra la relación de los grados de estudios últimos por los docentes de las licenciaturas, desglosado de igual manera por género.

Figura 5. Grado de estudios de la planta docente del nivel licenciatura.



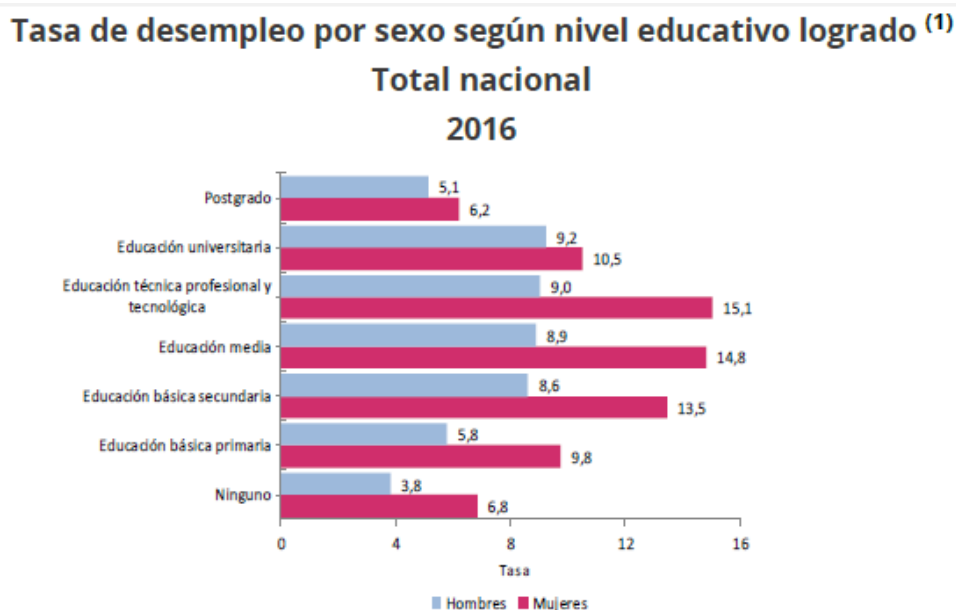
Fuente: elaboración propia con base en información obtenida de los portales web de cada universidad.

Con la figura anterior se observa que el 45.5% de los docentes tanto hombres como mujeres en general tienen un doctorado, de los cuales el 35.5% son hombres y el 10% corresponde a mujeres con Ph.(D); el 43.5% de los docentes tienen un grado de maestría, de los cuales el 29% son hombres y el 14.5% son mujeres con maestría. Por último el 4.5% y el 5.5% restantes corresponden a grados de especialización y licenciatura.

En este aspecto es interesante ver como el 10% de los docentes en total sólo tienen una licenciatura o una especialización, lo cual permite deducir que falta profesionalizar la docencia de la ciencia política en Colombia, y hacer que esta misma se prepare académicamente más.

La figura 5 se puede contrastar con el informe realizado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en donde se proporciona la tasa de desempleo por género y grado de estudios.

Figura 6. Tasa de desempleo por sexo según nivel educativo logrado a nivel nacional para el año 2016.



Fuente: (DANE, 2017)

Así, la figura 6 evidencia que hay una mayor proporción de mujeres con postgrado y licenciatura desempleadas en referencia a los hombres, lo cual puede explicar que el acceso a la docencia universitaria en el caso de la ciencia política puede explicarse por la tasa de desempleo en Colombia.

Para finalizar la autora del presente artículo es consciente de que la investigación está en una etapa inicial y que en adelantos posteriores se pretende incluir el rango de edad de los docentes y las principales áreas de los posgrados de los mismos.

### 3. Conclusiones

Con el abordaje aquí realizado se puede concluir que la ciencia política en Colombia ha avanzado en términos de institucionalización, principalmente en lo referente a la cantidad de programas o licenciaturas que a la fecha existen en Colombia, sin embargo un reto que tiene la disciplina es lograr un acuerdo temático y de denominación de los planes de estudio ofertados, para con ello los diferentes programas puedan dialogar entre ellos y generar acuerdos y promover la enérgica de la disciplina.



Por otro lado, se explica que hay un desfase entre la cantidad de licenciaturas en ciencia política ofertadas en universidades públicas y privadas, lo cual responde por un lado en los fondos que el gobierno nacional destina a las universidades públicas, y por ende, hace que las universidades privadas tengan más acceso a la apertura de nuevos programas y con ello la generación de nuevo conocimiento.

Siguiendo con lo anterior, la institucionalización de la disciplina en Colombia también se evidencia en los programas reconocidos con registro de alta calidad.

Por último, a pesar de que se quiso explicar de manera comprobable la desigualdad de género en Colombia en cuanto a la enseñanza de la ciencia política, la investigación no tuvo el alcance y la información suficiente para hacerlo. Por lo cual este se convierte en un primer acercamiento al tema de la cuota de género inmersa en la educación colombiana.

Algunas hipótesis referentes a la desigualdad de género en las licenciaturas de ciencia política y afines en Colombia, tanto en universidades privadas como públicas es que es necesario conocer los términos de convocatoria que las diferentes universidades hacen para su planta docente, y con ello se puede corroborar si los programas generan cierta preferencia con algún género en específico. Otra hipótesis es que hasta hace unos años se ha implementado la cuota de género en Colombia, en aspectos políticos y laborales, buscando la igualdad entre género, sin embargo, por el corto tiempo que se lleva promoviendo la paridad de género, ésta no ha llegado a aspectos como la enseñanza en los diferentes niveles de formación.

Por último, la autora es consciente de que no cumplió a totalidad con las expectativas en cuanto a la discusión de género, así como es consciente de la falta de discusión con teorías feministas y de igualdad de género, por lo cual queda para una etapa posterior de la investigación, señalando que la información y estadísticas colombianas aun no presentan informes referentes a la paridad de género en la enseñanza colombiana.

## **Referencias**

- Altillo.com. (s,f). Universidades en Colombia . Obtenido de Listado de Universidades Privadas y Públicas de Colombia ordenadas por Departamento:  
[http://www.altillo.com/universidades/universidades\\_colombia.asp](http://www.altillo.com/universidades/universidades_colombia.asp)
- Altman, D. (2005). La institucionalización de la Ciencia Política en Chile y América Latina: una

- mirada desde el Sur. *Revista de Ciencia Política*, 2-15.
- Barrientos del Monte, F. (2009). *La Ciencia Política en América Latina. Apuntes para un historia (estructural e intelectual) de la disciplina en la región*. Seminario de investigación del área de Ciencia Política y de la Administración de la Universidad de Salamanca. Florencia: Instituto Italiano di Scienze Umane.
- Bejarano, A., & Wills, M. (2005). *La ciencia política en Colombia: de vocación a disciplina*. *Revista de Ciencia Política*, 111-123.
- Bulcournf, P., & Vazquez, J. (2004). *La ciencia política como profesión*. *POSTData*, 225-304.
- Buquet, D. (2012). *El desarrollo de la Ciencia Política en Uruguay*. *Política*, 50(1), 5-29.
- Caicedo, J. A. (2015). *Hacia una Ciencia Política Transversal en Colombia*. En J. Cuellar Argote, & J. Caicedo Ortiz, *¿Hacia dónde va la Ciencia Política? Reflexiones sobre la disciplina en Ibagué*: Sello Editorial Universidad del Tolima.
- Cuellar, J. A. (2007). *Un diagnóstico a la enseñanza de la Ciencia Política en Colombia*. *Civilizar*, 7(13), 265-294.
- Cuellar, J. A. (2015). *La Ciencia Política en Colombia: ¿un desarrollo disciplinar? Marco institucional, disciplinar y social*. En J. Cuellar Argote, & J. Caicedo, *¿HACIA DÓNDE VA LA CIENCIA POLÍTICA? Reflexiones sobre la disciplina en Colombia*. Ibagué: Sello editorial Universidad del Tolima.
- Cuellar, J. A., & Caicedo, J. A. (2015). *¿Hacia dónde va la Ciencia Política? Reflexiones sobre la disciplina en Colombia*. Ibagué: Sello editorial: Universidad del Tolima.
- DANE. (2017). *Fuerza laboral y educación 2016*. Bogotá: República de Colombia.
- Duque. (2014). *La ciencia política en Colombia. Análisis de los planes de estudio, sus áreas y sus énfasis*. *Papel Político*, 377-411.
- Duque, J. (2013). *Tres momentos de la institucionalización de la enseñanza de la Ciencia Política en Colombia 1968-2012*. *Papel Político*(18), 15-55.
- Freidenberg, F. (2014). *Academia.edu*. Obtenido de *El difícil camino de la ciencia política en América Latina*: [https://www.academia.edu/7858620/La\\_Ciencia\\_Pol%C3%ADtica\\_en\\_Am%C3%A9rica\\_Latina\\_una\\_introducci%C3%B3n](https://www.academia.edu/7858620/La_Ciencia_Pol%C3%ADtica_en_Am%C3%A9rica_Latina_una_introducci%C3%B3n)
- Leal, F. (2011). *Prologo: Cuatro décadas de Ciencia Política en la Universidad de los Andes*. En

- F. Botero, *Partidos y elecciones en Colombia*. Bogota: Editorial Universidad de los Andes.
- Leiras, M., & D'Alessandro, M. (2005). La ciencia política en Argentina: el camino de la institucionalización dentro y fuera de las aulas universitarias. *Revista de Ciencia Política*, 25(1), 76-91.
- Leyva, S., & Fortou, J. (2013). Un análisis bibliométrico de microcurrículos de Ciencia Política en Colombia. En S. Leyva, *LA CIENCIA POLÍTICA EN COLOMBIA: ¿una disciplina en institucionalización?* Medellín: Asociación Colombiana de Ciencia Política–Universidad EAFIT–Universidad Pontificia Bolivariana–Colciencias.
- Losada, R. (2004). Reflexiones sobre el estado actual de la Ciencia Política en Colombia. *Papel Político*, 9-27.
- Suarez Iñiguez, E. (2011). El largo camino hacia la autonomía y la institucionalización de la ciencia política, en México y en el mundo. *Estudios Políticos*(31), 165-183.
- Ungar, E., & Murillo, G. (2000). Evolución y desarrollo de la Ciencia Política colombiana: Un proceso en marcha. En F. Leal Buitrago, & G. Rey, *Discurso y Razón. Una historia de las ciencias sociales en Colombia*. Bogota: Tercer Mundo Editores.
- Valles, J. (2006). *Ciencia Política: Una introducción*. Barcelona: Ariel.

Notas \_\_\_\_\_

<sup>1</sup> El periodo del frente nacional en Colombia fue un periodo que se caracterizó por la alternancia representativa de dos únicos partidos políticos, el liberal y el conservador, durante 4 periodos de 6 años cada uno (1958-1974).

<sup>2</sup> El registro calificado hace referencia al certificado emitido por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) para poder ofrecer y desarrollar un programa de formación técnica profesional, tecnológica y profesional de pregrado o de especialización, nuevo o en funcionamiento.

<sup>3</sup> El registro de alta calidad emitido de igual forma por el MEN da fe de que los estudiantes que allí se forman, van a salir al mercado laboral con las más idóneas herramientas profesionales para desenvolverse.

<sup>4</sup> Para la elaboración de la figura 1 fueron excluidas 3 universidades (universidad del cauca, universidad mariana y universidad militar Nueva Granada) las cuales no cuentan con información referente al plan de estudios de la licenciatura en sus páginas web, por ende la totalidad de datos suma 32.

<sup>5</sup> Si son requeridos por el lector favor comunicarse con la autora del texto vía correo-e

<sup>6</sup> Si se requiere esta información detallada y completa favor comunicarse con la autora del artículo.



## Docencia e investigación en Ciencia Política desde las condiciones de Cuba

### Teaching and research in Political Science from the conditions of Cuba

Anet Hernández Agrelo<sup>1</sup>

**Resumen:** La particularidad del modelo cubano, desde 1959, ha convertido a la Ciencia Política en un tema susceptible de ser analizado desde múltiples aristas. La presente ponencia propone reflexionar sobre la docencia e investigación en esta disciplina, circunscritas a las principales instituciones de la educación superior en la isla. Para ello, primero, repasaremos la historia académica de la Ciencia Política. Luego, referiremos el tipo de investigaciones que se promueven o realizan desde ese campo. Esto permitirá realizar un balance brevísimo de la disciplina durante el período revolucionario, con énfasis en la actualidad.

**Abstract:** The peculiarity of the Cuban model, since 1959, has made Political Science a topic that can be analyzed from multiple angles. This paper proposes to reflect on the teaching and research in this discipline, circumscribed to the main institutions of higher education on the island. For this, first of all, we will review the academic history of Political Science. Then, we will refer the type of research that is promoted or carried out from that field. This will allow a very brief balance of the discipline during the revolutionary period, with emphasis on the present.

Palabras clave: Cuba; docencia; investigación; Ciencia Política

El sistema político cubano tras la revolución presenta rasgos, en ocasiones insospechados, que transversalizan la vida social, con particular énfasis en labor intelectual. En el caso que nos ocupa, ello ha marcado el destino de lo que podríamos llamar una disciplina renegada, maldecida si se quiere, al tiempo que determina, una actividad investigativa sujeta a peripecias infinitas.

#### Nota aclaratoria

Al acercarnos a la tradición de Ciencia Política en la academia cubana o a la manera en que, utilizándola como enfoque, se mira la realidad nacional e internacional desde la isla, lo primero que asombra es la carencia de textos que den razón de las vicisitudes de la enseñanza/estudios

---

<sup>1</sup> Master, Ciencia Política, Universidad Iberoamericana, Democracia, ciudadanía e instituciones políticas, anethernan@gmail.com.

politológicos. Apenas algunos artículos, publicados por demás fuera de Cuba, acompañan el desarrollo de la disciplina en las principales universidades/centros de estudio de la nación e incluso estos, muestran incongruencias, imprecisión en ciertos datos, con lo que la historia más reciente de la Ciencia Política en Cuba todavía es una tarea pendiente. Con este sondeo breve pretendemos contribuir, modestamente, al debate en torno a las particularidades de la docencia e investigación en esta disciplina.

### **Avatares de una ciencia renegada**

La historia académica de la Ciencia Política tras el triunfo de la revolución cubana se inaugura en 1961, con la creación de la Escuela de Ciencias Políticas, dentro de la entonces Facultad de Humanidades de la Universidad de La Habana, dedicada inicialmente a formar profesionales (diplomáticos y periodistas, principalmente) en un ambiente de relativa coexistencia de ideologías como el marxismo soviético, el llamado marxismo crítico, o el nacionalismo radical. Sin embargo, quizás demasiado pronto, el apego a una tradición marxista bastante limitada en sus planteamientos —proveniente de la interpretación más retrógrada que, de este pensamiento, se realizó en los países de la extinta URSS, que fuera convertida, rápidamente, en sello de toda la política educacional del período revolucionario—, para algunos autores, marcó el porvenir de una disciplina que fue dando muestras de:

... un lento y bajo desarrollo, un proceso muy lento en los primeros trayectos del desarrollo de las ciencias sociales en el país que, en parte, continúa los estudios tradicionales: se reiteran los de historias políticas, vuelven las historias de partidos, de corrientes políticas; también algunos estudios constitucionales, e incluso algunos electorales (Valdés, 2003: 151).

La década 1970-1980, resulta incluso menos propicia para el avance de la Ciencia Política pues con la desaparición de la institución dedicada al estudio de la misma dentro de la Universidad de La Habana (1977), la llamada Escuela Superior del Partido Comunista de Cuba “Ñico López”, pasa a ser encargada, hasta nuestros días, de la formación en esta disciplina, aunque para un alumnado compuesto por cuadros del Partido Comunista. De esta suerte, la

política se convirtió en una materia para cuadros (dirigentes) —quizás por obvias razones—, mientras se privaba a la sociedad, a los universitarios, de este saber.

En medio de una evidente relación entre el contexto epistemológico dominante en los centros de estudio e investigación de la antigua URSS y la formación de profesionales en las principales instituciones de educación superior de la isla, se proceden además la reestructuración de la Universidad de La Habana y la creación de la Facultad de Filosofía e Historia, lo que ocasiona que algunas carreras —como la licenciatura en Sociología— sean cerradas, para quedar apenas como especialización de la Licenciatura en Filosofía Marxista-Leninista; muchos planes o programas de estudio se modifiquen; e incluso, algunas de las publicaciones más importantes en materia de ciencias sociales desaparezcan.

Aunque para algunos autores la situación descrita anteriormente comenzó a mostrarse cambiante a partir de la segunda mitad de los 80, con la reapertura la carrera de Sociología y su introducción como disciplina en los diversos centros de investigación del país; Espina (1995) sostiene que estas transformaciones no se aprecian hasta inicios de los 90, cuando varias disciplinas de las llamadas Ciencias Sociales y las Humanidades, como la Sociología, la Antropología, y la Historia, aunque continúan regidas en su desarrollo institucional por las directrices del aparato ideológico del Estado, avanzan de forma más o menos notable en sus perspectivas, abriendo espacios para el abordaje de temas antes considerados tabú (Chaguaceda y González, 2017). En este panorama, de renovación que ¿coincidentalmente? sucede a la caída del socialismo en la Unión Soviética y Europa Oriental, González y Alzugaray (1994) destacan la creación de una serie de instituciones de investigación sobre temas regionales: Centros de Estudios sobre América (CEA), sobre Europa Occidental (CEEEO) más tarde convertido en Centro de Estudios Europeos (CEE), sobre África y Medio Oriente (CEAMO), y sobre Asia y Oceanía (CEAO); dedicadas a la investigación de temas de impacto, que comenzaron a fomentar la publicación de su quehacer, sobre todo en revistas nacientes o series diversas, como *Cuadernos de Nuestra América*, *Revista de Estudios Europeos*, serie *Investigaciones del ISRI*, *Revista del CEAMO*, etc. (González y Alzugaray, 1994). Asimismo, la Universidad de la Habana promovió el actual Centro de Estudios Hemisféricos sobre Estados Unidos (CEHSEU), el Centro de Alternativas Políticas (CEAP) devenido Centro de Estudios de las Migraciones Internacionales (CEMI), entre otros; mientras el CITMA (Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente)

colaboró con la apertura de múltiples instituciones dedicadas a las ciencias sociales, entre las que destaca el Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS) (Menéndez, 2003; y Linares *et al.*, 2004).

En este punto, cabe señalar que aun cuando la Ciencia Política no corrió la misma suerte que las mencionadas especialidades, privilegiadas con una segunda oportunidad para ser/existir; ella no deja de verse beneficiada por el trabajo de especialistas que, desde una insipiente perspectiva integradora (interdisciplinaria), abordan asuntos de naturaleza política desde otras áreas de estudio. Como resalta Alzugaray (2005), a los centros nacientes acudieron numerosos politólogos, procedentes incluso de la Escuela de Ciencias Políticas, pero también profesionales de otras carreras que reorientaron su trabajo hacia la política; con lo que contribuyeron a una producción de un conocimiento (politológico) con cierto espacio dentro de las instituciones estatales dedicadas a la investigación. Asimismo, el rescate o surgimiento de publicaciones periódicas dedicadas total o parcialmente al análisis de temas afines con esta disciplina, entre las que deben mencionarse en primer lugar *Temas*, *Contracorriente*, *Marx Ahora*, *Cuba Socialista* (órgano teórico del Comité Central del Partido Comunista de Cuba) y la *Revista de Política Internacional* del ISRI; confabuló para un resurgimiento de este saber, en diálogo con las tendencias intelectuales a nivel mundial — aunque resulta válido señalar que estas publicaciones casi siempre priorizaban autores marxistas y/o de izquierda.

De cualquier forma, estos esfuerzos, según Alzugaray (2005), permitieron que politólogos y sociólogos como Rafael Hernández, Enrique Ubieta, Esteban Morales, Isabel Jaramillo, Jorge Hernández, Mayra Espina, Aurelio Alonso, Fernando Martínez, Roberto González, Carlos Alzugaray, Juan Valdés Paz, Santiago Pérez, Eduardo Perera, Clara Pulido, David González, Thalía Fung, María Elena Álvarez, José Luis Acanda, Luis Suárez, Isabel Monal, Soraya Castro, y otros, dieran a conocer sus textos (Alzugaray, 2005). Al mismo tiempo, temáticas como la cultura política, la sociedad civil, la democracia, los derechos humanos, las relaciones internacionales, la política comparada o, más recientemente, la participación, la ciudadanía, la organización de los gobiernos locales, y el sistema político, comenzaron a ser abordadas con cierta seriedad/responsabilidad intelectuales en las ciencias sociales cubanas.

En este ambiente, hacia los años 90, la Sociedad Cubana de Investigaciones Filosóficas (SCIF), que en la actualidad todavía funciona como una ONG de profesionales del ramo, creó



una sección de Ciencia Política, con carácter multidisciplinario, para acoger a politólogos, historiadores, periodistas, economistas, especialistas en filosofía política, filosofía del derecho, teoría del estado, epistemología, ecología, bioética, etc. motivados por el estudio de la *res pública*, desde una perspectiva crítica de los presupuestos clásicos de la ciencia política euronorteamericana, modernista, pero también desde un compromiso con la realidad de los sujetos oprimidos a nivel mundial, que encuentra sustento en el pensamiento revolucionario de América Latina (Fung, 2004). Dicha sección, en colaboración con la Universidad de La Habana, desde 1995, viene realizando seminarios, talleres, conferencias internacionales, etc. bajo los nombres de Taller Internacional de Filosofía, Derecho y Ciencia Política (1995), Taller Internacional Anual de Ciencia Política y los Desafíos del siglo XXI (1996-2004) y, más recientemente, Taller Internacional Nueva Ciencia Política (2005-actualidad), que han contado con un número creciente de participantes nacionales e internacionales. Asimismo, viene llevando a cabo una significativa labor editorial, con la finalidad de difundir los presupuestos de la naciente Ciencia Política visión Sur, tanto en el *Boletín de la SCIF*, muchas veces dedicado exclusivamente a temas afines con esta disciplina, como en libros publicados por editoriales especializadas en ciencias sociales o artículos aparecidos en revistas como *Marx Ahora*.

En lo relacionado con la docencia, este grupo, creado e impulsado por la Dra. Thalía Fung, ha pujado para la reintroducción de los estudios universitarios de Ciencia Política, lo que resultó en la creación de una maestría en esta disciplina, iniciada en el año 2000, donde se potencia una formación teórica y metodológicamente que permita a los aspirantes actuar y dar respuesta oportuna a las diferentes problemáticas que se les presentan en su desempeño profesional. Para ello cuenta con la oferta de tres diplomados (dos de ellos obligatorio, uno opcional): Introdutorio con asignaturas destinadas a la indagación acerca del objeto de la ciencia política en la esfera de las ciencias sociales, la metodología de la investigación política, los sistemas políticos, las relaciones de la Ciencia Política, la Filosofía Política y la Filosofía del Derecho y los procesos políticos; Ciencia Política donde se imparten contenidos sobre la complejidad de la actividad política la cultura política (cultura política cubana), la teoría de las Relaciones Internacionales, el estudio del sistema político, el análisis de procesos negociadores, la teoría del conflicto, el medioambiente y las políticas públicas y la relación de la Ciencia Política y el Derecho Público; y Teoría Política dedicado al estudio de la teoría política desde la

Antigüedad hasta la Modernidad, la teoría política Latinoamericana y Cubana, las corrientes filosóficas y políticas más importantes Siglos XIX y XX, y la impronta del pensamiento de algunos pensadores marxistas (Lenin, Gramsci). Asimismo, ha desarrollado un Doctorado Curricular Colaborativo “Ciencia Política Enfoque Sur”, patrocinado por el Instituto Superior de Relaciones Internacionales (ISRI), la Escuela Superior del Partido “Ñico López, la Cátedra de Ciencias Sociales de la Academia Superior de Guerra “General Máximo Gómez”, la Escuela “Adriana Corcho” del Ministerio del Interior (MININT) y la Universidad de La Habana, que cuenta con el mismo claustro de la maestría además de compartir con ella contenidos similares.

Este acontecimiento se encuentra precedido, en los 90, por la creación de los Departamentos de Filosofía y Teoría Socio-Política —uno para atender esta enseñanza en las ciencias sociales, otro para las ciencias naturales y exactas— devenidos espacio físico e intelectual de comunicación de conocimientos afines a las ciencias sociales y particularmente la política, no obstante la inexistencia de esta carrera dentro de la entonces Facultad de Filosofía e Historia de la Universidad de La Habana. Bajo este paraguas, se retoma entonces un proceso de enseñanza-aprendizaje que, aun cuando guarda paralelismos con el mismo marxismo-leninismo que quedó instituido en la educación cubana casi desde los inicios de la Revolución, a través de la dupla materialismo dialecto (DIAMAT) / materialismo histórico (HISMAT); en un constante proceso, que se reconoce en el discurso de profesores/dirigentes universitarios como “perfeccionamiento”, pretende dar cuenta (con mejor o peor éxito) de una realidad cambiante. Es así como la llamada disciplina Marxismo-Leninismo —obligatoria en todas las carreras universitarias del país—, que integra las asignaturas *Filosofía y Sociedad, Economía Política, Problemas Sociales de la Ciencia y la Tecnología, y Teoría Sociopolítica*, se presenta como espacio para valorar, desde la perspectiva metodológica que ofrece la concepción marxista de la historia, y con una óptica cubana y tercermundista, el sistema de relaciones sociales que constituyen el mundo contemporáneo, con vistas a enfrentar el reto de la transformación necesaria de la sociedad cubana y de su inserción en el contexto internacional. Dentro de ella, la asignatura *Teoría Sociopolítica*, más cercana a nuestros intereses, dice ofrecer una caracterización general del cuadro socio - político del mundo contemporáneo y de sus problemas políticos globales, con el objetivo de esclarecer el lugar que en el ocupan el Tercer Mundo, América Latina y Cuba. Para ello, presuntamente presta particular atención a la problemática

cubana, a las raíces históricas-materiales e ideales de la Revolución Socialista, a la caracterización de su trayectoria económica, política y social, y a las perspectivas y desafíos que se presentan ante ella en el momento actual; todo ello desde el estudio de la teoría política marxista leninista como teoría científica del desarrollo político y particularmente de la sociedad capitalista, en tanto forma culminante del antagonismo social y de las tendencias objetivas y subjetivas de su superación revolucionaria.

A simple vista, la elección (política) de una perspectiva teórica única, marca, desde el inicio, todo intento de generar saber más allá de la reproducción o de la aceptación tácita de una ideología convertida, a fuerza, en teoría científica. Además, tras la experiencia acumulada como profesora universitaria por algunos años, al interior de la supuesta disciplina, es visible que cada asignatura funciona como mundo independiente, incapaz de establecer un diálogo productivo con otras áreas del conocimiento para crear, con ello, un pensamiento cercano a la crítica, a la reflexión. Por otra parte, la obsolescencia de la bibliografía básica, la inaccesibilidad a textos actualizados, así como la poca suerte corrida por algunos intentos de compilaciones, selecciones de lectura, etc. —aunque otros como *Problemas Actuales de Teoría socio-política* (Duharte, 2000) o *Teoría y Procesos Políticos Contemporáneos* (Duharte, 2006) han visto la luz—, que se encuentran sujetos casi siempre a los designios editoriales; elimina la posibilidad de debate/acercamiento a lo más avanzado del pensamiento social, dejando una imagen de parálisis en las ciencias sociales, de antigüedad irremediable, de desfasaje casi crónico. Tal vez como resultado de ello, la educación en ciencias sociales/políticas choca con la imposibilidad de dar respuestas a necesidades profesionales en carreras que priorizan la aplicación práctica, o de encontrar explicación ante problemas reales, concretos, que desbordan los esfuerzos, usualmente abstractos, generales, de estas disciplinas. Por último, aun cuando se percibe la intención de abordar la problemática Latinoamericana (pensamiento, política, ciencia), se desconoce la labor de autores del patio que trabajan temáticas centrales de estas asignaturas, se utilizan enfoques erróneos (desactualizados) para dilucidar algunas problemáticas, y se recurre, a veces, a simplificaciones o desatenciones terribles. Con todo ello, el esfuerzo realizado por los profesores universitarios que imparten estas materias, muchas veces se desvanece ante realidades aplastantes como la misma situación de vida en el país, o el desgaste del pensamiento que pretenden mostrar como modelo a seguir.

Cabría acá introducir en la aulas visiones actualizadas de cualquier pensamiento, ponerlo a dialogar con la realidad para mostrar no solo sus virtudes sino también, ¿por qué no? sus carencias, sus puntos ciegos, sus retos explicativos, sobre todo en contextos como el cubano.

**El quehacer del politólogo: tragafuego (come-candela), acróbata, contorsionista, malabarista, mimo, mago, escapista.**

Lejos de unos pocos nichos de pensamiento (grupos de investigación e investigadores específicos), muchas veces considerados inoportunos/indeseables en algunos espacios; el desarrollo de la Ciencia Política insular continúa siendo víctima de la propia naturaleza de su objeto de estudio, que remite inevitablemente a las ataduras de/con el poder. Esta realidad (que muchas veces se trata de ocultar) “ha cobrado su saldo en la profesionalización, institucionalización y, en general, calidad de la producción de las ciencias políticas” (Chaguaceda y González, 2016: 448).

Quizás como consecuencia de ello o como otra cara de este mismo proceso, la actividad intelectual de los politólogos se encuentra mediada por las particularidades de un sistema político que atraviesa constantemente todas las esferas de la vida, e intenta (con bastante éxito) manejarlas a su antojo. Sobre ello, Valdés Paz señala que:

La imprecisión en los límites que se ha dado en el sistema político respecto a otros sistemas, su concentración de poderes, y su carácter irrestrictamente dominante en el marco de la sociedad de transición, propende a favorecer un régimen en el cual los distintos sistemas –el jurídico, el económico, el cultural, etc.– quedan subordinados con fuerza al sistema político y afectados en su autonomía relativa (Valdés, 2009: 85)

Por su parte, Rafael Rojas (1997) apunta que el régimen cubano mantiene una tendencia a la totalización de lo estatal, por encima de lo nacional, lo político, lo civil, incluso, podríamos decir, lo individual (privado, personal). De esta forma:

... la totalización cívico-política del socialismo cubano se refleja, por lo menos, en tres tendencias constitucionales: 1) el Estado es el sujeto primordial de derecho; 2) los

derechos civiles y políticos están considerablemente desplazados por los derechos sociales, 3) el principio de la democracia corporativa predomina sobre los principios de representación y participación. Estas gravitaciones del texto constitucional al cristalizar en el ejercicio político producen una disolución de la esfera nacional, civil, en el Estado (Rojas, 1997: 255).

Lo que en muchas ocasiones se ha descrito como una excesiva politización de la vida, resultante de la invasión de los espacios privados por parte del Estado (Valdés, 2009: 85), cala también en la producción intelectual bajo la forma de doble rasero, de tendencia a una cierta desvinculación del pensar con respecto al decir o al actuar o de instinto de conservación según las pautas de lo políticamente correcto. Ahí el politólogo como como acróbata, contorsionista, malabarista, o mago debe encontrar las maneras de nombrar su objeto de estudio, de abordar una realidad manifiesta, dentro del espacio/límite del sistema político con honestidad/responsabilidad intelectuales. En otra faceta, este mismo fenómeno da abrigo al no-pensamiento, en sus formas de reproducción, de propaganda para el convencimiento de verdades a medias. En este punto, el politólogo como tragafuegos (come-candela) o mimo repite un discurso pre-establecido, imita lo aceptado/aceptable, disimula la realidad, la tuerce para hacerla coincidir con una ideología legitimada desde el poder.

En otra dimensión analítica, mientras los problemas de investigación incluidos en los planes de ciencia y técnica de la rama de ciencias sociales del país, ya desde la década de los 90, abordaban temas como la política científica y tecnológica como factor de desarrollo económico y social; la integración social de la mujer; la eficiencia del sistema educacional y características sociopsicológicas de los estudiantes; los componentes socioclasistas de la sociedad cubana; bases estructurales de la movilidad y las tendencias reproductivas; las características del consumo y la demanda interna; la política social; o el sistema político y participación popular a nivel laboral y comunitario (Espina, 1995); la Ciencia Política de todos los días (muchas veces la que se enseña o desde la que se mira hacia la realidad) permanece, como el búho de Minerva, a la espera de explicar procesos pasados de moda e interpretar realidades en constante cambio.

Pero además del subdesarrollo de esta disciplina en comparación con otras ciencias sociales, se aprecia en ella una marcada polarización e ideologización de los estudios, poco uso

de fuentes primarias y comprobaciones empíricas, escasa producción publicada e insuficiente abordaje de temas clave —como el liderazgo, la gobernabilidad, la legitimidad y la burocracia— confinados al discurso oficial (Valdés, 2003, 150-160). Asimismo, como saldos negativos, se parecía una clara ausencia o palpables carencias en lo que respecta a la crítica de la realidad, escasa (más bien, prejuiciada) integración de los estudios nacionales e internacionales, e insuficiencia de modelos conceptuales alternativos (Hernández, 2003); para poder dar razón de un ejercicio del pensar autónomo, con libertad de investigación, que sea capaz de ir más allá de lo que piden la reproducción de la vida o las necesidades visibles (Martínez, 2007).

Quizás como estrategia para escapar de las trampas de ese oficio, con frecuencia se promueven estudios que se acercan, desde miradas menos peligrosas, al pensamiento político de autores relevantes (nacionales y/o extranjeros), o las particularidades de procesos políticos pasados o en curso (Bolivia, Honduras, Nicaragua, Venezuela), con cierta intención de hacer apología de lo dicho o narración de lo ocurrido. En relación con ello, Chaguaceda y González (2017) critican “la persistencia de visiones que privilegian, en diferente grado, lo descriptivo y lo normativo por sobre lo analítico y lo valorativo-propositivo” (Chaguaceda y González, 2017: 448), algo que también merma la calidad de la creación politológica interna. En correspondencia con ello, son usuales los estudios teóricos, donde predomina el ejercicio de la opinión (en ocasiones, inclusive, la especulación), mientras se desatiende el trabajo de campo, con su consiguiente recolección, procesamiento, exposición de datos que reflejan (explicitan la realidad).

Otro espacio problemático se refiere a las condiciones para la generación de nuevos conocimientos en esta disciplina, particularmente a lo relacionado con el financiamiento puesto en función de la ciencia que, prácticamente inexistente, obstaculiza el esfuerzo intelectual de algunos e, incluso, es usado como excusa ¿real o ficticia? para la escasa producción de otros. Sin embargo, cabría valorar la agencia por encima de las estructuras limitantes, en un afán por sacar adelante cursos de pregrado que se desarrollan en condiciones precarias; maestrías que multiplican sus ediciones sin personal administrativo, con un claustro envejecido que debe penar además, por un espacio para reunir a su alumnado (Maestría en Ciencia Política, dirigida por Thalía Fung); o eventos donde la logística es autogestionada por los propios miembros de la SCIF que son ponentes, organizadores, personal de servicio (todo en uno).

En lo que concierne a la difusión del pensamiento político, aun es notoria la ausencia de estudios de acceso público, realizados por académicos de la isla, sobre temas diversos, con lo que “la producción del ramo –con honrosas excepciones– se sitúa un estado de subdesarrollo, que no corresponde con la capacidad de los investigadores” (Chaguaceda y González, 2016: 450). Por una parte, tras lo que parecía una reanimación de la labor de algunas editoriales: la Editorial de Ciencias Sociales del Instituto del Libro, la Editora Política del Partido Comunista de Cuba, y la Editorial Félix Varela, donde un grupo de politólogos cubanos lograron dar a conocer sus resultados de investigación, del mismo modo que se reimprimen obras fundamentales de la literatura política; el tópico de las publicaciones se presenta como especialmente funesto. Teóricamente, existen espacios compartidos para colocar la producción social, pero en estos se privilegian algunos temas en detrimento de otros; se guardan las formas, las maneras de decir (llamar a la realidad), incluso cuando se indica que *la opinión de la revista no coincide necesariamente con la de los autores*. En otro sentido, los libros casi siempre se publican con retraso, debido a la burocracia de las editoriales, los permisos, etc., cuando los procesos que analizan amenazan con desaparecer. Desde esta mirada, algunos textos, más que de Ciencia Política, parecen de historia contada en presente, aun cuando figura en pasado.

Por otra parte, incluso más allá de los diversos problemas de la publicación (en formatos impreso, digital, e-book, etc.), los espacios de comunicación/diálogo de pensamiento apenas se limitan a eventos anuales, talleres, coloquios, donde el público no siempre puede ser extenso por razones logísticas (espacio en que se desarrollan, condiciones de como audio, climatización, entre otros factores); los tiempos casi siempre son apretados; las convocatorias suelen llegar desfasadas, sobre todo a las provincias; o los costos son demasiado altos como para cubrirlos con esfuerzos propios. De esta realidad apenas escapa —casi por un milagro—, la Revista Temas con su “Último Jueves”, espacio mensual para el debate, cuyo objetivo es estimular la reflexión crítica y la diversidad de perspectivas sobre temas específicos, examinar problemas de la actualidad, de carácter cultural, social e ideológico, que tienen una incidencia en la situación de Cuba y el mundo, y facilitar la discusión ágil y flexible sobre estos temas, para un público amplio, no necesariamente de especialistas (Temas, 2018).

Para empeorar este escenario, casi por regla general, las investigaciones que se realizan en las principales instituciones de la enseñanza superior cubana (de mejor o peor calidad), duermen

luego en las gavetas rotas de una biblioteca. De esta suerte, la capacidad de intervención de los intelectuales en la vida de la isla, que casi siempre depende de elementos externos que ejercen una influencia decisiva, estructuras de diálogo que no han sido creadas, personajes decisores reticentes al cambio, etc., se elimina *a priori*, dada la ausencia de recursos (no necesariamente materiales) para comunicar los resultados de sus investigaciones. No trasciende lo que ocurre en los salones donde se presentan las tesis de maestría/doctorado, en las aulas de reuniones de investigación o en los encuentros inter-departamentos; algo que pone entre comillas (haciendo sospechar de) la existencia de una comunidad científica propia. Más bien predomina la idea ¿errónea quizás? de que no se investiga, no se trabaja, no se nutre la Ciencia Política en Cuba, cuando más bien cabría sospechar de la veracidad de este hecho.

Otra realidad penosa, a la que no escapan las Ciencias Sociales en la isla, es a la emigración de sus cultivadores más jóvenes, buscando nuevos horizontes. Es así como el politólogo escapista decide probar suerte en otros ambientes intelectuales, para luchar también contra la desactualización, el esquematismo, etc. que muchas veces atraviesan su oficio en la isla.

## **Bibliografía**

- Alzugaray, Carlos. 2005. "La ciencia política en Cuba: del estancamiento a la renovación (1980-2005)". *Revista de Ciencia Política* 25(1): 136 - 146.
- Chaguaceda, Armando y Lázaro González. 2017. "Ciencias políticas en Cuba: reflexiones emergentes en un entorno autoritario" en Fernando Barrientos, editor, *Historia y balance de la Ciencia Política en México*. Ciudad de México: Tirant Lo Blanch/Universidad de Guanajuato.
- \_\_\_\_\_. 2016. "Las ciencias políticas en Cuba: apuntes sobre su estado actual e incidencia pública". *Revista Andina de Estudios Políticos* VI (1): 65-79.
- Duarte, Emilio, compilador. 2006. *Teoría y Procesos Políticos Contemporáneos*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- \_\_\_\_\_, compilador. 2000. *Problemas Actuales de teoría socio-política*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Espina, Mayra (1995) "Tropiezos y oportunidades de la sociología cubana". *Temas* (1): 36-49.
- Fung, Talía, compiladora. 2004. *Una Ciencia Política desde el Sur*. La Habana: Editorial Félix



Varela.

González, Roberto y Carlos Alzugaray. 1994. “Los estudios internacionales en Cuba”. *Cuadernos de Nuestra América* XI (21): 22-36.

Hernández, Rafael, compilador. 2003 *Sin Urna de Cristal: Pensamiento y Cultura en la Cuba contemporánea*. La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.

Hernández, Rafael y Rafael Rojas, compiladores. 2002. *Ensayo Cubano del Siglo XX*. México: Fondo de Cultura Económica, Colección Tierra Firme.

Linares, Cecilia *et al.* 2004. *La participación: Diálogo y debate en el contexto cubano*. La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.

Martínez, Fernando. 2007. *El ejercicio de pensar*. La Habana: Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello/Ruth Casa Editorial.

Menéndez, Manuel. 2003. *Los cambios en la estructura socioclasista en Cuba*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Rojas, Rafael. 1997. “Del espíritu al cuerpo de la nación. Identidad y ciudadanía en la cultura política en Cuba”. *Estudios Sociológicos* 15(43): 239-260.

Valdés, Juan. 2009. *El espacio y el límite. Estudios sobre el sistema político cubano*. La Habana: Instituto Cubano de Investigación Cultural/Ruth Casa Editorial.

\_\_\_\_\_ 2003. “Ciencia Política: un estado de la disciplina” en Rafael Hernández, compilador, *Sin Urna de Cristal: Pensamiento y Cultura en la Cuba contemporánea*. La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.

Páginas web

*Revista Temas*, consultada 5 de enero de 2018 en <http://www.temas.cult.cu/ultimo-jueves>



## **La identificación de tendencias en la enseñanza politológica en México desde una base de datos bibliohemerográfica**

### **The identification of trends in political education in Mexico from a bibliohemerographic database**

Ana Carolina Baez Alvarez<sup>1</sup>

**Resumen:** En este trabajo se propone hacer un análisis de una base de datos obtenida en el proyecto de investigación "La metodología y técnicas utilizadas en la investigación sobre la enseñanza de la Ciencia Política". En esta base contiene una revisión de 46 Universidades en las que se enseña Ciencia Política en el continente Americano; se hizo la captura de fuentes digitales y físicas con las que se enseña Ciencia Política en el continente; y para este trabajo se filtrarán los resultados obtenidos para el caso mexicano, con ello se identificarán las tendencias de las fuentes biblio-hemerográficas con las se enseña Ciencia Política en México.

**Abstract:** In this work, I propose to make an analysis of a database obtained in the research project "The methodology and techniques used in research on the teaching of Political Science". On this database it contains a revision of 46 Universities in which Political Science is taught in Latin American; the capture of digital and physical sources was made with which Political Science is taught in Latin American; and for this work, the results obtained for the Mexican case will be filtered, thereby identifying trends in the biblio-hemerographic sources with those taught in Political Science in Mexico.

Palabras clave: Ciencia Política; base de datos; Ciencia Política; enseñanza; tendencias; bibliohemerográfica

La Ciencia Política es heterogénea en su organización como disciplina, y por tanto, lo es en su enseñanza. Esto se ha dado por la coexistencia de dos elementos 1) la complejidad para diferenciarse de otras disciplinas y 2) las múltiples posturas residentes en cada institución que trabaja o enseña Ciencia Política. Estos elementos han sido inherentes desde el origen de la disciplina, incluso hasta de su propia definición. Considerando la Ciencia Política la naturaleza

---

<sup>1</sup> Licenciada en Ciencia Política y Administración Pública por la Universidad Iberoamericana. Líneas de investigación: Desarrollo disciplinar de la Ciencia Política en América Latina, Comunicación Política y Análisis de medios sociodigitales desde la conformación de redes sociales. Correo: baezana1995@gmail.com.

unificada de la disciplina o Ciencias Políticas como una disciplina que tiene y recibe influencia de otras disciplinas sociales.

En este texto se analizará la institucionalización de la Ciencia Política en México, tomando en cuenta el contexto de otros países u organizaciones que fueron fundamentales en la formación de la disciplina. Esto será a partir una breve descripción de la historia de la Ciencia Política, sus etapas de institucionalización, el surgimiento de sus líneas generales y específicas. Finalmente, será de una base de datos obtenida durante el proyecto de investigación “*La metodología y técnicas utilizadas en la investigación sobre la enseñanza de la Ciencia Política*”,<sup>1</sup> que se analizará el contenido bibliohemerográfico digital y físico de las bibliotecas de las instituciones y universidades académicas más relevantes en el estudio de la Ciencia Política en México. Esto con el objetivo de: 1) identificar de los principales textos de estudio, consulta y referencia que se utilizan en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Ciencia Política y 2) categorizar con mayor precisión las tendencias temáticas durante la enseñanza politológica en las instituciones y universidades de ambos países.

### **1. Breve historia de la Ciencia Política como disciplina**

La historia de la Ciencia Política<sup>2</sup> se empezó a consolidar los criterios científicos para la comprensión política (a finales del siglo XIX y principios del XX), como también cuando la disciplina inicia su proceso de autonomía frente a otras corrientes de estudio de la política (mediados del siglo XX). Si bien es cierto que la Ciencia Política se nutre de diversas corrientes intelectuales –que desde la antigüedad y hasta la modernidad han estudiado los fenómenos políticos–, lo que la diferencia es ser una ciencia empírica, por lo tanto inductiva, que delimita su objeto de estudio en el poder político y sus efectos, con sus propios métodos y técnicas de análisis, y por ende instituciones que han marcado su desarrollo (Barrientos, 2017, p. 13).

En el caso de América Latina, la Ciencia Política ha demostrado un importante crecimiento los últimos 30 años, tal crecimiento se ha dado desde la heterogeneidad que caracteriza a cada institución y universidad en la enseñanza de la Ciencia Política. Este desarrollo de la Ciencia Política en América Latina se demuestra en el aumento de carreras de pregrado y posgrado; incremento de investigadores reconocidos y financiados por agencias gubernamentales y entidades de la sociedad civil; nuevas revistas científicas especializadas; creación de

asociaciones científicas nacionales y específicas en ciertas áreas; realización de eventos y congresos cada vez más concurridos y circulación internacional; aparición de nuevas carreras en regiones menos desarrolladas y una amplia participación en asesorías y actividades vinculadas a la gestión de políticas públicas y campañas electorales (Gutiérrez Enrique, Bulcourf, Cardozo, 2015).

### 1.1 Etapas de institucionalización y el surgimiento de las líneas generales y específicas de la Ciencia Política

En el caso de México, la historia de la Ciencia Política comienza en la década de los años cincuenta. Es importante señalar que surgimiento de la Ciencia Política mexicana, por un lado se vio acompañada de un Estado mexicano con corte republicano, en donde había un interés por contar con profesionales especializados que le dieran sentido al quehacer estatal y la toma de decisiones en los diferentes ámbitos de gobierno. Por otro lado, la construcción y expansión de un pensamiento, dotado con infraestructura y personalidad propia para reflexionar y dar respuesta a los problemas de la época (Gutiérrez, Enrique & Valverde, 2017, pp. 88-89)

No obstante, es –entre los años 80 y 90– que empieza un proceso de ampliación de carreras, posgrados y material bibliográfico sobre el tema. Esto se puede observar desde el surgimiento de la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales (ENPCYS) en 1951, la cual después se convirtió en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) en 1968; posteriormente la creación de la carrera de Ciencias Políticas en la Universidad Iberoamericana (UIA) en 1964; la carrera de Ciencia Política en el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) en 1991; y también con la oferta de la carrera de Ciencia Política y Relaciones Internacionales por el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) en 1974 (UNAM, 2018; ITAM, 2018; UIA, 2018; CIDE, 2018). Actualmente, la Ciencia Política ya no es una disciplina centralizada, existe en casi todos los Estados de México, los programas de grado y posgrado se han ido difuminado en todo el territorio (Barrientos, 2017, p. 15).

No obstante, su proceso de institucionalización puede definirse cronológicamente a partir de las siguientes etapas:

- Primera etapa (1930-1950): Antecedentes para la institucionalización de la Ciencia Política en México;

- Segunda etapa (1951-1970): Inicio de la Ciencia Política Académica en México;
- Tercera etapa (1971-1990): La investigación en Ciencia Política y ampliación de la oferta educativa) y;
- Cuarta etapa (1991-actualidad): Expansión y consolidación de la disciplina: nuevas interpretaciones de los fenómenos políticos) época (Gutiérrez, Enrique & Valverde, 2017, p. 92)

Para abordar la cuarta etapa que es la que más interesa a este trabajo es necesario abordar sus antecedentes. La primera etapa se caracteriza por el año 1948, porque desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y otros grandes exponentes en el estudio de los fenómenos sociales, se deliberaron los temas y las líneas de reflexión que le permitirían a la Ciencia Política construir un objeto de investigación que le permitiera diferenciarse de otras disciplinas. La deliberación trajo consigo la estructuración que se muestra en la siguiente tabla (ver tabla 1), estructura que es un punto de referencia para el diseño programas de estudio de Ciencia Política en países de América Latina, destacándose países como: México, Chile y Argentina.

**Cuadro 1. Líneas de investigación propuestas en la UNESCO (1948)**

Línea general de investigación	Línea específica de desarrollo
I. Teoría Política	- Teoría Política - Historia de las ideas políticas
II. Instituciones Políticas	- Constitución - Gobierno central - Gobierno regional y local - Administración pública - Funciones económicas y sociales de gobierno - Instituciones políticas comparadas
III. Partidos, Grupos y Opinión Pública	- Partido político - Grupos y asociaciones - Participación del ciudadano en el

	Gobierno y la Administración - Opinión pública
IV. Relaciones Internacionales	- Política internacional - Organización y administración internacional

Fuente: Elaboración propia con consulta en (Badia, 1973)

En el caso de México se empezaron a crear espacios para la difusión del conocimiento en Ciencias Sociales, así como el Fondo de Cultura Económica (1934), la Revista Mexicana de Sociología, fundada en el Instituto de Investigaciones Sociales en 1939 y la Revista de Investigaciones Económicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) editada desde 1941 (Gutiérrez, Enrique & Valverde, 2017, p. 96).

## 2. Base de datos: variables de búsqueda, particulares y generales

El proyecto de investigación “*La metodología y técnicas utilizadas en la investigación sobre la enseñanza de la Ciencia Política*”, estuvo compuesto por estudiantes de posgrado y licenciatura del Departamento de Ciencias Sociales y Políticas de la Universidad Iberoamericana, el cual fue dirigido por el Dr. Enrique Gutiérrez Márquez. El proyecto tuvo como principal objetivo la construcción de una base de datos en la que se recopilará información bibliohemerográfica de las bibliotecas de universidades o instituciones que ofertaran la carrera de Ciencia Política, ya sea a nivel licenciatura, posgrado y ambas. Fue así que se tuvo acceso a 46 Universidades en el continente Americano, de las cuales se capturaron fuentes digitales y físicas pertenecientes a sus respectivas bibliotecas.

La base de datos esta por dos elementos principales: variables de búsqueda (países) y variables (particulares y generales). Por un lado las variables generales, se refieren a aquellas que contienen datos que necesariamente deben formar parte de todo registro de la base de datos. Por el otro lado, las variables particulares se refieren a casos específicos de cada texto, por tanto no todos los registros incluyen información correspondiente a esas variables. Es a partir de ambos elementos que la búsqueda, recolección y captura de información de la base de datos pudo concretarse para ser analizada (ver cuadro 2 y 3).

**Cuadro 2. Variables por tipo de la base de datos**

Variables generales	Variables particulares
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Número General</li> <li>- Tipo de temática</li> <li>- Número del país</li> <li>- Tipo de documento</li> <li>- Autor(es)</li> <li>- Título</li> <li>- Año de publicación</li> <li>- País consultado</li> <li>- Lugar de origen</li> <li>- Referencia</li> <li>- Editorial</li> <li>- Total de páginas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PDF</li> <li>- Abstract / Resumen</li> <li>- Índice</li> <li>- Bibliografía del texto</li> <li>- Registro bibliotecario</li> <li>- ISBN-ISSN</li> <li>- Revista</li> <li>- Número de revista</li> <li>- Volumen</li> <li>- Número de edición</li> <li>- Páginas (dato correspondiente sólo a publicaciones periódicas)</li> <li>- Traducción</li> <li>- Traductor</li> </ul>

**Cuadro 3. Países consultados en la base de datos**

Variables de búsqueda
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Argentina</li> <li>- Belice</li> <li>- Bolivia</li> <li>- Brasil</li> <li>- Chile</li> <li>- Colombia</li> <li>- Costa Rica</li> <li>- Cuba</li> <li>- Ecuador</li> <li>- El Salvador</li> </ul>



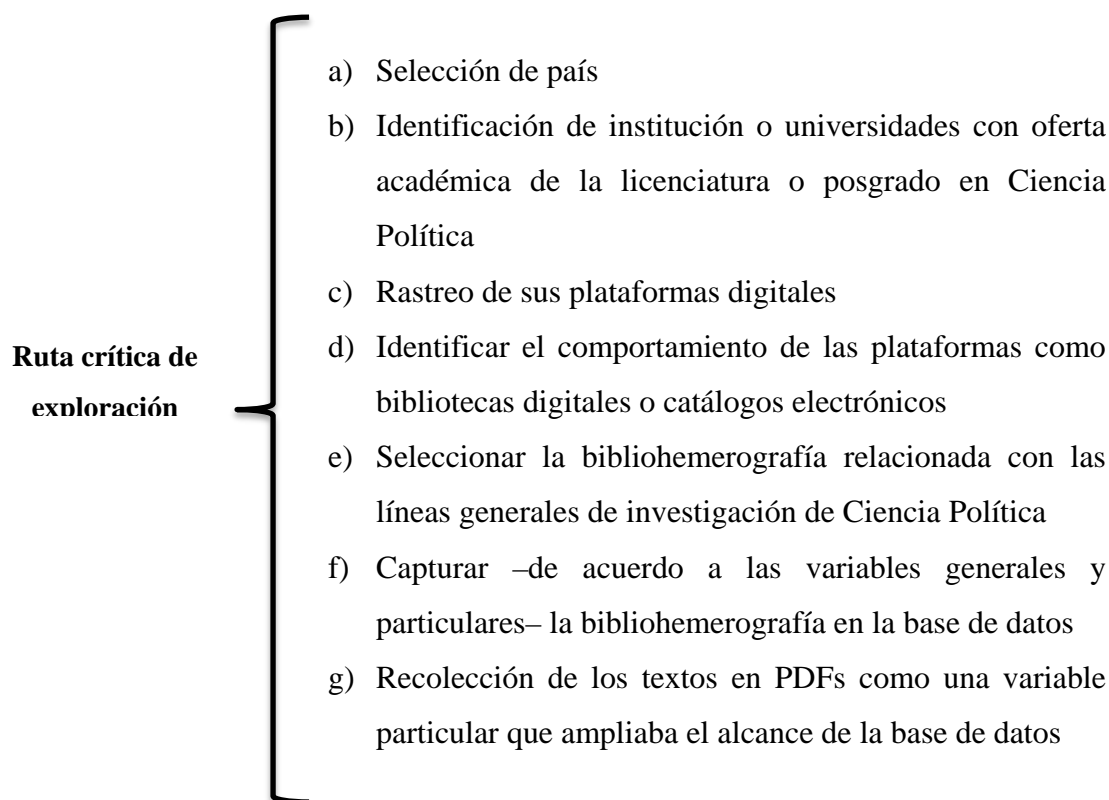
- Guatemala
- México
- Nicaragua
- Panamá
- Paraguay
- Perú
- Republica Dominicana
- Uruguay
- Venezuela

### **2.1 Rutas críticas de exploración: pasos para la construcción de la base de datos**

Ahora bien, es importante señalar cuáles fueron las rutas de exploración utilizadas en la búsqueda de información a través de catálogos electrónicos<sup>3</sup> y bibliotecas digitales<sup>4</sup>. Ambos conceptos fueron fundamentales en la elaboración de la base, ya que eran parámetros para identificar la información y complementarla. Sin embargo, casi todas las universidades e instituciones contaban con un catálogo electrónico, difícilmente las plataformas se comportaban como bibliotecas digitales, y sí era así, el acceso era meramente para los miembros de la institución o universidad.

A continuación se mostrará un esquema en el que se explica cuáles fueron los pasos de la ruta de exploración para la construcción de la base, en la que cada plataforma mostraba los comportamientos ya mencionados; fungir como catálogo electrónico o como biblioteca digital. Cabe aclarar que la distribución de cada paso se dio en diferentes etapas del proyecto y la construcción de la base de datos.

### **Esquema 1. Ruta crítica de exploración para la captura en la base de datos**



Terminados los primeros seis pasos (a-f), se procedía a verificar si podíamos obtener en formato PDF una copia del material en cuestión. Esta variable nos permitió obtener datos como resumen e índice del material, a la vez que, logramos generar un acervo electrónico que podría ser de suma utilidad para investigadores, profesores y estudiantes universitarios. De un total de 1254 registros que conforman el catálogo de nuestro proyecto logramos que 455 de ellos contaran con su respectivo archivo en formato PDF, lo cual representa el 36.3% del total de nuestra base.

#### **2.2 Identificación de tendencias durante la enseñanza politológica en México**

Así como se mencionó en el punto 1.2 de este trabajo, México ha desarrollado importantes avances en la implementación de la Ciencia Política como disciplina. Esto se puede observar también desde los 109 programas académicos de licenciatura relacionados con la Ciencia Política que se registran en el año 2015, los cuales tienen una matrícula en su conjunto de 18,834 alumnos

(ANUIES, 2015). En cuanto al posgrado en Ciencia Política para el 2015 existían 9 programas de maestría y 4 programas de doctorado. Lo que apuntan las investigaciones más actuales sobre el tema es que en México han ido creciendo las ofertas en Ciencia Política, sobretodo en la correlación de la disciplina con otros programas (Barrientos, 2015, pp. 18).

En este apartado se expondrá un breve análisis de los registros obtenidos de la base de datos para el caso de México, para observar cómo esos programas son retroalimentados por su propio acervo bibliohemerográfico. Además, por medio de este análisis se busca ilustrar la utilidad que puede tener el desarrollo de una base de datos para identificar las tendencias temáticas durante la enseñanza politológica. Para comenzar, es importante aclarar que la mayoría de las instituciones y universidades académicas analizadas no cuentan con una biblioteca digital, es decir, una plataforma con materiales disponibles para consultar en línea. Por consiguiente, gran parte de la recolección y descarga de material en formato PDF se realizó mediante el uso de plataformas virtuales que pueden ser clasificadas como bibliotecas digitales, algunas de éstas fueron: RedAlyC, SciELO, EBSCO, Jstor, Annual Reviews, Project Muse, Wiley Online Library, Dibam, entre otros.

Por un lado, los datos de los registros del material bibliográfico de México fueron consolidados mediante la consulta de las siguientes referencias: EBSCO; Biblioteca Central de la UNAM, E-journal UNAM; Biblioteca Digital UNAM; Biblioteca Digital UAM; Biblioteca Digital Daniel Cosío Villegas (COLMEX); Biblioteca Digital Francisco Xavier Clavijero (IBERO); Biblioteca digital Universidad de Colima; Referencia Virtual de la Biblioteca del CIDE; Base de datos de la Biblioteca Raúl Baillères JR (ITAM); UAEM Redalyc. Las publicaciones de los miembros de la Asociación Mexicana de Ciencias Políticas; Biblioteca Digital del Instituto Tecnológico de Monterrey; Biblioteca Digital de la Universidad Autónoma de Nuevo León; Colecciones Digitales de la Biblioteca Central Universitaria Benemérita de la Universidad Autónoma de Puebla; Biblioteca Digital de la Universidad Autónoma de Guadalajara; Biblioteca Digital de la Universidad Autónoma de Querétaro, entre otras.

Por otro lado cuanto al material hemerográfico de México, los datos de los registros fueron consolidados mediante la consulta de las siguientes referencias: Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM; De Política, Andamios, Revistas de Investigación Social; Argumentos; Estudios críticos de la sociedad; CONfines de Relaciones Internacionales y Ciencia

Política; Convergencia (Revista de Ciencias Sociales); Estudios Políticos, Política y Gobierno (CIDE).

Considerando todas las plataformas mencionadas en las que se realizó exploración bibliohemerográfica, se considera que –al que otros países en Latinoamérica– en México no todas las instituciones o universidades académicas cuentan con una biblioteca digital o catálogo electrónico con acceso público. Esto sin duda dificultó la recolección de registros y sobre todo centralizó la selección de ciertas instituciones y universidades. El total de registros de México es de 153 registros, los cuales pertenecen a las 8 universidades e instituciones revisadas. La mayoría de estos registros se concentran en la UNAM, el CIDE y la IBERO.

Una de las grandes utilidades que pudieron darse en el análisis de la base de datos es agrupación de temáticas en los acervos de cada institución y universidad académica. Es así que los títulos o temáticas más recurrentes en la enseñanza de la Ciencia Política en México son:

- Estudios y enfoques de la Ciencia Política: 74 textos.
- Manuales y métodos de la Ciencia Política: 35 textos.
- Ciencia Política en América Latina y en México: 19 textos.
- Introducción a la Ciencia Política: 19 textos.
- Filosofía de la Ciencia Política: 6 textos.

Para finalizar este texto, y dado que la base de datos en México se concentró en dos universidades y un instituto de investigación, vale la pena mostrar cómo es su plan de estudios, para cotejarlo con los resultados del acervo bibliohemerográfico (ver cuadro 4).

Universidad o Instituto	Campos de estudio de acuerdo al grado	Bibliografía con tendencia temática
Universidad Iberoamericana	<p><b>Licenciatura Ciencias Políticas y Administración Pública</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teoría Política</li> <li>- Sistemas Políticos y de gobierno</li> <li>- Métodos y Técnicas de Investigación</li> <li>- Políticas, Administración y Función Pública</li> <li>- Reflexión universitaria perspectiva humanista</li> <li>- Interdisciplinario: historia,</li> </ul>	<p><b>a) Estudios y enfoques de la Ciencia Política</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciencia Política: la proyección actual de la teoría del Estado, Andrés Serra</li> </ul> <p><b>b) Manuales y métodos de la Ciencia Política</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Método de la Ciencia Política, Georges Burdeau</li> </ul> <p><b>c) Ciencia Política en América Latina y en México</b></p>

	<p>economía, administración pública filosofía y derecho</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Optativas</li> </ul> <p><b>Maestría y Doctorado en Ciencias Sociales y Políticas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teoría Social y Política</li> <li>- Metodología cualitativa y cuantitativa de la investigación</li> <li>- Desarrollo social, políticas públicas y pobreza</li> <li>- Democracia, ciudadanía e instituciones políticas</li> <li>- Gobernabilidad y procesos políticos en América Latina</li> <li>- Sociología de la cultura. Objetivos culturales, identidades y sentidos en el mundo global</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De la historia a la política: la experiencia de América Latina, Hugo Zemelman</li> </ul> <p><b>d) Introducción a la Ciencia Política</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Introducción a la Ciencia Política, Julio Pinto</li> </ul> <p><b>e) Filosofía de la Ciencia Política</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciencia Política: un análisis filosófico, Vernon Van Dyke</li> </ul>
<p>Centro de Investigación y Docencia Económicas</p>	<p><b>Licenciatura Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciencia Política y Relaciones Internacionales</li> <li>- Política Comparada o Relaciones Internacionales</li> <li>- Métodos y Técnicas: Investigación cualitativa y cuantitativa en temas políticos y sociales</li> <li>- Teoría y sistemas políticos</li> <li>- Sociología Política</li> <li>- Análisis jurídico y derecho internacional</li> <li>- Elección racional y análisis de políticas públicas</li> <li>- Interdisciplinario: historia, economía, administración pública, derecho y sociología</li> <li>- Optativas</li> </ul> <p><b>Maestría y Doctorado en Ciencia Política</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ejes temáticos: instituciones políticas; representación política y ciudadanía; orden, conflicto y violencia; y economía política</li> <li>- Política Mexicana</li> </ul>	<p><b>a) Estudios y enfoques de la Ciencia Política</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciencia Política y constitucional, Pascual Orozco</li> </ul> <p><b>b) Manuales y métodos de la Ciencia Política</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Metodología de la investigación en la Ciencia Política, Jorge Federico Márquez</li> </ul> <p><b>a) Ciencia Política en América Latina y en México</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Buscando una identidad: breve historia de la ciencia política en América Latina, Fernando Barrientos</li> </ul> <p><b>b) Introducción a la Ciencia Política</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Introducción a la ciencia política, Meynaud, Jean</li> </ul> <p><b>c) Filosofía de la Ciencia Política</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hacia dónde va la ciencia en México: ética, filosofía y ciencias sociales, coordinador, Francisco Valdés</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Historia Política e Intelectual</li> <li>- Teoría Política</li> <li>- Métodos cuantitativos y cualitativos</li> <li>- Análisis positivo de la política</li> <li>- Comportamiento Político</li> </ul>	
<p>Universidad Nacional Autónoma de México</p>	<p><b>Licenciatura Ciencias Políticas y Administración Pública</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teórico metodológico: Pensamiento político</li> <li>- Métodos y Técnicas: Investigación cualitativa y cuantitativa en temas políticos y sociales</li> <li>- Política en México: Historia del Sistema Político Mexicano</li> <li>- Temas y debates: comunicación, participación, instituciones y grupos de interés políticos</li> <li>- Interdisciplinario: historia, economía, administración pública y derecho</li> <li>- Optativa</li> </ul> <p><b>Maestría y Doctorado Ciencia Política y Sociología</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estado, Institución y procesos políticos</li> <li>- Actores, movimientos y procesos sociales</li> <li>- Cultura, sociedad y política</li> </ul>	<p><b>a) Estudios y enfoques de la Ciencia Política</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciencia Política: nuevos contextos y desafíos, Freddy Mariñez</li> </ul> <p><b>b) Manuales y métodos de la Ciencia Política</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La importancia del método para el análisis político, Victor Alarcón</li> </ul> <p><b>c) Ciencia Política en América Latina y en México</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensayos sobre Ciencia Política en México y América Latina, Godofredo Vidal de la Rosa</li> </ul> <p><b>d) Introducción a la Ciencia Política</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prólogo a la Ciencia Política, Charles Merriam</li> </ul> <p><b>e) Filosofía de la Ciencia Política</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Filosofía de la Ciencia Política y Social, Carlos Strasser</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia con consulta en (CIDE, 2018) (UNAM, 2018) y (IBERO, 2018)

## Bibliografía

ANUIES. 2015. Anuario Estadístico de Educación Superior. Ciclo escolar 2015-2016. Consulta en: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

Badía, Juan. 1973. Enfoques en el estudio de las Ciencias Políticas. España: Instituto de Estudios

Políticos.

Barrientos del Monte, Fernando. 2009. La ciencia política en América Latina. Apuntes para una historia (estructural e intelectual) de la disciplina en la región. Florencia, Italia, Instituto Italiano de la Ciencia Humana.

Barrientos del Monte, Fernando. 2017. Historia y Balance de la Ciencia Política en México. México: Tirant lo Blanch y la Universidad de Guanajuato.

CONACYT. 2016. Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica. Consulta en: <http://conacyt.gob.mx/index.php/comunicacion/indice-de-revistas-mexicanas-de-investigacion/category/ciencias-sociales>

CIDE. 2018. Plan de estudios. Consulta en: <http://mgp.cide.edu/5>

IBERO, Departamento de Ciencias Sociales y Políticas. 2018. Plan de estudios. Consulta en: <http://www.iberomex.mx/ciencias-sociales-politicas>

Gutiérrez Márquez, Enrique, Bulcourn Pablo y Cardozo Nelson. 2015. “Historia y desarrollo de la Ciencia Política en América Latina: reflexión sobre la constitución del campo de estudios”. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Revista de Ciencia Política, Vol 35, Num 1.

Gutiérrez Márquez, Enrique. 2011. Desarrollo Histórico-Institucional de la Ciencia Política Académica en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM: Del campo de conocimiento al campo de las interacciones sociales, tesis de doctorado, Ciudad de México: editado por el autor.

Gutiérrez Márquez, Enrique & Valverde, Karla. 2017. “Una mirada crítica sobre el desarrollo histórico institucional”. 87-127. Barrientos del Monte, Fernando. 2017. Historia y Balance de la Ciencia Política en México. México: Tirant lo Blanch y la Universidad de Guanajuato.

UNAM, Facultad de Ciencias Sociales y Políticas. (2018) Plan de estudios. Consulta en: <https://www.politicas.unam.mx/principal/index.php>

Notas \_\_\_\_\_

<sup>1</sup> Proyecto de Investigación realizado en el Departamento de Ciencias Sociales y Políticas en la Universidad Iberoamericana con la dirección del Dr. Enrique Gutiérrez Márquez.

<sup>2</sup> En este texto se definirá Ciencia Política a la disciplina, al tener ésta como objetivo su autonomía, más no ajena de otras disciplinas sociales.

<sup>3</sup> Un catálogo electrónico es una interfaz gráfica que nos permite acceder a los listados a través de los cuales están clasificados los diversos recursos que conforman el acervo documental de una biblioteca. La utilidad de un catálogo electrónico es que permite realizar una búsqueda rápida y sistematizada de los materiales que le pueden interesar a un usuario. Para realizar una búsqueda, el catálogo ofrece diferentes criterios por medio de los cuales se puede organizar y mostrar la información consultada. Algunos de los criterios básicos de búsqueda en catálogo electrónico son: palabras en título, título exacto, autor, tema, año, clasificación. Los resultados que arroja una búsqueda en el catálogo electrónico permiten saber en cuál sección de la biblioteca se encuentra el material requerido y de qué manera está clasificado (Hernández, 2014, pp. 48). Un catálogo electrónico puede ser de acceso limitado o de acceso público.

<sup>4</sup> Una biblioteca digital es un sistema de tratamiento técnico, acceso, consulta y transferencia de información en diversos formatos digitales. Dicho sistema está estructurado alrededor del ciclo de vida de una colección de documentos digitales, sobre los cuáles se ofrecen servicios interactivos de valor añadido para el usuario final. (Tramullas, 2004, pp. 3). Una biblioteca digital puede ser de acceso limitado o de acceso público.



# Democracia y Ciencia Política

## Democracy and Political Science

Fernando Barrientos del Monte<sup>1</sup>

**Resumen:** Históricamente la democracia y la ciencia política tienden a desarrollarse conjuntamente, modestamente, la ciencia política orienta los temas, la discusión, el tratamiento y dilemas de la democratización y la democracia. Allí donde la democracia es fuerte, la ciencia política también lo es. A partir de estas premisas, este ensayo de orientación teórica, trata de exponer el desarrollo de la ciencia política en América Latina y su relación con la democracia.

**Abstract:** As Huntington wrote in the 80's, historically democracy and political science develop simultaneously, where democracy is strong, political science is strong, where democracy is weak, political science is weak. But that idea can be expanded to other social sciences and humanities. Totalitarian and authoritarian regimes either block or orient issues in social sciences; they open or close the schools where the ideas and criticisms develop. Specifically, in non-democratic regimes, academics and intellectuals of political sciences are frequently sent away from Universities or they feel forced to emigrate to other countries where democracy is at least fairly strong. This essay provides a model to analyze the development of political science in Latin America during the last years.

Palabras clave: ciencia política, democracia, sociología de la ciencia

### Introducción

A partir de finales de los años 40 y en la década de los años 50 que es claro el crecimiento de la influencia de la ciencia política norteamericana en gran parte del mundo debido a la migración a Estados Unidos de varios politólogos europeos durante el periodo de entreguerras. Este es el primer ejemplo de la relación entre democracia y ciencia política. Se trata de identificar las principales Corrientes teóricas y disciplinarias que prevalecieron durante los periodos autoritarios tales como el institucionalismo derivado de la tradición jurídica de las primeras escuelas de

---

<sup>1</sup> Doctor en Ciencia Política por la Universidad de Florencia, Italia. Profesor-Investigador en la Universidad de Guanajuato. Líneas de Investigación: Política Comparada, Política y Elecciones en América Latina, Historia de la Ciencia Política. f.barrientos@ugto.mx.

Aguilar Robledo, Miguel, Jorge Cadena Roa y Oscar Contreras, coords. 2018. *Los problemas de las ciencias sociales: docencia, investigación, difusión, evaluación, publicaciones*. Vol. XVIII de *Las ciencias sociales y la agenda nacional. Reflexiones y propuestas desde las Ciencias Sociales*. Cadena Roa, Jorge, Miguel Aguilar Robledo y David Eduardo Vázquez Salguero, coords. México: COMECSO.

ciencia política, así como las corrientes de la sociología política. Tanto el derecho como la sociología fueron las disciplinas que impulsaron la ciencia política en sus inicios, pero al mismo tiempo dificultaron su autonomía. Fue hasta las últimas décadas del siglo XX, pero principalmente en los tres primeros lustros del siglo XXI que a la par de la democratización en América Latina y en otras partes del mundo, que la ciencia política y las perspectivas analíticas propiamente politológicas se han fortalecido en el contexto de las ciencias sociales. Se trata de observar también, a la par, las condiciones estructurales para el desarrollo de la ciencia política: escuelas, revistas académicas y asociaciones. Estas variables, las intelectuales y las estructurales, permiten evaluar el grado de desarrollo de la ciencia política hasta nuestros días en América Latina. La ciencia política ha logrado su autonomía como ciencia social, pero enfrenta aún viejos y nuevos problemas: su desarrollo es desigual en la región, y las pseudociencias y las corrientes posmodernistas la están colonizando, socavando sus pretensiones de cientificidad.

### **Pensar la política**

La política “es el ‘hacer’ del hombre que más que ningún otro, afecta e involucra a todos”; esta definición de Giovanni Sartori (1979: 9) clarifica que esencialmente la política es *praxis*, pero que a su vez está precedida por un pensar sobre éste hacer. Igualmente vislumbra que es una *praxis* colectiva, que ineludiblemente está conectada con el concepto de *poder* (Bobbio, 1999: 102). En las acepciones tradicionales, el poder político, como lo ha definido Thomas Hobbes es el ejercicio de “los medios presentes para obtener algún bien manifiesto futuro” (*Leviatán*, Cap. X) o como un conjunto de medios para conseguir efectos. Igualmente se ha determinado como *una relación*, en la cual uno o unos imponen su voluntad a uno u otros. Max Weber por su parte considera que el concepto ‘poder’ al ser indefinido, debería comprenderse como dominación, de esta manera se puede individualizar las formas de dominación que existen en la sociedad. De esta manera se entiende que el poder está ineludiblemente relacionado con la política porque es *praxis* orientada a la consecución de ciertos fines colectivos o individuales imponiendo una voluntad sobre otras. Mucho se ha escrito sobre la política tanto como parte fundamental de la convivencia de los seres humanos, como en *La República* de Platón y en *La Política* de Aristóteles. Igualmente esta *praxis* nunca ha estado exenta de desconfianza e insatisfacción como sucede en la actualidad, ya en el siglo I D.C. el escritor griego Plutarco subrayó en sus *Consejos Políticos*:

“en todo pueblo existe una mala disposición y un recelo contra los que ejercen la política”. Durante muchos siglos se han escritos cientos de tratados sobre el ejercicio de la política, en la antigüedad libros como *La Ciropedia* de Jenofonte o *La Ilíada* de Homero fueron utilizados por políticos de la época como referencias para el ejercicio del poder. Durante el medievo en Italia aparecieron los *Specula* y los *institutiones*, ambos géneros literarios destinados a los príncipes y gobernantes de la época (Pedullà, 2013: xx). Asimismo en los años del barroco español (entre los siglos XVII y XVIII), muchos escritores se cuestionaban sobre el arte del gobierno, pues presumían que la política descansaba sobre la base de “reglas que podían ser aprendidas por medio de la experiencia que las lecciones de la historia nos enseñan” (Fernández-Santamaría, 1986: 144).

En la modernidad *El Príncipe* de Nicolás Maquiavelo abrió una discusión que aún sigue vigente: la política tiene sus propias reglas, por ello es *diferente*, sobre todo de otras formas de actuar como la moral y la religión; es *independiente*, es decir, que sigue sus propias leyes; es *autosuficiente*, pues se explica a sí misma; y es *causa primera*, generadora no solo de sí misma como señala Giovanni Sartori, sino también del resto dada su supremacía (Sartori, 1979: 196). Esta perspectiva sobre que es la política, incómoda para muchos, produciría no solo amplias críticas, como las tantas obras que contra Maquiavelo se escribieron (*vid.* Panella, 1943), así como condenas y censuras derivado de su ingreso al *index* de los libros prohibidos por la Inquisición en 1559 hasta su salida a mediados del siglo XIX.

El debate en torno a la idea del poder político como elemento central de la política continuó durante varias décadas entre los siglos XIX y XX precisamente en el contexto del nacimiento de la ciencia política. Pero si con Maquiavelo la política tenía sus propias reglas, con el surgimiento del liberalismo y la difusión de la igualdad y la libertad como fundamentos del modelo republicano y de la democracia modernas, la política se convirtió en un asunto que no solo competía a príncipes y gobernantes sino a grupos sociales más amplios bajo la orientación de la idea de la ciudadanía y sus derechos. El liberalismo postuló que la legitimidad del poder deriva de los individuos como ciudadanos, por lo tanto el poder debía ser entendido tomando en cuenta dicha condición. Para algunos teóricos del elitismo como Gaetano Mosca, Robert Michels o Vilfredo Pareto, el poder político tiende a la centralización, derivado de una inercia universal: en el mundo han existido y existen los *gobernantes*, quienes detentan el poder y mueven los hilos

de la política, y los *governados*, sujetos y receptores de los efectos de la política.

Empero no se puede asumir que categóricamente esta relación existe en todas las sociedades. Se sabe que el poder no tiende a la estabilidad, sino más bien se mueve entre diversas cuestiones (*issues*), y éstas pueden cambiar o persistir, generando coaliciones entre grupos de intereses y ciudadanos, y su duración puede ser momentánea o semipermanente. De las críticas al elitismo se derivan la postura de los teóricos del pluralismo, como Robert Dahl -entre otros-, quienes concentran su atención, no sólo sobre los recursos del poder, sino en su ejercicio. Para los pluralistas el poder significa a) “la participación en la toma de decisiones” y por lo tanto que, b) el poder sólo puede ser analizado después de haber estudiado cuidadosamente una serie de decisiones concretas.

Ambas ideas sobre el poder político, la elitista y la pluralista nos acercan mejor al estudio de la política en la actualidad, pero muchas preguntas siguen abiertas: ¿cómo se ejercita el poder político?, el cual muchas veces va más allá de los objetivos del proceso de toma de decisiones (*decision making*). Así tampoco ofrece criterios objetivos para distinguir entre cuestiones (*issues*) “importantes” y aquellas “no importantes” que muchas veces se presentan al mismo tiempo en la arena de lo político. Más aún, hoy el poder político se presenta en diversas arenas: por excelencia en el ámbito de las relaciones internacionales, donde hasta hace pocas décadas el poder se orientaba por las relaciones entre estados y naciones, en la actualidad se vislumbra el poder de organizaciones no estatales con influencia en la toma de decisiones: los medios de comunicación, los grandes emporios empresariales, las organizaciones políticas internacionales (Banco Mundial, OMC, FMI, etc.) pero también organizaciones no políticas que compiten por el monopolio de la violencia como lo es el crimen organizado.

### **La ciencia política como profesión**

¿Qué hace un politólogo? ¿Para qué sirve la ciencia política? Son quizá las preguntas que regularmente hacen los estudiantes que por primera vez se acercan a la disciplina para evaluar si desean estudiarla como carrera de grado. Empero, son también algunas de las preguntas que siguen a los politólogos profesionales desde hace décadas pero que se derivan de cuestiones teórico-metodológicas más profundas. A finales de la década de los años veinte del siglo XX Walter Lippman (1929) señalaba “Nadie toma la Ciencia política en serio, pues nadie está

convencido de que sea una ciencia o que tenga influencia importante sobre la política”. Para 1965, cuarenta años después, David Truman (citado por G.A Almond, 2005: 97), en el marco de un congreso de la *American Political Science Association* decía con palabras igualmente pesimistas:

“Como Raquel, la amada pero estéril esposa de Jacobo, que se preguntaba así misma y a Dios cada mañana «¿estoy encinta?», o «lo estaré?», así cada vez, cada presidente de ésta asociación, en éstos eventos anuales se preguntan: «¿somos una ciencia?» o «podremos serlo?»”

En el siglo XXI es factible -nuevamente- preguntarse ¿es ya la Ciencia Política una verdadera ciencia? La respuesta es sí, sin duda. Ello se puede constatar no sólo en los numerosos congresos anuales nacionales e internacionales que llevan a cabo las diversas asociaciones de politólogos a nivel mundial, sino en las decenas de publicaciones especializadas que sobre la disciplina existen hoy en diversas lenguas y que son referencia obligada para los estudiosos, y sobre todo en la creciente oferta académica en ciencia política de grado y posgrado en muchas universidades públicas y privadas en el mundo.

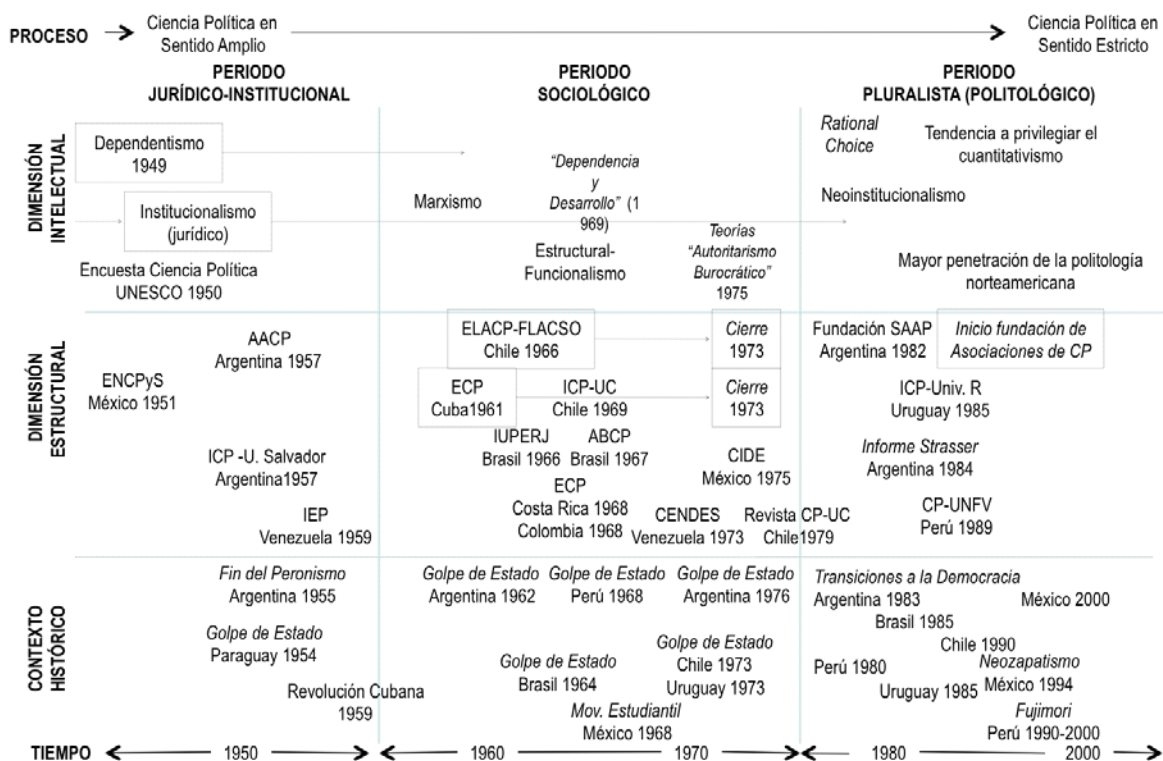
Ahora bien, como señaló Gabriel A. Almond (1990), “la ciencia política ha prosperado materialmente, pero no es una profesión feliz”. Ello se debe principalmente a su fragmentación interna, entre diversas metodologías y teorías, entre científicistas y antiprofesionistas, etc. Dicho malestar, que no es nuevo en la disciplina, ha generado en los últimos años un fructífero debate sobre todo en E.U.A. sobre su presente y futuro permitiendo al mismo tiempo observar una ciencia viva y cada vez más consolidada. Este debate ideológico-metodológico al interior de la ciencia política gira precisamente en torno a su científicidad. Por un lado, se ha puesto en entre dicho su futuro argumentando que ésta “es un gigante con pies de barro” (Sartori, 2004); y por otro, se ha dicho que la ciencia política no es “todavía una Ciencia”, que debiera olvidarse de los clásicos y emular a la economía y los modelos explicativos de otras ciencias duras como la Física (Colomer, Taagepera, *el at.*). Ambas posturas podrían pasar desapercibidas e intrascendentes, no obstante, tienen impacto al interior de la disciplina como profesión. En este ensayo se argumenta que en realidad este debate no es insólito pues discusiones similares se generaron en sus inicios y sobre todo en el contexto del nacimiento del “conductismo”. Lo que si parece nuevo son los dilemas que se han generado sobre el futuro de la disciplina: existe una área con tendencia a dominar la ciencia política – la línea dura donde están los científicistas puros- que impulsa

investigaciones con 'camisas de fuerza' metodológicas, tratando de renunciar no sólo a los clásicos del pensamiento, sino también a crear grandes teorías. ¿Qué tan “nueva” es esta posición? ¿Cuáles son los problemas que genera dentro de la disciplina?

### **Ciencia política y democracia en América Latina**

En América Latina dicha discusión ha sido incipiente y en ciertos casos visceral, y ello como consecuencia de varios factores, entre los que destacan la fuerte presencia de la tradición del estudio de la política desde las perspectivas normativa y sociológica, y la tardía asimilación de estándares metodológicos de análisis empírico. Para algunos politólogos la “infelicidad” de la ciencia política está en que todavía no logra convertirse en una ciencia aplicable, salvo algunas de sus subdisciplinas como en las políticas públicas; pero también porque en su recorrido por lograr su autonomía frente al derecho, la economía y la sociología, y en su afán de cientificidad se alejó de su propio objeto de estudio: la política. Sin embargo, tal alejamiento no es propio del estado actual de la disciplina. Ya en 1975 en la presentación de la *Revista Latinoamericana de Ciencias Políticas* publicada en Chile se leía “La política ignora la ciencia política, y ésta, a su vez, no se preocupa por la política” (Godoy, 1975:5, citado por Werz, 1995:135) y para 1995 un sociólogo señalaba que no debía sorprender que “llamemos Filosofía Política o Ciencia Política a un saber que desprecia y casi desconoce los intereses y necesidades de los políticos” (Escalante, 1995:11).

En opinión de Michel Oakeshott (1998: 27), la ciencia política se ha deslindado de la filosofía política en su afán de responder a la cuestión *¿que hará el gobierno?*, y no solo eso, *¿cómo lo hará?*, *¿quién o quienes intervendrán?*. Pero los libros de consejos políticos, biografías de grandes políticos u otras obras similares no son producto de la ciencia política, sino de la praxis política. Como señaló Herman Heller, constituyen otro tipo de conocimiento: “la política práctica constituye un arte; más precisamente por serlo, no resulta comunicable, no es materia docente ni discente (sic), y ha de estimarse como capacidad innata, no transmisible, ni sujeta a racionalizaciones” (Heller, 1933: 24). Cuando los teóricos políticos frente a la política de una manera científica, revelan hechos que contradicen las expectativas democráticas, y cuando los mismos eruditos tratan de justificar esas expectativas, sus argumentos morales tienen poco peso profesional (Ricci, 1984: 21 y ss.)



## El origen de la fractura metodológica

El análisis del desarrollo de la ciencia, como forma de conocimiento propio de las sociedades modernas, está intrínsecamente relacionada con la sociedad en la que se desarrolla. Marx y Engels por ejemplo, consideraban esta relación con base en solo algunos elementos causales tales como las bases económicas (la estructura) y las ideas (la super estructura). La ciencia es entonces el reflejo de las relaciones entre la estructura y la superestructura: «las ideas dominantes en cada época han sido siempre las ideas de la clase dominante». Pero también es cierto que hay momentos de incompatibilidad entre el sistema de las ideas y la estructura que explican el desarrollo del conocimiento. Es esta relación entre estructuras y sistemas de ideas es lo que explica el interés de la ciencia sobre determinados problemas, pero también en cómo se desarrolla precisamente el conocimiento sobre los mismos (Merton, 1977a: 68 y ss.). Respecto a la Ciencia Política coincide el argumento que Sartori (1971:3) señalaba en el primer número de la *Rivista Italiana di Scienza Política*: “La noción de «ciencia política» se entiende en relación de dos variables: 1) el grado de organización del saber –pensamiento científico- y 2) el grado de diferenciación estructural de los agregados humanos –configuraciones sociales-”.

“La política –siguiendo a Sartori (1979: 9)- es el ‘hacer’ del hombre que, más que ningún otro, afecta e involucra a todos”. A tan sucinta y a la vez amplia enunciación, habría que agregar que la política es también la materia de análisis que más ha interesado por siglos a filósofos, historiadores, intelectuales y hombres de ciencia de las más diversas disciplinas del conocimiento, desde teólogos como San Agustín, poetas como Dante Alighieri, y numerosos juristas como Hans Kelsen y Carl Schmitt, por ello ninguna disciplina podría adjudicársela como su materia exclusiva. Pero el estudio empírico de la política privilegiando, más no de forma exclusiva, procedimientos científicos si es propio de la ciencia política de nuestro tiempo. Hoy pocos pondrían en duda que el estudio del poder político y los fenómenos sociales que lo rodean es la base de la Ciencia Política, sea en su acepción amplia o estricta (Duverger, 1978: 519). La ciencia política del Siglo XXI no es la misma que se practicaba en el siglo XVIII y hasta la primera mitad del siglo XX. Salvo en las universidades estadounidenses, en el resto del mundo habían pocas facultades de ciencias políticas (Dahl, 1996: 85); la ciencia política como tal, era apenas una materia de estudio entre otras tantas en muchísimas universidades. No sorprendería lo que Giovanni Sartori (1997: 95) veía en Italia, por ejemplo:

“Desde que era estudiante me sorprendió que en Italia tuviéramos facultades de Ciencias Políticas en las que, en la práctica, no había un estudio dedicado exclusivamente a la política, en nuestras facultades había derecho, un poco de historia, un poco de economía, estadística, geografía, filosofía, pero no existía ninguna asignatura que permitiese a los estudiantes entender la política”.

Durante muchos años, se desarrolló la ciencia política sin método; hoy la disciplina esta consolidada gracias a que precisamente, para alcanzar su autonomía de otras disciplinas, se centró en desarrollar sus métodos. Aunque todavía las fronteras de la disciplina no estén claramente definidas ni deslindadas de las ciencias sociales que la rodean de manera clara (Sorauf, 1967: 11). Empero, hoy resurgen nuevos cuestionamientos tales como ¿Fue el camino correcto?; ¿es la ciencia política una ciencia incomprendida?. En el contexto latinoamericano, tales cuestionamientos adquieren mayor relevancia si tomamos en cuenta que la disciplina en la región está en un momento crucial: un crecimiento de la disciplina sin comparación respecto de las décadas pasadas.

Los análisis introspectivos de la ciencia política regularmente se centran en las teorías y



los métodos, la epistemología en sí, pero en los últimos años también han reaparecido cuestiones que tratan de determinar el *status* científico de la ciencia política respecto de otras ciencias sociales (*vid.* Strasser, 1977: 16). Tales cuestionamientos son válidos en la medida que buenas respuestas legitiman la disciplina y al mismo tiempo señalan las disyuntivas a las que está sujeta. Uno de los últimos grandes cuestionamientos surgió en el verano del año 2000 cuando apareció un movimiento anónimo, denominado «Perestroika» dentro de la *American Political Science Association* (APSA), difundiendo un correo electrónico en el cual llamaban la atención por un cambio paradigmático dentro de la asociación, señalando críticamente los sesgos dentro de la disciplina en Estados Unidos, calificándola de parroquial, con una tendencia parcial hacia la metodología cuantitativa, la teoría de la elección racional, la estadística y el uso de modelos formales (Monroe, 2005:1). En el conjunto de análisis que se derivaron de ese famoso movimiento, quedó de manifiesto que la inconformidad era más profunda e iba más allá de la APSA, sino en todos los países donde se desarrolla la disciplina. El movimiento «Perestroika» no deplora ni trata de inhibir el estudio de la política con métodos de análisis empírico, sino de mostrar que los resultados logrados con tales orientaciones no son tan fructíferos como para justificar su hegemonía dentro de la disciplina (Zambernardi, 2008: 49).

La actual ciencia política es heredera de aquella de corte «institucionalista», practicada ampliamente hasta los años cincuenta y sesenta del siglo XX –y aún hoy pero en menor medida- muy cercana a las disciplinas del derecho y la sociología, e igualmente heredera directa de las diversas tradiciones de estudios que nacieron de la conjunción de varias disciplinas que aún hoy conocemos como ‘ciencias políticas’. Era una ciencia a la cual, según R.A.W. Rhodes (1995: 53) no le preocupaba la metodología, o al menos no como en la actualidad existe, pues era una ciencia que se limitaba a describir y explicar las instituciones y las acciones políticas, y –siguiendo a Heller (1933: 25)- se cuidaba muy poco –y lo sigue haciendo- de guiar la conducta política para una actuación acertada. La investigación sistemática sobre la política no estaba difundida en todo el mundo. El institucionalismo, como paradigma dominante, no hacía referencia sobre cómo debía producir el conocimiento. Dicha ciencia política, identificada como “tradicional”, atraía continuamente a sus filas a las mejores mentes allí donde se estudiaba la política, pero las ideas y los descubrimientos poco cambiaban con el pasar de los años (Easton, 1968: 46).

Durante muchos años las Ciencias Sociales, y consecuentemente la ciencia política, se negaron a aceptar el positivismo y el neopositivismo como modelo a seguir, pues se consideraba que eran propios de las ciencias naturales, no obstante que precisamente la generalización del método científico permitió de hablar de la unidad de la ciencia en contraposición a las construcciones lógicas del racionalismo apriorístico de los sistemas filosófico-religiosos (Neurath, 1958: 31). La polémica entre Eric Voegelin (1952) y Hans Kelsen (1954) es el ejemplo de la tensión en el contexto de la transición hacia la nueva ciencia política. Para Voegelin, la ciencia política estaba siendo destruida por el positivismo debido a su intento de volverse objetiva por medio de la exclusión rigurosamente metodológica de todo «juicio de valor», y al mismo tiempo, esa destrucción sirvió para ponderar por encima las proposiciones objetivas respecto de los juicios de valor, que por su propia naturaleza son subjetivos y por lo tanto no científicos (Kelsen, 2006: 34). Muy al contrario, Kelsen abogaba por una ciencia social subsidiaria de los ideales de objetividad y pureza metodológica, con una cuidadosa distinción entre ciencia e ideología (Arnold, 2006: 252 y ss.).

Herman Heller en 1933, más severo y escéptico señalaba que, dominada por el empirismo y el positivismo la ciencia política, más que alejarse de la metafísica, se convertía en antifilosófica la cual supone que “todos los anhelos políticos justificados pueden deducirse mediante el análisis de hechos de experiencia”, pero la ciencia política –continúa Heller- dista mucho de haber logrado la ansiada objetividad (Heller, 1933: 53). Diez años después, Benedetto Croce (1945), menos escéptico, ubica a la ciencia política empírica como parte del interés perpetuo de conocer los hechos privados de “espiritualidad” tratando de clasificar y determinar leyes empíricas para determinar caracteres y relaciones, concordancias y discordancias de los efectos (Croce, 1945: 44 y ss.).

Esta tensión se explica -en parte- porque hasta antes de la década de los cincuenta del siglo XX se tenía la tendencia de hablar de *las* ciencias políticas en plural, costumbre que según Duverger (1978: 537) disimulaba, más o menos, la idea de que todas las ciencias sociales, e incluso todas las ciencias humanas, tienen relación más o menos directa con la vida política, de modo que no existe un saber especial del saber político. La ciencia política *al singular* como ciencia *autónoma* surgió en la segunda posguerra, y con mayor precisión, en E.U.A., derivado de las condiciones de estabilidad social en ese país en contraste con lo que sucedía en Europa; sin

por ello ser una “ciencia estadounidense”, pues fueron en gran medida científicos sociales europeos, quienes habiendo emigrado a dicho país, aprovecharon las capacidades institucionales y las inercias científicas de aquellos años para sentar las bases de la disciplina que hoy conocemos. La nueva ciencia de la política nació con el «conductismo», producto de un movimiento iniciado en la Universidad de Chicago entre las décadas de los años 20’s y 30’s del Siglo XX, enarbolando ciertas premisas respecto a los datos, los métodos, los conceptos y sobre todo nuevas metas teóricas. Estos elementos que para otras ciencias parecían obvios, no lo eran para la ciencia política. En palabras de David Easton (1968: 21), la “ciencia política es probablemente la última de las ciencias sociales que ha sentido los efectos de la razón científica en su forma más desarrollada”, es decir, ese movimiento hacia normas de investigación más exactas y exigentes. Desde el punto de vista de Giorgio Sola (1996: 19), *Power and Society* (publicado en 1950) de Harold Laswell y Abraham Kaplan, y *The Political System* de David Easton (publicado en 1953) marcan el paso entre la “vieja” y la “nueva” ciencia política. El primero cierra la época de la ciencia política tradicional tratando de sistematizar de manera definitiva el patrimonio teórico y conceptual desde Aristóteles hasta la Segunda Guerra Mundial, mientras que Easton abre la era de la politología contemporánea, al señalar los presupuestos de una ciencia que debe concentrarse en los fenómenos políticos empíricos de manera autónoma y libre de valores. Difícilmente puede decirse que el «conductismo» fue un movimiento monolítico y universalmente aceptado, pero sí provocó una serie de confrontaciones que delimitaron la vieja y la nueva ciencia política (Sorauf, 1967: 24). Más aún, el conductismo se enfrentó a aquellos que dentro de la misma disciplina pusieron en duda que los métodos empíricos bastaran para realizar descubrimientos sobre los hombres y las instituciones y articular proposiciones teóricas. En 1959 James K. Pollok señalaba:

“...la experiencia ha mostrado que el método cuantitativo, aunque útil y aun indispensable en el estudio de ciertos tipos de comportamiento político que se prestan a la cuantificación, no es muy provechoso para tratar con las relaciones más vitales que constituyen la estructura del poder. También parece claro, que los recientes énfasis en la metodología alejan a sus devotos del mundo práctico, conduciéndoles a un reino de abstracciones autosuficientes. Este «nuevo escolasticismo», como ha sido justamente

llamado, está más plenamente desarrollado en la sociología, pero también ha dejado sentir su impacto en la ciencia política como puede verse si se consulta parte de nuestra literatura reciente, repleta de símbolos matemáticos.” (Pollok, 1959: 174).

La cuestión de que tan adecuada era introducir métodos rigurosos para la investigación política se mezcló con el problema de su fracaso para la ciencia social en general (Easton, 1968: 22). Al respecto Christian Bay (1967: 13) señalaba: “muchos de los análisis sobre el comportamiento político generalmente no logran articular realmente sus indicadores sobre los valores y sus desviaciones, y el impacto político de esta supuesta literatura neutral es por lo general conservadora y tiene un sentido especialmente anti-político”. En poco tiempo se argumentó que el conductismo desaparecería (Dahl, 1961: 770) y se hablaba del “post-conductismo” como una contracultura dentro de la disciplina; una tendencia intelectual persuasiva que tenía el objetivo de repensar el camino de la ciencia política. A diferencia del conductismo que propuso en su momento una vía -quizá muy estrecha para muchos-, el post-conductismo ofreció respuestas muy eclécticas (Ricci, 1984: 189). La fractura metodológica no es reciente, ya desde finales de los años 50’s del siglo XX Charles S. Hyneman (1959), antes que el movimiento Perestroika en el año 2000, había notado que en la ciencia política estadounidense era muy marcada. Hyneman se preguntaba sobre los conflictos al interior de la ciencia política estadounidense: “¿Qué tanto hemos estudiado?; ¿Qué caminos debemos seguir? ¿Cómo tratar los valores?; ¿Qué hacemos con los clásicos?” A cada pregunta se presentaban al menos dos grupos de respuestas a las que correspondía a posiciones casi irreconciliables unas con las otras. Éstos conflictos eran relevantes pero sobresalía aquel que miraba la cuestión del método en la disciplina: “Una parte substancial de un conflicto intelectual del cual está plagado la ciencia política estadounidense tiene que ver con la cuestión metodológica. Y éstas diferencias respecto a la posición metodológica refuerza las diferencias respecto otros aspectos, como la definición de cual es nuestro objeto central de estudio” (Hyneman, 1959:151). Hyneman propugnaba por una ciencia política que se asemejase a las ciencias naturales no en la búsqueda de la exactitud, sino de regularidades que permiten encontrar causas y efectos, apoyados en el arsenal teórico acumulado a lo largo de los años respecto al pensamiento político.

## **La difícil autonomía**

La ciencia política tiende a seguir modas, aunque no siempre de la misma forma (Rhodes, 1997: 67). Es un hecho que el pluralismo de paradigmas y metodológico es una virtud de la misma disciplina. La diversa sucesión de paradigmas, primero del conductismo como una crítica al institucionalismo y la Teoría del Estado, luego la aparición de la teoría de sistemas y los estudios del desarrollo, y posteriormente la teoría de la acción racional y el neo-institucionalismo es una muestra de ello. El pluralismo no solo es de perspectivas, dentro de cada campo de especialización o subdisciplina, tales como la política comparada, la administración pública, las relaciones internacionales, la comunicación política o la teoría política normativa, conviven igualmente grandes corrientes ideológicas y teorías en continua tensión (Molina, 2007: 19). Su fuerte presencia quizá explica la (re)aparición de la fractura metodológica. Recapitulando, la ciencia política logró consolidarse una vez que asumió los presupuestos del positivismo, no porque existiera una fe ciega en estos, sino porque le permitieron sobre todo desprenderse de su dependencia hacia otras disciplinas. A diferencia de otras formas de conocimiento como la filosofía, la ciencia necesita del método y fue la búsqueda y el desarrollo del método comparado que le permitió a la ciencia política consolidarse como tal. Pero las “revueltas” contra la ciencia y dentro de la ciencia son un ejemplo más de la dependencia que tiene la disciplina y quienes la practican con la sociedad en la cual se desarrolla (Merton, 1977b: 356). ¿Cuál es el origen entonces del resurgimiento de las fracturas dentro de la ciencia política? ¿O es que éstas nunca han desaparecido? A principios de los años setenta del siglo XX, Giovanni Sartori se preguntaba “¿Cuál es el balance [...] de la científicidad del ejercicio del politólogo? La mayoría se lamenta que la ciencia política no sea todavía demasiado «ciencia»” (Sartori, 1972: 256). Por otro lado se criticaban los excesos del hiper-factualismo al cual había empujado la revolución conductista y que los mismos impulsores habían reconocido. Sartori señalaba que el abandono del proyecto conductista, solo prefiguraba que “el navegar de la ciencia política continuará siendo peligroso y difícil” dado que a veces se negaba la política y a veces la política se comía a la ciencia (Sartori, 1972: 263). Para G.A. Almond (1988) desde la aparición del conductismo se desarrollaron dos (nuevas) fracturas internas, una ideológica –izquierda y derecha- y otra metodológica –dura y blanda-, que han hecho prevalecer una incómoda fragmentación (1988). Dichas fracturas son más claras en la influyente ciencia política estadounidense, pero también se pueden observar en

Europa y en América Latina. Con el tiempo y como consecuencia de los cambios en la política mundial la fractura ideológica se ha desvanecido aunque no ha desaparecido. Pero es la fractura metodológica la que más se ha abierto dando lugar a una disputa intelectual que parece invisible. Siguiendo a Almond (1988) en ésta fractura metodológica se visualizan dos grupos: Los *Hardliners*, o la línea dura, en la cuál se encuentran los autores que desarrollan estudios de carácter cuantitativo, econométrico y estadístico. En este polo se promueve el uso de sofisticados programas estadísticos para elaborar análisis politológico. No sólo se trata de encontrar asociaciones para explicar las variables dependientes, sino que prácticamente *se exige* encontrar correlaciones estadísticas. Con el apoyo de la computadoras, y gracias al desarrollo de software sofisticado de las últimas décadas se ha privilegiado el ‘aumento del número de casos’, lo que ‘facilita’ el uso de correlaciones y regresiones estadísticas. Aquí se encuentran los –viejos y nuevos- seguidores del *rational choice*, por ejemplo J. Buchanan, W. Ricker, y en los últimos años G. Tsebelis, A. Przeworski y Rein Taagepera. Los *Soft-liner’s*, o la línea blanda, dónde se encuentran los autores y estudios que privilegian el análisis histórico, descriptivo y cualitativo. En éste polo se privilegia la elaboración de conceptos y categorías de análisis antes que la cuantificación, la comprensión antes que el análisis estadístico, así como la valoración de los procesos políticos desde una perspectiva histórico-sociológica y no una mera suma de eventos a lo largo del tiempo. En esta línea se encuentran los seguidores de los que podríamos denominar ‘métodos tradicionales’ como G. Sartori, S. Huntington, R.A. Dahl, T. Scokpol, J. Linz y otros. La ciencia política ha avanzado, pero sería un error considerar que la fractura metodológica no es más que una curiosidad intelectual: por un lado, en las últimas décadas los *hardliners* han reforzado su posición al interior de la disciplina, no porque hayan desarrollado mejores teorías, o hayan logrado explicar mejor los fenómenos políticos –cierto, algunos se explican mejor desde ciertas perspectivas, como las elecciones y las decisiones políticas-, sino porque se han beneficiado de los avances en la computación y de las nuevas tecnologías de la información. Dicho reforzamiento ha tenido como consecuencia: una insatisfacción hacia dicha corriente dominante –de allí la posición del movimiento «Perestroika» (2000) y de Sartori (2004)- y al mismo tiempo una limitación a la innovación fuera de los cánones metodológicos dominantes, dada la dinámica interna de la disciplina que se mueve por mecanismos endógenos como la propia formación universitaria y las publicaciones especializadas. La línea dura ha impactado

fuertemente el *corpus* metodológico de la Ciencia Política. El famoso libro de Gary King, Robert O. Keohane y Sidney Verba, *Designing Social Inquiry* –por muchos conocido como el «KKV»– publicado por primera vez en 1994, se presentó con el objetivo –quizá pretencioso– de “hacer más científica la investigación cualitativa” bajo el argumento de que la lógica de investigación cuantitativa y cualitativa en realidad eran la misma: la inferencial (King, *et. al.*, 1994: 18). La idea es que la ciencia política puede obtener buenas generalizaciones sobre lo inobservado a partir de lo observado. Empero, entre las recomendaciones sobre todo dirigidas a los jóvenes politólogos era que en el diseño de la investigación, para lograr mejorar las generalizaciones, se aumentarían el número de observaciones. Para muchos no pasaron desapercibidos sus controversiales argumentos, que en estricto sentido ponderan la investigación cuantitativa como superior a la cualitativa, y prácticamente desdeñando en cierta medida la teoría y la filosofía políticas. Como David D. Laitin (1995) notó, el discurso del «KKV» trataba de conciliar el lenguaje “soft” de la ciencia política con la línea “hard” de los seguidores del lenguaje estadístico (Laitin, 1995: 454). Pero el «KKV» asumió que su idea podía generar un lenguaje unificado en la ciencia política, empero termina ponderando a los métodos cuantitativos por sobre otros, y desconociendo que los avances de la ciencia política –y de las ciencias sociales en general– no han dependido de la lógica inferencial en la investigación, sino de la buena construcción de teorías de las cuales se pueden extraer buena hipótesis. Como sabemos, King, Keohane y Verba tuvieron una amplia respuesta y análisis a sus presupuestos en el libro coordinado por Henry E. Brady y David Collier (*Rethinking Social Inquiry*, 2004), dónde en un balance de las convergencias y divergencias en torno a la influyente obra en cuestión señalaron –de manera resumida– que para llevar a cabo buenas inferencias causales son necesarios los fundamentos teóricos, además de que muchas aportaciones de los métodos cualitativos no pueden ser menospreciados por no ceñirse a los cánones del cuantitativismo, entre otras (Collier, Seawright y Munck, 2004: 46). Brady, con sarcasmo señaló que «KKV» era un buen sermón, pero no teología, es decir, tenía buenas intenciones pero no ofrecía algo trascendente (Brady, 2004: 66). Los *hardliners* no están de acuerdo sobre todo con el pluralismo metodológico y con cierta presunción han resucitado los principios del positivismo extremo que supone es portadora de la verdad ‘metodológica’ para llegar al saber politológico. La defensa de esta situación se resume en las afirmaciones de J. Colomer (2004: 358), para quien “un signo evidente de debilidad teórica”

de la ciencia política actual es que “todavía se siga colocando a los autores llamados “clásicos” en el mismo nivel -o incluso más alto- que a los investigadores contemporáneos”, y continúa, “casi ningún escrito de Maquiavelo o de Montesquieu o de la mayoría de los demás habituales en la lista sagrada sería hoy aceptado para ser publicado en una revista académica con evaluadores anónimos”. En su afán de mejorar su posición dominante, argumentan que el futuro inmediato de la ciencia política es emular a las ciencias duras como la física hasta llegar a tener una metodología de estudio igual o superior a la economía. Rein Taagepera (2008) ha llevado al extremo el argumento al señalar que no obstante la amplia difusión de los métodos estadísticos en las ciencias sociales, sus resultados son en estricto sentido descriptivos. Taagepera no tiene dudas de que la importación de métodos de otras ciencias poco ha ayudado a la ciencia política, y apela a que si realmente los politólogos desean hacer ciencia, ésta debe asumir algunas presunciones de las ciencias “duras” y pasar de ser una ciencia que describe a una ciencia que prescribe (Taagepera, 2008: 12-13). La visión de Taagepera es sí, el claro ejemplo de la línea dura dentro de la disciplina; empero logra al mismo tiempo señalar que la lógica en el uso de métodos estadísticos “sofisticados” en el análisis político adolece precisamente de lógica: se asume que las variables independientes ( $x^n$ ) interactúan con la dependiente ( $y$ ) de manera simultánea cuando en realidad hay una secuencia interactiva (Taagepera, 2008: 56-57).

Los *Softliners*, por su parte, argumentan que la ciencia política contemporánea ha olvidado la teoría y la filosofía así como las grandes preguntas y, sobre todo, ha hecho del rigor metodológico el objetivo de la investigación. Para algunos es paradójico el uso indiscriminado de modelos estadísticos como si su mero uso hiciese más ‘científicas’ nuestras afirmaciones; tomando otra vez el ejemplo de las ciencias duras, Coleman (1986) señala que “mucho de lo conocemos sobre la física fue descubierto sin el beneficio de los modernos sistemas de comprobación”. Stanley Hoffman, un fuerte defensor del método histórico tradicional ha señalado irónicamente que “el estudio ideal en la ciencia política contemporánea es el análisis comparado de la regulación sanitaria de la pasta en ciento cincuenta países. De ésta manera existe un número suficiente de casos para hacer generalizaciones y ni siquiera es necesario comer un espagueti: lo único que basta son los datos” (citado por Cohn, 1999:31).



## **Conclusión**

La fractura metodológica, entre la línea dura y la línea blanda, es persistente, primero con la aparición del concutismo, y ahora con la presencia “dominante” de quienes promueven fuertemente los métodos cuantitativos. De allí que después de más de cincuenta años de desarrollo de la ciencia política (al *singular*) todavía importantes politólogos tienen una visión de la profesión que refleja cierta indefinición al interior de la disciplina y cierto *temor* hacia su cientificidad. Algunos de los más influyentes politólogos<sup>1</sup> no están convencidos de ser científicos políticos, como Robert H. Bates, para quien los científicos son aquellos que hacen “ciencias duras” y pueden comprobar sus hipótesis, y él “solo pocas veces se ha sentido científico”. Adam Przeworski incluso llega a señalar que en los últimos años han sido los economistas, y no los politólogos quienes han llevado a cabo mejores aportaciones a la política comparada. Otros politólogos, como James C. Scott, piensan que la disciplina está entre la ciencia y el arte, más aún, señala que los politólogos no deben aspirar a asemejarse a las ciencias naturales ya que el rigor metodológico ha llevado a la ciencia política contemporánea a centrarse en cuestiones triviales. Otros, aún reconociendo los desarrollos de las últimas décadas no están convencidos de ser ‘científicos’, como David Collier, porque la ciencia política “poco se parece a las ciencias naturales”, o prefieren definirse *scholars* -como Huntington- y no *scientist*, al contrario de cómo se asume Theda Skocpol, una de las mejores representantes del análisis histórico-político. Empero, otros como Barrington Moore Jr., Arend Lijphart y Juan Linz, aunque convencidos de ser científicos, señalan que en las ciencias sociales ésta identificación no puede tener el mismo sentido que en las ciencias naturales.

La ciencia política la definen a final de cuentas, quienes la practican (Stoker, 1997:19). Y éstas dubitaciones de varios de los principales maestros de la disciplina muestran cierta incomodidad con su estado actual, pero también deberían ser una preocupación para los futuros politólogos, porque para ser una verdadera ciencia, no sólo es importante que otras comunidades científicas la consideren como tal, se requiere que misma comunidad que desarrolla los estudios entorno a los fenómenos tratados debe estar convencida de que lo que se hace se hace bien y se hace de forma científica.

## **Bibliografía**

- Almond, Gabriel A. 1990. "Separate tables: Schools and Sects in Political Science", en *A discipline divided. Schools and sects in Political Science*, London: Sage: 13-31.
- Almond, Gabriel A. (2005). *Cultura cívica e sviluppo politico*, Bologna: Il Mulino. Arnold, Eckhart (2006). "Posfacio. La "nueva ciencia" de Voegelin a la luz de la crítica de Kelsen", en Kelsen, Hans. *¿Una nueva ciencia de la política? Réplica a Eric Voegelin*, Buenos Aires: Katz editores.
- Bay, Christian. 1967. "Politik and Pseudopolitics: A Critical Evaluation of Some Behavioral Literature", en Chales A. McCoy y John Playford (eds.), *Apoliticalpolitics. A Critique of Behavioralism*, New York: Thomas Y. Crowell Company: 12-37.
- Brady, Henry (2004). "Doing Good and Doing Better: How Far Does the Quantitative Template Get Us?", en Brady, Henry y Collier, David. *Rethinking Social Inquiry. Diverse Tools, Shared Standards*, Oxford: Rowman & Littlefield.
- Colomer, Josep M. "La ciencia política va hacia adelante (por meandros tortuosos). Un comentario a Giovanni Sartori", en *Politica y Gobierno*, Vol. XI, No. 2. 2004: 355-359
- Collier, David; Seawright, Jason; y Munck, Gerardo (2004). "The Quest for Standars: King, Keohane, and Verba's Designing Social Inquiry", en Brady, Henry y Collier, David. *Rethinking Social Inquiry. Diverse Tools, Shared Standards*, Oxford: Rowman & Littlefield.
- Dahl, Robert A. «The Behavioral Approach in Political Science: Epitaph for a Monument to a Successful Protest», en *The American Political Science Review*, Vol. 55, Núm. 4, 1961: 763-772
- Dahl, Robert A. «Reflections on a Half Century of Political Science: Lecture Given by the Winner of the Johan Skytte Prize in Political Science, Uppsala, 30 September 1995», en *Scandinavian Political Studies*, Vol.19, Núm. 1, 1996: 85-94
- Duverger, Maurice (1978). *Métodos de las Ciencias Sociales*, Barcelona: Ariel.
- Easton, David (1968). *Política moderna*, México: Editorial Letras [orig. inglés, 1953, *The Political System*]
- Escalante Gonzalbo, Fernando. (1995). *El principito o al político del porvenir*, México: Cal y Arena.

- Heller, Hemann (1933). *Concepto, desarrollo y función de la Ciencia política*, Madrid: Editorial Revista de Derecho Privado.
- Hyneman, Charles S. (1959). *The Study of Politics. The Present State of American Political Science*, Illinois, University of Illinois Press.
- Kelsen, Hans (2006). *¿Una nueva ciencia de la política? Réplica a Eric Voegelin*, Buenos Aires: Katz editores.
- King, Gary; Keohane, Robert O.; y Verba, Sidney (1994). *Designing Social Inquiry. Scientific Inference in Qualitative Research*, Princeton: Princeton University Press.
- Laitin, David L. «Disciplining Political Science», en *American Political Science Review*, Vol. 89, No. 2, 1995: 454-456
- Lippmann, Walter (1929). *A preface to morals*, New York: McMillan.
- Merton, Robert K. (1977a). *La sociología de la ciencia 1.*, Madrid: Alianza Universidad.
- Merton, Robert K. (1977b). *La sociología de la ciencia 2.*, Madrid: Alianza Universidad.
- Molina, Ignacio (2007). *Conceptos fundamentales de Ciencia Política*, Madrid: Alianza Editorial.
- Monroe, Kristen Renwick, coord. (2005). *Perestroika! The Raucous Rebellion in Political Science*, New Haven: Yale University Press.
- Munck, Gerardo L. y Richard Snyder. 2007. *Passion, Craft and Method in Comparative Politics*, Baltimore: The Johns Hopkins University Press
- Neurath, Otto. «La scienza unificata come intregrazione enciclopedica», en V.V.A.A. 1958: *Neopositivismo e unita' della scienza*, Milano: Bompiani.
- Oakeshott, Michael (1998). *La política de la fe y la política del escepticismo*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Pollok, James K. «La ciencia política en la era nuclear», en *Revista de Estudios Políticos*, Nº 105, 1959: 171-182
- Rhodes, R.A.W. «El institucionalismo» en Marsh, David y Stoker, Gerry (eds.) 1997: *Teoría y métodos de la ciencia política*, Madrid: Alianza Editorial.
- Ricci, David M. (1984). *The Tragedy of Political Science. Politics, Scholarship, and Democracy*, New Haven: Yale University Press.
- Sartori, Giovanni. «Cosa e' "politica"», *Rivista Italiana di Scienza Politica*, Vol. I Núm.1, 1971:

3-26.

Sartori, Giovanni. «La política como ciencia», en *Rivista Italiana di Scienza Politica*, Vol. II, Núm. 2, 1972: 227-264.

Sartori, Giovanni (1979). *La política. Lógica e método nelle scienze sociali*. Milano: Sugar Co. Ed.

Sartori, Giovanni. «Chance, Luck and Stubbornness» en Daalder, Hans (1997): *Comparative European Politics. The Story of a Profession*, London: Pinter.

Sola, Giorgio (1996). *Storia della Scienza Politica. Teorie, ricerche e paradigmi contemporanei*, Roma: Carocci.

Sorauf, Francis J. (1967). *Ciencia política. Una sencilla visión general*, México: Uthea [Título original: *Political Science An Informal Overview*]

Stoker, Gerry. «Introducción» en Marsh, David y Stoker, Gerry, eds. (1997). *Teoría y métodos de la ciencia política*, Madrid: Alianza Editorial.

Strasser, Carlos (1977). *La razón científica en política y sociología*, Buenos Aires: Amorrortu.

Taagepera, Rein (2008). *Making Social Sciences More Scientific. The Need for Predictive Models*, Oxford: Oxford University Press.

Werz, Nikolaus. (1995). *Pensamiento sociopolítico moderno en América Latina*, Caracas: Nueva Sociedad.

Zambernardi, Lorenzo. «Perestroika: la crítica contemporánea al estudio “científico” de la política», en *Rivista Italiana di Scienza Politica*, XXXVIII, Núm. 1: 31-54.

Notas \_\_\_\_\_

<sup>1</sup> De aquí en adelante se hace referencias a las entrevistas que aparecen en Munck y Snyder, 2007.

# Colonialidad epistémica y teoría política: ¿Construcción o reproducción de conocimiento en la periferia del orden mundial?

## Epistemic coloniality and political theory: construction or reproduction of knowledge in world's order?

Miguel Alfredo Lindig León<sup>1</sup>

**Resumen:** Este artículo busca contribuir a la discusión sobre la construcción del concepto de Democracia desde el Sur. Busca abrir la discusión en torno a la existencia de una teoría hegemónica de la democracia, proveniente de la matriz de la democracia liberal de mediados del S XX, que hace invisible otros saberes provenientes de teorías contrahegemónicas. El estudio de las teorías contrahegemónicas de la democracia su relación con el centro del campo científico es abordado por la escuela de pensamiento decolonial. Finalmente, se reflexiona respecto al papel de la academia periférica en torno al desarrollo de teoría política propia.

**Abstract:** This article has the aim to contribute to the discussion of Democracy's concept in terms of its construction from South. It seeks to debate about the existence of an hegemonic democracy theory, which arises from liberal democracy core of mid-20s century. This hegemonic view make invisible every other knowledge that come from counter hegemonic theories. The study of democracy's counter hegemonic theories and its relations with the center of the scientific field is adressed by the decolonial school of thought. Finally, the piece think over the rol of peripheric academy about the development of political theory of its own.

Palabras clave: Teoría Hegemónica de la democracia; Giro Decolonial; Epistemologías del Sur; transición a la democracia

Tuve el gusto y privilegio de estudiar Ciencia Política en la UNAM en un momento muy difícil para la institución, venía de una huelga particularmente larga y dolorosa para la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Cabe señalar que yo tampoco me encontraba en mi mejor momento como adolescente recién salido de la preparatoria; sin embargo, una corazonada y el impulso de mi profesor de problemas políticos, económicos, sociales y culturales de México, hicieron que sellará mi destino y me formara como politólogo.

---

<sup>1</sup> Estudiante de Doctorado, Universidad Iberoamericana.

Debí explicar a diversos amigos que no estudiaba para ser diputado o administrador público; sino que tenía una inquietud respecto al fenómeno del poder, su aplicación y las consecuencias para la familia humana. Diecisiete años después no tengo nada que reprocharle a la UNAM, mi inquietud se multiplicó exponencialmente.

Al observar en retrospectiva, todo lo que ha pasado para que hoy me pueda encontrar frente a ustedes, no puedo dejar de pensar en la figura de Pablo González Casanova cuando afirmó que hacer investigación social no es fácil “son muchos los que han tomado el camino vulgar, que hace a una ciencia social un conjunto de categorías y conceptos alejados de la realidad” (González Casanova, 2017:5)

El conocimiento es poder y más aún toda experiencia social produce y reproduce conocimiento y al hacerlo presupone una o varias epistemologías (Santos Boaventura, 2014:7). Al comienzo de la carrera, se trató de dejar en claro que es una sola epistemología la que prevalece, es decir, una sola noción sobre las condiciones de lo que cuenta como conocimiento válido.

De esta forma durante los primeros semestres se suponía que la Ciencia Política es una disciplina puramente formalista, que elabora principios, marcos rígidos de clasificación y esquemas que pretenden imponerse con validez de carácter universal, y así poseer una verdad histórica indiscutible.

Fue hasta la recta final de la carrera que en un afán por hacer una tesis diferente que saliera de las camisas de fuerza de nociones hegemónicas provenientes de la Ciencia Política norteamericana y eurocéntrica, que me pregunte ¿Qué significa la ciencia política en México y como se desarrolló?

El detonante de dichos cuestionamientos lo encontré en la lectura de un artículo del Dr. Carlos Sirvent, quien aportó al debate por medio de un recorrido histórico del desarrollo de la disciplina en el país y una conclusión que al día de hoy nos da mucho para reflexionar y que se encuentra detrás de la pregunta respecto a qué enseñamos en nuestras facultades. (Sirvent 1988: 68-69)

Lo que afirmaba el otrora director de la Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM, es que a partir de la década de los setentas, El Colegio de México, instaló un análisis emparentado con la sociología estadounidense que privilegiaba ciertos temas y técnicas que se verán reflejadas

en sus estudios sobre cultura política y análisis electoral, aunado a la lectura de Poulantzas, Gramsci, de Foucault o Habermas y su debate con Luhman, “todos ellos incrustándonos en el torbellino de una discusión nueva, que simultáneamente nos llevó a una gran riqueza teórica y a la discusión de problemas y preocupaciones lejanas como si fueran propios, a confundir los estudios y conclusiones particulares con teorías generales y a llenar contenidos emanados de otras historias y otros espacios de interpretaciones de nuestra propia realidad”. (Sirvent, 1988: 70).

Al volver a nuestra pregunta inicial, se incorporan muchas otras ¿Qué tipo de conocimiento queremos aplicar para entender los grandes problemas nacionales? ¿De dónde vienen los marcos de referencia con los que pretendemos entender la realidad social de nuestras latitudes? ¿Qué resultados han arrojado, los esquemas teóricos, los modelos, la cuantificación de la realidad a partir de la creación de datos aparentemente relevantes?

Para comenzar a generar elementos que propicien la discusión en relación a los cuestionamientos anteriores, me referiré al periodo en el cual se desarrolló nuestra disciplina, su contexto histórico cultural, económico, político y social, en el marco de la explosión del capitalismo y el del clímax de la modernidad.

Así, abordaré la enseñanza de la Ciencia Política y en particular aquellos estudios relativos a la teoría política enfocada a la democracia contemporánea, desde una crítica a la modernidad y su relación con el desarrollo de la Ciencia Política en el Sur Global.

El primer señalamiento, reside en que la modernidad atrapó a la historia, se apropió del pensamiento y dividió al mundo por medio de una narrativa que se basa en la distinción: europeo-no europeo, occidente-oriente, norte-sur, centro-periferia, civilización y barbarie.

Así la modernidad se construyó a partir de un sistema de inclusión exclusión que constituye el marco de aplicación del capitalismo global y que encuentra en Europa el centro de un sistema mundo a partir del cual se configuró el devenir de la humanidad en los últimos doscientos años.

Ese devenir incluye naturalmente una tensión epistemológica en el terreno de la teoría política, la validez del conocimiento y su utilización como forma de poder. Poder que se concentra en la capacidad de categorizar “científicamente” que es conocimiento válido en el mundo social.

En ese sentido, la modernidad es envolvente, constituye un universo en donde todo el quehacer humano que se encuentre fuera de sus postulados, es considerado, un desecho del progreso y de la lucha en el campo científico donde se gestó el pensamiento científico hegemónico universal.

Sin embargo, ¿cómo se construyó este paradigma que marcó el desarrollo de nuestra disciplina?

Para explicar esta construcción me circunscribo a la escuela de pensamiento decolonial, mismo que observa una cara oculta en la modernidad y que es precisamente la idea de la colonialidad. Este esquema teórico es alimentado por la escuela del Giro Decolonial de Enrique Dussel, el Pensamiento de Frontera de Walter Mignolo y naturalmente las Epistemologías del Sur de Boaventura de Sousa.

Estas tres posturas constituyen los elementos teóricos metodológicos más visibles de una escuela de pensamiento que se comenzó a desarrollarse en Latinoamérica con elementos interdisciplinarios como los siete ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana de José Carlos Mariátegui, la influencia de los trabajos de Franz Fanón, la Teología de la Liberación, los estudios subalternos latinoamericanos, filosofía de la liberación y la teoría de la dependencia.

La escuela decolonial, busca ser una alternativa a la construcción social de la realidad por parte de teorías eurocéntricas que dan la impresión de perseguir explicaciones con viejas categorías y que muestran el desfase entre los cuerpos teóricos y la realidad. Como núcleo duro de mi exposición, recurriré a la noción de transición a la democracia, señalando los elementos que ejemplifiquen lo anterior, es decir, la construcción teórica de la realidad social de la periferia desde un enfoque hegemónico, basado en los postulados de la democracia liberal.

Argumento que el análisis de la realidad social, enclavada en un epistemología hegemónica de tientes universalistas nos lleva a apropiarnos de forma voluntaria de teorías que emanan de otros contextos para encasillar nuestra realidad en postulados que nos llevaban a preguntarnos si la cuestión de los pueblos originarios y su explotación pasaba por la ausencia de una conciencia de clase proletaria en los pueblos mesoamericanos.

Nos sumergimos en un torbellino de riqueza teórica que nos hacía preocuparnos por problemas lejanos que parecen propios, y de los cuales pretendíamos obtener una respuesta para abordar los problemas de nuestra realidad social particular. Esta reproducción conceptual,



acrítica, descontextualizada y asimilada como conocimiento superior y verdadero, es la máxima expresión de la hegemonía global de Occidente y desde el pensamiento crítico es abordado como colonialidad epistémica.

La construcción de esta hegemonía se llevó a cabo durante el periodo conocido como la modernidad, por medio de narrativas tales como el helenocentrismo, la universalidad de la ciencia y el método científico cartesiano como único medio para conocer la verdad.

### **La Idea de Modernidad**

¿Qué es la Modernidad? La Modernidad es la muerte del Mediterráneo y el nacimiento del Atlántico. Es la apropiación del conocimiento y su residencia en el corazón de Europa tal como Hegel lo definió y posteriormente Estados Unidos, con objeto de crear un sistema mundo dividido en centro, periferia y semiperiferia, en términos de Immanuel Wallerstein.

La Modernidad como modelo de racionalidad puede ser ubicada en diversos periodos históricos, por ejemplo con Gutenberg y la supuesta invención de la imprenta en Europa (Entre 1041 y 1048; no obstante Bi Sheng inventó en China —donde ya existía un tipo de papel de arroz— el primer sistema de imprenta de tipos móviles, a base de complejas piezas de porcelana en las que se tallaban los caracteres chinos), a partir del Renacimiento, o incluso durante la Reforma o la Ilustración.

Sin embargo, desde el enfoque del Giro Decolonial, encontramos elementos para afirmar que la construcción de dichas periodizaciones obedecen a la imposición de una narrativa teledirigida. Un metarelato en donde Europa es el centro de la historia universal, es el viejo continente, la cuna de la civilización, el origen de la ciencia, de los derechos, de la libertad y naturalmente del Estado moderno.

Kant hablaba de la Modernidad como la obtención de la mayoría de edad por parte de la humanidad y abría la puerta para que aquellas naciones fuera de Europa maduraran y alcanzaran la responsabilidad de ser naciones adultas. Rudyard Kipling, en su poema *La Carga del Hombre Blanco* 1899, ejemplifica de la construcción del imaginario anterior.

Desde el enfoque del pensamiento decolonial, América Latina constituyó el elemento que permitió la emergencia de la modernidad. Desde los primeros años de escolaridad se nos dice que el origen de dicha narrativa parte de la célebre declaración de Descartes *Pienso Luego Existo* de

1637, sin embargo, no se dice que antes del *Yo Pienso*, está el *Yo Conquistó*.

La modernidad representa la consecución de la hegemonía europea en el mundo y esta no se concebible sin la expansión de los Estados europeos hacia América a finales de siglo XV.

La conquista de los pueblos americanos permitió a Europa resolver su tensión con el mundo árabe gracias al caudal de recursos casi ilimitados que permitieron fortalecer sus ejércitos y romper la hegemonía del Gran Turco en la batalla de Lepanto en 1571.

A partir de ese momento comienza la construcción del relato de la modernidad que se consolida con la noción de totalidad hegeliana que estableció la categoría de Ser en el mundo, así como su relativa distinción respecto al No Ser, aquel que no existe, el bárbaro, el hereje, aquel que está fuera de la historia. Historia que se encuentra en el corazón de Europa y se expandió a través del Atlántico, configurando el ya mencionado sistema mundo de Wallerstein o el paralelogramo de fuerzas Norte Sur que se encuentra en el desarrollo teórico de las Epistemologías del Sur de Boaventura de Sousa.

En congruencia con lo anterior, resulta obvio inferir que el origen del capitalismo y la modernidad son simultáneos, así como eurocentrismo y colonialismo son dos caras de una misma moneda. Con esos elementos se construye un paradigma científico, económico, político, social y cultural que se expropio el derecho de escribir la historia y encabezar el desarrollo de la humanidad.

Por medio de una periodización arbitraria se dividió la historia en edad Antigua, y gracias a los románticos alemanes del s XIX Grecia es el origen de la filosofía. Desde un enfoque helenocentrista se configura y periodiza la historia del mundo.

De la Antigüedad pasamos a la Edad Media, que se define como una edad oscura en la que no pasó nada en el mundo entero, pero, ¿esto es realmente cierto o es otro elemento que hace visible la apropiación de la historia por parte de Europa?

En la escuela se enseña la economía feudal, pero se hace caso omiso que desde el año 849 ya existía una Universidad en Marruecos, posteriormente en 970 una en Egipto; pero sí comenta que la primera universidad del mundo fue en Bolonia en 1088, sin contar con que el desarrollo de las ciencias, la tecnología, el arte y la cultura presentaba un desarrollo dinámico en las cuatro esquinas del mundo con excepción del centro europeo.

No fue sino hasta el descubrimiento y la aplicación de la lógica violencia/apropiación de nuevos mundos que se dio un Renacimiento y una Revolución Científica que inició la Edad Moderna, en donde el Estado moderno de derecho, el ejercicio de ciudadanía la Revolución Industrial, la democracia liberal, los derechos humanos, el capitalismo y hoy día el proceso de mundialización configuraron los elementos con los que se construye el Estado moderno como objetivo ideal para el mundo entero. Así el positivismo del siglo XIX y su desarrollo natural como fuente de la que emanan los postulados científicos de las Ciencias Sociales, marcaron la consolidación de una epistemología hegemónica que se consolidó en el centro del campo bajo el nombre de Ciencias Sociales.

Al apropiarse del centro del campo, esta epistemología excluyó otras formas de pensamiento los invisibilizó por medio de una línea abismal de exclusión/inclusión en donde la división blanco/no blanco, hombre/mujer, civilizado/salvaje, culto/ignorante, marcó una categorización del conocimiento en donde de un lado de la línea, encontramos la ciencias y los postulados que cumplen los principios de rigor y validez de la epistemología eurocéntrica y del otro, el pensamiento mágico, la superstición, la charlatanería, el pensamiento primitivo o en el mejor de los casos la ideología sin rigor epistemológico.

Lo que pretendo dejar en claro llegados a este punto es que la colonialidad representa una cara oscura de la modernidad y que fue precisamente en lo que hoy es América Latina la que permitió por medio de la sangre de sus habitantes y el saqueo de sus recursos el desarrollo de la narrativa europea que se apropió de la filosofía, la ciencia e impulsó una epistemología universalista, excluyente y hegemónica, una epistemología del norte que desvirtúa cualquier otra forma alterna de conocimiento y que no acepta dialogo alguno, al contrario, promueve el epistemicidio por medio de brechas abismales entre lo que se considera conocimiento valido y el que no.

Hoy en día la colonialidad política tiene otros tintes, otras expresiones, la colonialidad económica se expresa en las groseras y desiguales relaciones económicas a lo largo del mundo y la colonialidad epistémica se expresa en nuestras universidades, en nuestras facultades de ciencias sociales en donde interpretamos y reproducimos la realidad social desde enfoques eurocéntricos que en el caso de la teoría política y en particular en las teoría de la democracia no hace cuestionarnos nuestro papel y preguntarnos si desde nuestro campo académico no

contribuimos a legitimar de forma epistémica la condena de los países de la periferia y la semiperiferia de orden mundial a transitar de transición en transición y que son precisamente esas transiciones las que coadyuvan a mantener la condición periférica de los pueblos conquistados a partir de siglo XVI.

Hoy en día el paradigma europeo se encuentra en crisis, incluso desde el centro del campo epistemológico autores como Jean François Lyotard ya en la década de los setenta con su célebre condición posmoderna evidencia las carencias de un universalismo positivista y obliga a Enrique Dussel a renombrar su concepto posmoderno desarrollado diez años antes como transmodernidad.

No es mi objetivo centrarme en el debate respecto a esta crisis general de la modernidad, me limitaré al problema en el campo de la teoría democrática, la cual naturalmente parte de una teoría hegemónica inspirada en la tradición liberal de la teoría política clásica y que a partir del triunfo de Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial y los postulados de Joseph Schumpeter en su libro “Capitalismo, Socialismo y Democracia” construyó el esquema teórico, a partir de los cuales se desarrolló la teoría hegemónica de la democracia como “aquel arreglo institucional en donde por medio del voto las elites se disputan el poder político en un marco jurídico, cristalizado en un Estado de Derecho que respete un conjunto mínimo de derechos y procedimientos derivados del ejercicio de los primeros.” Cohen y Arato 2001:23).

En el campo de la teoría hegemónica de la democracia surgieron perspectivas teóricas que buscaban establecer un debate con la democracia de elite en donde la noción de democracia participativa fue el ejemplo más claro; Sin embargo, el elemento que me interesa resaltar de la teoría hegemónica de la democracia es el paradigma teórico que dedicó a los países de la periferia y semiperiferia del orden mundial: el de la transición a la democracia.

La transitología constituye un ejemplo paradigmático de colonialidad epistémica. Surge en una coyuntura específica durante el último cuarto del siglo veinte, en el momento en el que desde el centro del orden mundial se postula la necesidad de la liberalización de la economía, el adelgazamiento del Estado y la implementación de un modelo democrático orientado en el arreglo electoral que permitiera la competencia de elites en el Sur global.

Este movimiento fue denominado tercera ola democratizadora y conceptualizado por Samuel Huntington, quien también es coautor del informe “La Crisis de la Democracia”: Informe

de la gobernabilidad democrática de 1975 resultado de la Comisión Trilateral.

La Comisión trilateral (1973) constituye el centro ideológico de la era neoliberal, se definía como una asociación de carácter privado que reunía al mayor conjunto de potencias financieras e intelectuales que el mundo haya conocido jamás.

Por razones de tiempo, referiré brevemente los postulados de dicho informe, el cual en síntesis, señala que como principal problema de la expansión de las libertades democráticas hubo un declive en la gobernabilidad y se llegó a la conclusión de que gobernabilidad y democracia son conceptos en conflicto, por lo que se propuso redefinir la relación entre autoridad gubernamental y poder popular.

Esto se tradujo en la re configuración del papel del estado, en donde el desarrollo económico impulsado desde la esfera estatal, cedió su lugar para favorecer la búsqueda de estabilidad monetaria y financiera en los mercados del orden mundial.

Así, la periferia en particular en América Latina vio el fin del desarrollismo y el ciclo estatista y sobrevino lo que se denominó la década pérdida. De esta forma el adelgazamiento del Estado y la comprensión de la democracia como un arreglo de elites para la disputa por el poder político, se redujo en la periferia en el mencionado paradigma de la transitología.

Este modelo fue fuertemente apoyado por el gobierno de Estados Unidos a través de su oficina de política exterior, desde mediados de los ochentas, e incluso en la Casa Blanca se escuchaba el slogan de *worldwide democratic revolution*, al momento de la planeación de su política exterior.

La academia norteamericana rápidamente desarrollo un modelo analítico de transición a la democracia, derivado naturalmente de su propia interpretación y de los trabajos de Guillermo O`donell y Phillippe Schmitter entre muchos otros. De esta forma a partir de los años noventa el modelo de la transitología se presentó como un paradigma universal para entender la democratización.

Esta democratización plantea un esquema en el cual por medio de etapas un estado no democrático transitaba a la democracia electoral, primero en un momento de apertura (una primavera árabe, un milagro mexicano) posteriormente una ruptura, el colapso del régimen (como el afgano, o el caso de Irak), colapso que trae consigo las esperadas elecciones que abren la puerta a la siguiente y última etapa que es el de la consolidación.

En 2004 uno de los teóricos artífices del modelo Thomas Carothers, declara formalmente el fin del paradigma de la transición a la democracia, en virtud del balance que realizó del paradigma durante treinta años desde su arribo al centro del campo teórico de la democracia y determinó que hoy en día la mayoría de los países estudiados, aproximadamente ciento veinte, se encontraban en una especie de zona gris, estancados en un estado desconocido a la mitad del camino entre autoritarismo y democracia, que la noción de etapas, apertura, ruptura, consolidación simplemente fue falseada por la historia reciente, que el establecimiento de votaciones regulares no dotó a los nuevos gobiernos de una legitimidad democrática y que no es posible concebir una construcción democrática de forma ajena al Estado. Es decir, la construcción del Estado no es un desafío paralelo a la construcción de la democracia; sino que la construcción del Estado obedece a principios democráticos. (Carothers Thomas, 2004; 18).

el balance del modelo, Carothers establece que la falsedad de las suposiciones a partir de las cuales se desarrolló el paradigma, simplemente no se cumplieron. En primer lugar la suposición automática de que un Estado que se aleja de su estructura autoritaria entra de forma natural en un periodo de transición y en segundo lugar, el interpretar que el establecimiento de elecciones ocasionaría la ruptura (*breakthrough*) del *status quo* y el establecimiento de instituciones democráticas.

Carothers expone los postulados falseados de la transitología, me limitaré a establecer que hoy en día resultaría difícil el suponer que: i) La mayoría de los países de la tercera ola democratizadora se encuentran en camino a la democracia, ii) que los países que se alejan de lógicas autoritarias tienden a seguir, el proceso de etapas democratizadoras, iii) Que el establecimiento de regular y genuinas elecciones no solo proporcionara nueva legitimidad a los gobiernos, sino que contribuirá a un empoderamiento de la participación democrática y la rendición de cuentas y iv) Que las posibilidades de exitosa democratización de los países depende básicamente de las intenciones políticas y las acciones de las elites, sin considerar la influencia de las condiciones económicas, sociales e institucionales.

Frente al panorama de un paradigma agotado, resulta necesario reconocer que la construcción democrática tiene que concentrarse en los factores políticos clave de cada país en su propio contexto, en lugar de promover un manual de aplicación universal.

Ante esta coyuntura, el modelo eurocéntrico muestra su incapacidad de proporcionar

respuestas fuertes a preguntas del mismo calibre. Hoy en día existe un vacío teórico en materia de democracia en la periferia, ya que como lo establecen los principios teóricos hegemónicos de la democracia, resulta necesario para sus promotores moverse hacia nuevos derroteros, nuevos debates y posiblemente nuevos paradigmas de cambio político.

Este reconocimiento de la crisis del modelo constituye una invitación para que desde nuestras latitudes periféricas desarrollemos debates alternativos, nuevos saberes provenientes de aquellos que han sufrido el lado oscuro del capitalismo el patriarcado y naturalmente el colonialismo.

Preguntarnos qué es la democracia no desde la OCDE, Washington o de USAID; sino de aquellos grupos subalternos que han sido sistemáticamente, explotados, invisibilizados, reducidos epistemológicamente a una minoría de edad. Es nuestra responsabilidad como académicos de la periferia ubicar esos conocimientos, dotarlos de una traducción epistémica que permita posicionarlos en un dialogo por la generación del conocimiento, dar voz y permitir el intercambio con los postulados de saberes otros que se gestaron en la cara oscura de la modernidad.

### **La Teoría Política en el Sur Global**

No es objeto de la presente charla hacer un balance exhaustivo del papel que desempeñó la academia del sur global frente a la penetración de la transitología como mecanismo para comprender la realidad social de los países periféricos. Aquella teoría que marcó la infancia y juventud de muchos de nosotros, que en el caso de nuestro país implicó que la noción tecnocracia acompañara cualquier editorial periodístico durante el último lustro del siglo XX y que hoy en día se encuentra abandonada, enclavada en la noción democracia delegativa<sup>1</sup> o de baja intensidad como respuesta al estancamiento en zonas grises de la mayoría de los Estados de la tercera ola democratizador en su carrera hacia la democracia liberal, representativa.

Lo que pretendo es contribuir al debate sobre la construcción la teoría política democrática desde un enfoque decolonial, argumentando la necesidad de recurrir a saberes otros, nuevas formas de pensamiento que escapen a la colonialidad epistémica y permitan el desarrollo de un pensamiento crítico propio, más allá de la camisa de fuerza impuesta por el neoliberalismo y la lógica de la inclusión/exclusión del sistema productivo.

Es aquí en donde emerge en toda su magnitud nuestro papel como profesoras y profesores de Ciencia Política inmersos en el Sur global, en virtud de que en el actual contexto histórico, donde la velocidad de las relaciones financieras, informáticas y la comunicación instantánea “constituyen una pieza clave para crear un individuo sobrecargado de inmediatez (...) lo cual supone asestar un duro golpe a la acción de reflexionar, construir teoría, elaborar pensamiento propio y alternativo”, de forma que, desde nuestras latitudes periféricas “nos quedamos sin defensas para cuestionar el discurso dominante y convencidos de vivir en el único mundo posible, aceptamos premisas sin importar que tras de sí el futuro del planeta y la vida estén en peligro y al borde del colapso”.(González Casanova 2017:8)

Al hacer un balance de nuestra disciplina desde el crisol de la teoría política y en particular de la teoría democrática observamos la dificultad creciente por parte del pensamiento hegemónico del norte global para dar sentido a los cambios radicales que afectan el mundo, “de la financiarización y la neoliberalización de la economía mundial al crecimiento desmedido de las desigualdades, así como la persistencia, extensión y diversificación de la segregación, la discriminación y la violencia (...) ha surgido cierta incomodidad en el campo de la ciencias sociales y humanas en lo relativo a la incapacidad y hasta la irrelevancia de los enfoques propuestos y de los cuadros teóricos establecidos para la comprensión de un mundo con tanto que criticar, pero en el que parece ser cada vez más difícil formular un pensamiento crítico creíble”. (Santos Boaventura 2017:26).

### **El ejemplo de la transición a la democracia**

Frente al agotamiento del modelo teórico de la transitología y su continuación bajo el nombre de democracia delegativa surge la necesidad de reflexionar desde el campo académico respecto de la construcción teórica de la idea de democracia y de reconocer que la democracia puede ser teorizada más allá de los postulados occidentales relacionados con el arreglo institucional y la competencia de las elites por medio del método electoral.

Una de las propuestas para pensar la democracia desde otra epistemología, se encuentra en la escuela del giro decolonial y en particular, desde la plataforma de las Epistemologías del Sur. Para abordar la idea de democracia desde una plataforma contra hegemónica es necesario definir un marco conceptual y metodológico alternativo a la noción hegemónica que nos permita



analizar la construcción social desde las latitudes de aquellos que han sufrido el colonialismo, el capitalismo y el patriarcado.

El punto de partida es la distinción de un paralelogramo de fuerzas en el orden mundial representando en un Norte y un Sur global. No se trata de una distinción geográfica, es una metáfora para concebir el desarrollo de la Modernidad a partir de la lógica violencia/apropiación del Norte global, de los conocimientos, recursos, experiencias y saberes, del Sur que fue colonizado, explotado y posteriormente civilizado por fuerzas imperialistas provenientes del norte global, legitimadas en el meta relato de la modernidad, el desarrollo, los derechos y el Estado Nación.

Esta lógica metafórica Norte/Sur encierra también el hecho de que en el Norte global encontramos al Sur y en el Sur al Norte. En el momento en el que miles de inmigrantes, se presentan ante las costas mediterráneas, en los cinturones de miseria de las grandes urbes europeas y norteamericanas y en los campos de refugiados y solicitantes de asilo en las fronteras de la Unión Europea. De igual forma, la alianza financiera entre las oligarquías del Sur global con grandes capitales transnacionales y el ejercicio de la política en favor de potencias occidentales es la expresión del Norte en el Sur.

Así se establece una lógica de exclusión, marcada por una línea abismal que es transversal a todas las estructuras de producción de la realidad social, que se gestó a partir de la consolidación del pensamiento eurocéntrico resultante de la modernidad y que marcó una forma de pensamiento con pretensiones universalistas impuesto como único y verdadero en ambos lados de la línea.

El pensamiento abismal, separa a las sociedades y las formas de sociabilidad metropolitana de las sociedades y las formas de sociabilidad coloniales, “Estar en el otro lado de la línea abismal, en el lado colonial, significa estar impedido por el conocimiento dominante para representar el mundo como suyo y en sus propios términos (...) así el norte epistemológico eurocéntrico es considerado como la única fuente de conocimiento válido, por la misma norma, al Sur, es decir, todo lo que queda en el otro lado de la línea es el reino de la ignorancia”(Pithouse, Richard, 2017: 112)

El Norte, como la solución, el Sur como el problema. En el caso de la teoría democrática, en el norte se encuentran las democracias modelo y en el sur las que están en camino hacia el

estado democrático o que en el peor de los casos perdieron el rumbo y se convirtieron en estados parias

El esquema teórico metodológico planteado en la noción norte/sur constituye el punto de partida para el desarrollo de las Epistemologías del Sur, mismas que emergen como un marco teórico y de expresión más para el pensamiento decolonial, al cual recurro para mi reflexión sobre la transitología en el marco de la teoría política del Sur global.

En ellas se plantea que: i) la comprensión del mundo es mucho más amplia y diversificada que la comprensión occidental del mundo, ii) la diversidad del mundo es infinita y iii) La diversidad no puede ser manipulada por una teoría general. Con las premisas anteriores podemos inferir que: “La concepción eurocéntrica de democracia, pese a ser dominante, no es la única vigente en el mundo; a su lado, en conflicto o en articulación con ésta, existen otras concepciones que es urgente conocer y valorar con vistas a construir una pensamiento postabismal”. (Santos Boaventura 2009; 65)

Es en este punto en donde nuevamente se muestra el papel que debe jugar la academia de nuestras universidades, no solo en el desarrollo de nuestras propias teorías, sino en la búsqueda de generar en las y los alumnos un pensamiento crítico que acompañe su formación teórica, conocer la teoría hegemónica, pero en el afán de construir un dialogo epistemológico y no la reproducción de doctrina sin cuestionamiento, ni crítica previa. En ese sentido, al observar que el pensamiento abismal de la lógica inclusión exclusión impide que se realice el supuesto universalismo de la teoría democrática eurocéntrica, “es necesaria una vigilancia teórica y epistemológica permanente para no desperdiciar procesos de lucha y prácticas de resistencia potencialmente eficaces”. (Pithouse Richard 2017:115).

Hoy en día, la necesidad de generar teoría propia se hace más presente que nunca, el modelo hegemónico de democracia se encuentra en crisis, ya sea “el problema del agotamiento del marco democrático nacional a la luz de la crisis financiera o del ascenso del populismo extremista. El sentimiento de desafección, desconfianza e insatisfacción hacia el régimen representativo se está haciendo tan profundo que (...) está de hecho conduciendo a fenómenos que podríamos considerar patológicos en democracias que funcionan eficazmente: la resignación y la apatía masivas, la creciente distancia entre ciudadanos y políticos elegidos y la profunda

desconfianza hacia la democracia existente visible en especial en el sur de Europa<sup>2</sup>.”

Es el momento de repensar nuestro papel como académicos y en el caso de la teoría democrática un buen punto de partida es la crítica al concepto de democracia liberal burguesa resultado de la imposición occidental, para dar credibilidad a conocimientos otros en la materia.

Estos conocimientos subalternos se identifican como democracia comunitaria en relación al estudio de otras formas de organización en el Sur global. Al rescatar la noción de demodiversidad y la posibilidad del establecimiento de un dialogo epistemológico norte sur que supere el pensamiento abismal y nos permita entender por transición a la democracia, no la imposición de instituciones vaciadas por múltiples vías, sino como las luchas epistemológicas por parte del sur global para construir un debate con Occidente y así ampliar la esfera de la libertad y la dignidad humanas”

Al caer el muro de Berlín la democracia liberal representativa surgió como único modelo de organización política compatible con el capitalismo y por consiguiente con el desarrollo económico; sin embargo, hoy en día dicho modelo se encuentra en crisis.

Frente a esta crisis, surge el debate sobre la renovación de la teoría democrática de matriz liberal, en donde destacan las posturas de Richard Youngs quien pretende afirmar que no existe tal cosa como una democracia no occidental, sino extensiones del liberalismo que denomina liberalism plus que basa en cinco ejes centrales: la conjugación de los derechos individuales y comunales, la justicia económica, formas de comunitarismo (con definición de cuotas por minorías), formas alternativas de activismo y representación y la atención a formas de justicia no occidentales. Este esfuerzo de renovación se diluye en lo que Luc Boltanski y Eve Chiappelo advirtieron sobre la capacidad del capitalismo de reciclar y reintegrar las agendas las lógicas y las prácticas de contestación y de integrar las críticas de base social, aunado a que no existe referencia alguna al avance de la lógica colonialista y tampoco a los espacios estructurales de producción social atravesadas por una línea abismal.

Otra línea de debate para la renovación democrática es el de Pierre Rosanvallon y John Medearis, quienes ubican en la desconfianza de los ciudadanos de los regímenes democráticos, el núcleo duro de la renovación a partir de tres recursos de presión a los gobiernos: poderes de control vigilancia y denuncia, poderes de obstrucción y sanción (soberanía crítica, con capacidad

de anular una resolución) y los test de juicio pueblo-juez y judicialización de lo político) “Estas tres formas constituyen (...) una forma de democracia que refuerza la democracia electoral con poderes democráticos indirectos diseminados por la sociedad, es decir una democracia durable de desconfianza, que complementa la democracia episódica del representante electoral habitual”. (Santos Boaventura 2017:63)

Al analizar desde el Sur global los esfuerzos por renovar el pensamiento democrático liberal observamos que la discusión sobre los conceptos de democracia, ciudadanía, derechos, sociedad civil en contextos no occidentales está fuertemente marcada por el colonialismo y la cuestión poscolonial

Desde el punto de vista decolonial, el concepto de sociedad civil, en la línea con otros conceptos como gobernación o transición democrática, no se utiliza para comprender los fenómenos políticos, sino como ingeniería social, de esta forma los conceptos lineales como sociedad civil y ciudadanía se deben ver como instrumentos usados para concretar las exclusiones en que se basaba el orden colonial. Dado lo anterior deben ser reinterpretados desde la óptica del otro lado de la línea abismal; es necesario teorizar respecto a que el modelo democrático liberal eurocéntrico con carácter hegemónico está pensado para racionalizar, justificar, proteger, defender la propiedad capitalista privada y así reproducir el sistema de explotación que da origen a la distinción norte sur.

“La idea de democracia, como las ideas anteriores de desarrollo y civilización occidental, no fueron más que banderas para la colonización continua, la explotación y la opresión cometidas” Shivji Issa 2017: 112) desde el norte global . Si desde nuestras plataformas analíticas no abordamos, alternativas a la economía vista solo en términos de crecimiento, y advertimos que la economía capitalista no puede ser democrática porque está montada sobre principios creadores de subjetividades competitivas, para vivir mejor que el otro, la construcción, de una democracia política en cualquier enclave soberano de la periferia llamado Estado tendrá poco valor.

Solo la descolonización en las formas de pensamiento permitirán una diversidad cognitiva que coadyuve a la construcción del concepto de democracia desde el Sur, de forma que el objetivo es hacer que la noción de democracia pierda el sentido provinciano, “dejar de pensar que la democracia tiene raíces y formas exclusivamente occidentales y abrir las puertas a las muchas maneras en las que el demos, el pueblo, se organiza en todo el mundo para tratar de su destino”

(Santos 2017: 64), en el fondo la lucha es por la emancipación y en un mundo como en el actual, no hay emancipación económica, política o social sino hay una emancipación epistemológica primero. Una justicia cognitiva que nos permita representar el mundo desde nuestra realidad y no desde la óptica de centros y modelos hegemónicos que se encuentran en el límite de su renovación.

## **Bibliografía**

- Carothers, Thomas. 2002. "The end of the Transition Paradigm, *Journal of Democracy*, 13 (1): 5-21.
- Cohen, Jean L. y Arato, Andrew. 1992. *Sociedad Civil y Teoría Política*. México: FCE.
- De Souza Santos, Boaventura y Mendes José Manuel. 2017. *Demodiversidades*. México: Akal.
- De Souza Santos, Boaventura y Meneses. María Paula. 2013: *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Madrid: Akal.
- De Souza Santos, Boaventura. 2016. *La difícil democracia*. Madrid: Akal.
- De Souza Santos, Boaventura. 2009. *Una Epistemología del Sur*. México: Siglo XXI –CLACSO.
- González Casanova, Pablo. 2017. México: Akal
- Sirvent, Carlos. ND. "La Ciencia Política en México: Papel y desafíos". *Crítica Jurídica. Revista Latinoamericana de Política, Filosofía y Derecho*, ND. ND: 66-70.

Notas \_\_\_\_\_

<sup>1</sup> En la visión de O'Donnell la democracia delegativa requiere un tipo específico de líderes cuya concepción del ejercicio del poder se caracterice esencialmente porque al ser elegidos "creen tener el derecho y la obligación de decidir como mejor les parezca qué es bueno para el país, sujetos sólo al juicio de los votantes en las siguientes elecciones. Creen que éstos les delegan plenamente esa autoridad durante ese lapso. Dado esto, todo tipo de control institucional es considerado una injustificada traba; por eso, los líderes delegativos intentan subordinar, suprimir o cooptar esas instituciones.

Consejo Mexicano de Ciencias Sociales, A.C.  
Sede: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en  
Ciencias y Humanidades  
Universidad Nacional Autónoma de México  
Torre II de Humanidades 6º piso  
CU, CDMX, México  
Tel. 52 (55) 5623-0442

Universidad Autónoma de San Luis Potosí  
Álvaro Obregón #64, Col. Centro, C.P. 78000  
San Luis Potosí, S.L.P. México  
Tel. +52 (444) 826 2300

El Colegio de San Luis, A.C.  
Parque de Macul No. 155  
Fracc. Colinas del Parque  
San Luis Potosí, S.L.P. 78299  
Tel. (444) 8 11 01 01