

MÁRCIA REGINA DE OLIVEIRA
MONICA FRANCHI CARNIELLO
LOURIVAL DA CRUZ GALVÃO JÚNIOR
JOSÉ LUIS ESTRADA RODRÍGUEZ
JOSÉ OJEDA BUSTAMANTE

organizadores | coordinadores

CONEXÕES BRASIL-MÉXICO: A SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO SITUADO



CONEXIONES BRASIL-MÉXICO: LA SOCIALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO SITUADO



BUAP



UNITAU
Universidade de Taubaté

MÁRCIA REGINA DE OLIVEIRA
MONICA FRANCHI CARNIELLO
LOURIVAL DA CRUZ GALVÃO JÚNIOR
JOSÉ LUIS ESTRADA RODRÍGUEZ
JOSÉ OJEDA BUSTAMANTE
organizadores | coordenadores

CONEXÕES BRASIL-MÉXICO: A SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO SITUADO

CONEXIONES BRASIL-MÉXICO: LA SOCIALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO SITUADO



TAUBATÉ/SP - 2025

EXPEDIENTE

edUNITAU - Editora da Universidade de Taubaté

Presidente

| Pró-reitora de Extensão: Profa. Dra. Leticia Maria Pinto da Costa

Conselho Editorial

| Assessor de Difusão Cultural: Prof. Dr. Mauro Castilho Gonçalves
| Coordenadora do Sistema Integrado de Bibliotecas: Shirlei de Moura Righeti
| Representante da Pró-reitoria de Graduação: Profa. Dra. Emari Andrade
| Representante da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação: Profa. Dra. Monica Franchi Carniello
| Área de Biociências: Profa. Dra. Eliane Stevanato
| Área de Exatas: Profa. Dra. Kátia Celina da Silva Richetto
| Área de Humanas: Prof. Dr. Fernando Gentil Gizzi de Almeida Pedroso

Consultoria Ad hoc

| Representante: Profa. Dra. Adriana Leônidas de Oliveira (Universidade de Taubaté)

Equipe Técnica

| Coordenador de Produção Editorial: Alessandro Squarcini
| Grupo de Estudos em Língua Portuguesa – GELP
| Sistema Integrado de Bibliotecas - SiBI

Avaliação, parecer e revisão por pares

| Esta obra foi avaliada por pares e indicada para publicação

Projeto Gráfico

| Capa: Alessandro Squarcini - NDG/UNITAU
| Diagramação: Rafael Campos de Jesus - NDG/UNITAU
| Impressão: Eletrônica - PDF

Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBi/ UNITAU Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI

Conexões Brasil-México : a socialização do conhecimento situado =
Conexiones Brasil-México : la socialización del conocimiento
situado [recurso eletrônico] / organizadores Márcia Regina de Oliveira...
[et al.]. – Dados eletrônicos. – Taubaté: EdUnitau, 2025.
1 recurso online (280 p.)

Formato: PDF
Requisitos do sistema: Adobe
Modo de acesso: world wide web

ISBN: 978-85-9561-205-1 (online)

1. Conexões. 2. Brasil. 3. México. 4. Socialização. 5.
Conhecimento situado. I. Oliveira, Márcia Regina de (org.). II. Carniello,
Mônica Franchi (org.). III. Galvão Júnior, Lourival da Cruz (org.). IV.
Rodríguez, José Luis Estrada (org.). V. Bustamante, José Ojeda (org.).
VI. Título.

CDD - 303.483



10.70271/250929.1037

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Ana Beatriz Ramos – CRB-8/6318

Índice para Catálogo sistemático

Conexões – 303.483
Brasil – 303.483081
México – 303.483072
Socialização – 300
Conhecimento situado – 001.4

Copyright © by Editora da UNITAU, 2025

Nenhuma parte desta publicação pode ser gravada, armazenada em sistema eletrônico, fotocopiada, reproduzida por meios mecânicos ou outros quaisquer sem autorização prévia do editor.



ESTA PUBLICAÇÃO TEM O APOIO DA FAPETI

Fundação de Apoio à Pesquisa, Tecnologia e Inovação da UNITAU

Diretoria

- | Diretora-presidente: Profa. Dra. Márcia Regina de Oliveira
- | Diretora-tesoureira: Profa. Dra. Quésia Postigo Kamimura
- | Diretor-secretário: Prof. Dr. Valter José Cobo

Conselho de Curadores

- | Presidente: Profa. Dra. Adriana Leonidas de Oliveira
- | Conselheiros:
 - Prof. Me. André Luiz de Freitas Guimarães
 - Prof. Dr. Evandro Luís Nohara
 - Prof. Dr. José Maurício Bueno da Costa
 - Profa. Dra. Letícia Maria Pinto da Costa
 - Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza
 - Profa. Dra. Milene Sanches Galhardo
 - Profa. Dra. Monica Franchi Carniello
 - Prof. Dr. Paulo Fortes Neto
 - Prof. Me. Pedro Marcelo Alves Ferreira Pinto
 - Prof. Dr. Silvio Luiz da Costa
 - Prof. Dr. Thiago Vasquez Molina

Conselho Fiscal

- | Presidente: Profa. Dra. Máyra Cecilia Delli
- | Conselheiros:
 - Prof. Dr. Antonio Ricardo Mendrot
 - Profa. Dra. Laís Regiane da Silva Concílio
- | Conselheiros suplentes:
 - Profa. Dra. Amanda Romão de Paiva
 - Prof. Me. Mauricio Brito Pereira
 - Prof. Me. Vinicius Barros Barbosa

Fale conosco

- | E-mail: fapeti@fapeti.com.br
- | Tel. (+55) 12 3426-5868
- | Acesse: <https://novo.fapeti.com.br/>

ÍNDICE

Prólogo - Conexões Brasil e Mexico	08
Prologo - Conexiones Mexico y Brasil	09
Educación y violencia contra jóvenes universitarias en la UNAM: análisis de la experiencia en México Georgina Cárdenas Acosta	12
Análisis computacional comparativo de textos académicos y generados por IA Juan Carlos Rojas Cajamarca Nicolás Rojas Christian Guayasamín Típan	24
Cultura política y educación cívica como herramientas para promover el desarrollo democrático en México José Luis Estrada Rodríguez Javier Castellanos Vázquez	34
Modelos educativos en la educación pública: El caso de la Universidad Autónoma de Tlaxcala Saúl Molina Mata	48
Currículum y equidad de género en educación superior: modelo humanista integrador basado en capacidades Beatriz Carolina Ortiz Gallardo Armando Ávila-Carretero	61
Retroceso en los derechos de las mujeres y diversidades: Argentina con Javier Milei Marta Delia Molina Claudia Arroyo Salinas	76
El humanismo en la Cuarta Transformación: análisis del discurso sobre dignidad, pobreza y desigualdad social César Eduardo Jiménez López Inti Leopoldo Calderón Arellanes Marco Polo Calderón Arellanes	90
La crisis de la sociología en México: referentes teóricos y discusión sobre su formación académica Oscar Basave-Hernández Anayatzin Benítez Mojica Guadalupe Segura Vinalay	103

La función del trabajo en equipo en el medio universitario: un estudio de caso desde la UAM-Xochimilco José Luis Cisneros Dora del Carmen Yautentzi Díaz	116
Educación superior y derecho al trabajo violentado en América Latina Dalia Yunnuen Sandoval Montoya Federico Sandoval Hernández	130
Un significante en busca de significación: hacía la implementación de políticas de cuidados en contextos universitarios en México María José Morales Vargas	140
Una aproximación a las políticas públicas de cobertura e inclusión en la UATx, México Felipe Hernández Hernández	158
Servicios Públicos y refacultamiento ciudadano en la ciudad de Acapulco de Juárez: diagnósticos situados con enfoque territorial José Ojeda Bustamante Alejandro Nava Ríos	172
Democracia Indígena y representación política en México Luis Ignacio Arbesú Verduzco	182
La prospectiva aplicada a la educación a distancia Ketzalcóatl Pérez Pérez Angélica Mendieta Ramírez	195
Encontro de professores e alunos do Vale do Paraíba (EPAVA): uma construção situada de saberes Miriam Bauab Puzzo Rodolfo Meissner Rolando Eliana Vianna Brito Kozma	211
Conhecimento situado: como significados e corpos se formam em contextos sociais Rachel Duarte Abdala Elisa Maria de Andrade Brisola Suzana Lopes Salgado Ribeiro Júlio Cesar Voltolini	223

**A ferrovia e a mobilidade urbana de Taubaté:
revitalização do leito ferroviário**

Solon de Almeida Neto
Moacir José dos Santos
Silvio Luiz da Costa
Edson Trajano Vieira

237

**Pesquisa qualitativa em educação: reflexões metodológicas
sobre a socialização do conhecimento situado**

Juliana Marcondes Bussolotti
Suzana Lopes Salgado Ribeiro
Fabrina Moreira Silva
Mariana Aranha de Souza

251

**Avaliação de nível de maturidade de divulgação científica
em universidades: uma proposta metodológica**

Monica Franchi Carniello
Thiago Vasquez Molina
Márcia Regina de Oliveira
Lourival da Cruz Galvão Júnior

264

PRÓLOGO - CONEXÕES BRASIL E MÉXICO

A produção e a socialização do conhecimento científico têm sentido quando se comprometem com a realidade social, com as singularidades locais e com os desafios que marcam o nosso tempo. É exatamente essa a essência de "Conexões Brasil e México: A Socialização do Conhecimento Situado" ou "Conexiones Brasil y México: La Socialización del Conocimiento Situado", resultado da profícua articulação entre os pesquisadores da Universidade de Taubaté (UNITAU - Brasil), Benemérita Universidade Autónoma de Puebla (BUAP) e Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Estudos Socioterritoriais (CIPES – Campus de Acapulco, México), que se propuseram a dialogar, a refletir e a construir pontes epistemológicas entre seus territórios. A coletânea revela diversidade temática admirável e se destaca pela profundidade das análises e sensibilidade social que orienta cada contribuição.

No capítulo dos textos em espanhol, "Educación y violencia contra jóvenes universitarias en la UNAM", Georgina Cárdenas Acosta revela contradições no espaço universitário que, ao mesmo tempo, é fonte de saber e reprodutor de desigualdades de gênero. Em seguida, "Análisis computacional comparativo de textos académicos y generados por IA", de Juan Carlos Rojas Cajamarca, Nicolás Rojas e Christian Guayasamín trata de Inteligências Artificiais, enquanto "Cultura política y educación cívica como herramientas para promover el desarrollo democrático en México", de José Luis Estrada Rodríguez e Javier Castellanos Vázquez, traz luz sobre a participação e os limites da democracia representativa.

Questões como as tratadas em "Modelos educativos en la educación pública: El caso de la Universidad Autónoma de Tlaxcala", de Saúl Molina Mata; e "Currículum y equidad de género en educación superior", de Beatriz Carolina Ortiz Gallardo e Armando Ávila-Carretero, trazem como foco a educação mexicana. "Retroceso en los derechos de las mujeres y diversidades en Argentina con Javier Milei" e "Democracia Indígena y representación política en México" ampliam o escopo temático da obra e reforçam a importância de uma abordagem crítica e situada sobre os processos sociopolíticos na América Latina, bem como outros textos de singular importância, como "Servicios Públicos y

refacultamiento ciudadano en la ciudad de Acapulco de Juárez: diagnósticos situados con enfoque territorial”, de José Ojeda Bustamante e Alejandro Nava Ríos.

De igual relevância, os capítulos escritos em português por pesquisadores de nossa Universidade de Taubaté enriquecem ainda mais o diálogo intercultural. Em “Conhecimento situado: como significados e corpos se formam em contextos sociais”, Rachel Duarte Abdala, Elisa Maria de Andrade Brisola, Suzana Lopes Salgado Ribeiro e Júlio Cesar Voltolini exploram vínculos entre corporeidade e conhecimento, numa abordagem humanista. Já em “A ferrovia e a mobilidade urbana de Taubaté”, os autores Solon de Almeida Neto, Moacir José dos Santos, Silvio Luiz da Costa e Edson Trajano Vieira tratam de mobilidade urbana e revitalização de espaços históricos, com foco na realidade local de Taubaté.

“Pesquisa qualitativa em educação: reflexões metodológicas sobre a socialização do conhecimento situado”, de Juliana Marcondes Bussolotti, Suzana Lopes Salgado Ribeiro, Fabrina Moreira Silva e Mariana Aranha de Souza aprofunda o debate metodológico e reafirma o papel das abordagens qualitativas na compreensão dos contextos educativos. Já “Encontro de professores e alunos do Vale do Paraíba (EPAVA)”, de Miriam Bauab Puzzo, Rodolfo Meissner Rolando e Eliana Vianna Brito Kozma, evidencia as práticas pedagógicas colaborativas e de enraizamento territorial na produção do saber. A obra é encerrada pelo capítulo “Divulgação científica e maturidade institucional: propositura de um modelo exploratório em construção”, de Monica Franchi Carniello, Thiago Vasquez Molina, Márcia Regina de Oliveira e Lourival da Cruz Galvão Júnior.

A UNITAU, instituição comprometida com a promoção do conhecimento plural, sente-se profundamente honrada em integrar esta rede colaborativa internacional. Este livro não é apenas um registro de pesquisas, mas uma demonstração do poder transformador da cooperação acadêmica que ultrapassa as fronteiras geográficas para fortalecer laços culturais, humanos e científicos. Assim, desejamos que esta obra inspire novas conexões entre universidades, projetos e pessoas que acreditam na educação como força vital à equidade, justiça social e construção de um mundo solidário e democrático.

Profa. Dra. Nara Lucia Perondi Fortes

Reitora - Universidade de Taubaté

PROLOGO - CONEXIONES MEXICO Y BRASIL

Los dos países son las economías más importantes de América Latina, pero sobre todo se destacan por la complejidad y diversidad de sus matrices sociales y culturales. Países multirregionales que, desde el Siglo XIX, sobre todo en el caso de México, han experimentado los múltiples desafíos de la conversión de Estados Unidos en la potencia hegemónica global y han atravesado, a partir del siglo pasado, la conversión de regímenes oligárquicos en modelos políticos de participación ampliada, en un caso a través de un proceso revolucionario y en el brasileño a partir de la instalación de una dictadura cívico militar de carácter populista en torno a la personalidad de Getulio Vargas en 1930. Justamente en esa transición se desplegó una diferencia que habría de marcar la evolución de los modelos políticos.

En México, el decisivo rol de los militares revolucionarios fue canalizado a partir de 1928 con la creación de un partido dominante, proceso en el cual más allá del rol decisivo de Plutarco Elías Calles y Lázaro Cárdenas, los siguientes presidentes, es decir Ávila Camacho y Alemán, institucionalizaron la relación entre las elites civiles y militares. En cambio, en Brasil, la tensa relación entre el varguismo y sus herederos políticos, entre los cuales se destaca Lula da Silva, no sólo estuvo detrás de la inestabilidad política que predominó hasta la década de 1980, sino a las amenazas recientes de intervención de las fuerzas armadas en la política.

De todos modos, la situación política actual se caracteriza por la legitimidad de las coaliciones gobernantes que se distinguen por la adopción de políticas de carácter progresista que apuntan a expandir la participación de los sectores populares en las esferas económicas y culturales, para llevar adelante ese proceso manteniendo los equilibrios macroeconómicos fundamentales. Ya la relación con Estados Unidos continúa siendo un tema central de las agendas de ambos países.

En las últimas dos décadas, sin embargo, el substrato económico de la relación sigue caminos divergentes; en México, se intensificó la relación complementaria con los Estados Unidos a partir de la plena implementación del acuerdo de libre comercio mientras que Brasil protagonizó un curso diferente. Si, en el pasado, la economía exportadora brasileña centrada en el café se integraba armoniosamente

con los Estados Unidos, la conversión del país en uno de los principales productores mundiales de cereales, soja, petróleo y carnes lo enfiló en una dirección en parte, con las principales líneas de la matriz productiva y exportadora estadounidense. No es evidente cómo estos diferentes perfiles están vinculados con las alternativas de las relaciones políticas y diplomáticas de los dos países latinoamericanos con Estados Unidos.

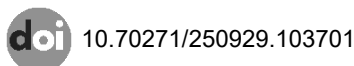
Es claro que la segunda llegada a la presidencia de Donald Trump tensó los dos lazos. Sin embargo, a pesar de que la conexión con México es más densa que con Brasil, dada la frontera común y el tema de los tráficos ilegales y las migraciones, es con Brasil que la política exterior de los Estados Unidos adquirió tono más intervencionista y dramático con la imposición de tarifas comerciales elevadas, exigiendo que el país altere radicalmente el efecto de las decisiones judiciales de condena al comportamiento golpista del exPresidente Jair Bolsonaro. Tanto Claudia Sheinbaum como Lula da Silva enfrentan, entonces, la difícil tarea de combinar sus objetivos de política interna con las exigencias planteadas por la política exterior norteamericana con relación a los dos países y también a la región. En este último sentido, no se puede ignorar la importancia que pueden llegar a tener las acciones que Trump pueda promover con respecto a Venezuela y Cuba.

Por último, cabe señalar que ambos países enfrentan la compleja cuestión de la integración plena a las esferas de igualdad de los afrobrasileños (que suman alrededor de una tercera parte de la población total) y de las etnias originarias en México. No resulta accidental que, en los dos casos, en varios de los estados menos desarrollados económicamente, esas etnias suman porciones más significativas.

Es por todas las cuestiones expuestas hasta aquí que el análisis comparativo de las matrices sociales, políticas y culturales de ambos países que se desarrolla en este volumen, siempre teniendo en cuenta su pertenencia a América Latina, destaca la significación que no casualmente tienen dichos temas en las agendas académicas de las instituciones universitarias de México y Brasil.

Prof. Dr. Javier Saldaña Almazán
Rector - Universidad Autónoma de Guerrero

EDUCACIÓN Y VIOLENCIA CONTRA JÓVENES UNIVERSITARIAS EN LA UNAM: ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA EN MÉXICO



Georgina Cárdenas Acosta¹

1. INTRODUCCIÓN

Las universidades son instituciones de educación superior (IES), fuentes de generación, transmisión de conocimiento, así como de aprendizaje, e investigación. Sin embargo, estos espacios, que suelen percibirse como democráticos, libres de violencia de género, son lugares en los que diversas personas de la comunidad universitaria enfrentan cotidianamente violencia de género (M. Blanco, 2025; Buquet et al., 2013; Ortiz-Ortega et al., 2018; Quijano et al., 2021). Esta contradicción se vuelve más significativa considerando que en ellos se concentra una masa crítica de personas con capacidad de análisis, investigación de primer nivel, con capacidad de transformación de desigualdades estructurales y estructurantes.

A pesar de contar, en muchos casos, con centros especializados en estudios de género, feminismos y violencias, donde se reflexiona sobre las violencias y las desigualdades estructurales; las universidades han tenido que reconocer la existencia de esta violencia en sus espacios a partir de una serie de denuncias presentadas principalmente por las jóvenes, académicas, y personas de la diversidad sexual y señaladas y expuestas por movimientos estudiantiles feministas (Álvarez Enríquez, 2020; M. Blanco, 2025).

Estas denuncias han evidenciado que no sólo hay testimonios aislados; sino que son prácticas sistemáticas y que en realidad esta violencia consigue formar parte de la propia cultura institucional (Buquet et al., 2013). De esta forma, las universidades se han visto orilladas a diseñar instrumentos de atención, sanción y es-

¹ Doctora en Antropología Social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia, México. Trabaja como profesora investigadora en la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Aragón. E-mail: cardenasgeorginat7@aragon.unam.mx; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4004-5169>.

trategias de prevención de estas violencias, que, si bien presentan avances destacados, siguen siendo perfectibles y presentan varias áreas de oportunidad para que se armonicen a la normatividad nacional e internacional (Ortíz-Ortega et al., 2021).

El objetivo de este capítulo es analizar las acciones institucionales implementadas por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para incorporar cursos y asignaturas sobre perspectiva de género en la licenciatura; así como acciones para la atención y sanción de la violencia de género que enfrentan jóvenes universitarias. Asimismo, se reflexiona sobre la incidencia que han logrado las colectivas feministas de la comunidad universitaria.

El análisis que se presenta a continuación es de corte cualitativo, exploratorio y se realiza con base en la revisión de fuentes documentales, lo que posibilita sistematizar las acciones institucionales de la UNAM en materia de educación en género y atención y sanción de la violencia de género. Se revisa marco normativo institucional, informes y documentos de la Coordinación para la Igualdad de Género y bibliografía académica sobre colectivas feministas en las universidades. El análisis documental parte de 2016, que es cuando se consigna el Protocolo para la Atención de casos de Violencia de Género y la primavera morada encabezada por colectivas feministas universitarias, a la actualidad.

El capítulo se divide en dos apartados que hacen la revisión de la literatura, el primero de ellos hace la contextualización teórica y sistematiza las acciones institucionales para la incorporación de asignaturas de género en planes de estudio de licenciatura, en un segundo apartado se apuntan las acciones en materia de atención y sanción de la violencia de género y la incidencia de los colectivos feministas en la comunidad universitaria. Y se cierra con reflexiones finales.

2. CURSOS Y ASIGNATURAS DE GÉNERO EN LA UNAM

En la Ciudad de México (CDMX), en 1983 el Colegio de México (Colmex) crea el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer (PIEM) y que a partir de 2021 es el Centro de Estudios de Género (CEG); en 1984 se crea el Área de Investigación Mujer, Identidad y Poder en el Departamento de Política y Cultura de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Unidad Xochimilco que cuenta con una maestría en

Estudios de la Mujer desde 1998 y un doctorado en Estudios Feministas desde 2017. En 1992 se crea el Programa Universitario de Estudios de Género en la UNAM que en 2017 transita a Centro de Estudios de Género (CIEG). En el 2000 la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) dentro del Posgrado de Antropología Social, crea la línea de Investigación Género y Política. Con corte a 2018 Ortiz-Ortega *et al* documentan al menos 25 Unidades, Programas y Centros en materia de género y feminismo (Ortiz-Ortega et al., 2018) de forma que desde hace al menos cuatro décadas en las Universidades más importantes de la CDMX hay centros especializados en investigación y análisis relacionados con género. En este sentido Tepichín apunta que “el origen de los estudios de género está ligado al interés político y académico por explicar la subordinación femenina” (Tepichin, 2019).

La categoría de género tuvo una mejor recepción que la de feminismo en muchos espacios académicos, al respecto Scott apunta “[...] el empleo de “género” trata de subrayar la seriedad académica de una obra, porque género suena más neutral y objetivo que “mujeres”. Género parece ajustarse a la terminología científica de las ciencias sociales y se desmarca así de la (supuestamente estridente) política del feminismo” (Scott, 2003, p. 270).

Las investigaciones de los centros de investigación han reflexionado y teorizado sobre la categoría de género, para Lamas “[...] hablar de género es referirse a un tamiz cultural, a una identidad y a un conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales” (Lamas, 2018, p. 168).

Como se ha señalado en el inicio de este apartado, algunas instituciones de educación superior (IES) como el COLMEX, han transitado de la categoría “mujer” en sus programas académicos hacia la consolidación de la investigación a través de Centros de Estudios de Género (CEG). Este tránsito corresponde a una comprensión más compleja del campo, ya que la categoría género es relacional, no se refiere exclusivamente a las mujeres “[...] ni [es] una noción que haga referencia a la simple comparación estadística entre hombres y mujeres. Es, en cambio, una categoría que ilumina una de las formas fundamentales de la desigualdad en los sistemas sociales” (Castro, 2018, p. 339). Por su parte, la UAM Xochimilco, si bien

conserva el nombre original de su maestría, al crear su programa de doctorado establece que la categoría de análisis será el feminismo. La amplia gama de centros y posgrados en la CDMX dedicados al estudio de temas de las mujeres, género y feminismo brinda la oportunidad al estudiantado de elegir aquellos espacios académicos cuyos marcos teóricos sean los más idóneos para el desarrollo de sus investigaciones.

Independientemente de las diferencias epistemológicas entre centros, programas, cursos y asignaturas que abordan temas de mujeres, género y feminismo, una categoría de análisis común en todos ellos es la violencia. De acuerdo con Castro (2018), tres términos han dominado el debate y el accionar en torno a la problemática. Una primera etapa, que se ubica entre principios de la década de 1970 y mediados de 1980, en la que el feminismo estadounidense tuvo un papel protagónico y en la que el concepto dominante fue el de violencia sexual.

Una segunda etapa, correspondiente a la segunda mitad de 1980 y mediados de 1990, que estuvo marcada por el surgimiento de perspectivas de corte crítico de lo que entonces se denominaba feminismo de los países del tercer mundo y donde se amplió el espectro terminológico y político posicionando los términos violencia contra las mujeres, violencia machista, violencia patriarcal, violencia masculina.

La tercera etapa, que se extiende de la segunda mitad de 1990 hasta la actualidad, en la que tanto los organismos internacionales, como el feminismo que se institucionaliza en la academia, utilizan de forma predominante el concepto de violencia de género, legitimada ampliamente en marcos normativos internacionales, nacionales políticas públicas, estudios académicos, investigaciones y programas universitarios.

En México la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV) habla de la violencia contra las mujeres, y la define como “Cualquier acción u omisión, basada en su género, que les cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte tanto en el ámbito privado como en el público” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, n.d.). Esta ley establece seis tipos de violencia: psicológica, física, patrimonial, económica, sexual y a través de interpósita persona. Y las modalidades de violencia en

el ámbito familiar, laboral y docente, en la comunidad, institucional, política, digital y mediática y feminicida.

El 15 de mayo de 2019 se publicó en el Diario Oficial de la Federación de México una modificación al artículo 3º que apunta que los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, donde se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades, así como la educación sexual y reproductiva y el cuidado del medio ambiente. Asimismo, la Ley General de Educación que se reforma en 2019 establece tanto en el art. 6 fracción XII que la educación deberá fomentar la igualdad sustantiva y la perspectiva de género, como el art. 30 que mandata a las autoridades educativas a asegurar la incorporación de la perspectiva de género en los contenidos, materiales, métodos y evaluaciones (Cámara de Diputados, 2019). Por su parte la LGAMVLV establece en el art. 38 que se deben:

[t]ransformar los modelos socioculturales de conducta de mujeres y hombres, incluyendo la formulación de programas y acciones de educación formales y no formales, en todos los niveles educativos y de instrucción, con la finalidad de prevenir, atender y erradicar las conductas estereotipadas que permiten, fomentan y toleran la violencia contra las mujeres. (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, n.d.).

En la UNAM se establece en los *Lineamientos Generales para la igualdad de Género en la UNAM* (2013) en el Art. 3. “Las autoridades universitarias y las entidades y dependencias deberán concretar la igualdad de género al interior de la UNAM” y Art. 5 fracción II. “Incluir en los planes de estudio, temas relativos a la igualdad de género, de prevención y eliminación de discriminación por razón de condición de género u orientación y/o preferencia sexual, así como de violencia de género” (UNAM, 2013). Asimismo, la UNAM cuenta con el *Documento Básico para el Fortalecimiento de la Política Institucional de Género en la UNAM* (2018), que tiene como objetivo general promover la igualdad entre mujeres, hombres y diversidades sexo genéricas en la universidad.

Actualmente en la UNAM ha realizado un mapeo curricular documentado en *Pintando el círculo de violeta. Creación y trayectorias de las asignaturas de género en la UNAM* donde analiza asignaturas obligatorias y optativas que incorporan la perspectiva de género, es importante señalar que esta ha sido una petición sistemática en pliegos petitorios durante tomas de instalaciones, en este sentido en un análisis que realiza la Coordinación para la Igualdad de Género en la UNAM (CIGU) identificó que de 32 pliegos petitorios realizados entre 2019 y 2022, en 12 de ellos se exigía “[...] la creación de una asignatura obligatoria de género y en 8 la transversalización de la perspectiva de género en planes y programas” (Quijano et al., 2021, p. 22).

El análisis señala que únicamente una tercera parte del total de los planes de estudio que conforman el Sistema Escolarizado de las licenciaturas integra una asignatura obligatoria en materia de género, además de que la presencia no es homogénea, ya que hay facultades que tienen una amplia oferta; mientras que otras carecen de la misma.

La mayoría de las entidades que ofrecen asignaturas con perspectiva de género lo hacen bajo la modalidad de optativas; además de que se identifica la necesidad de capacitar a la planta docente y el compromiso de que se siga trabajando para que haya más asignaturas desde donde se reflexione sobre las desigualdades, las brechas de género. El análisis identifica que en la UNAM hay “resistencia activa de grupos de distintas entidades, tanto de estudiantes como de docentes y funcionariado” (Quijano et al., 2021, p. 282) que se percibe por quienes imparten estas materias como “una vigilancia excepcional comparada con el resto de las asignaturas” (*idem*).

En una revisión realizada el 12 de junio de 2025, se identificaron 22 cursos con perspectiva de género que ofrece la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM, dentro del Programa de Actualización y Superación Docente, tanto de licenciatura como de bachillerato. Es importante considerar que esta oferta se renueva sistemáticamente, una vez que concluyen ciertos cursos, se habilitan otros nuevos, lo que es un indicador de que existe una oferta permanente de formación de género dirigida a la planta docente.

3. ACCIONES INSTITUCIONALES EN MATERIA DE ATENCIÓN Y SANCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

El año de 2016 es conocido como la Primavera morada porque se observa una amplia organización de movimientos estudiantes y grupos feministas que tienen un creciente impacto y una mayor visibilidad en medios de comunicación (Quijano et al., 2021; Ventura Alfaro, 2022) y denuncian el acoso y múltiples violencias de género que viven al interior de espacios universitarios, lo que desencadena paros en varias facultades de la UNAM, ese mismo año se establece la primera versión del Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM, el cual también es resultado de un Acuerdo firmado por rectoría con la ONU, ante la campaña *HeforShe* (Quijano et al., 2021).

Los movimientos estudiantiles feministas fueron fundamentales para que la UNAM realizara reformas institucionales y modificara su normatividad para que se reconociera la violencia de género como una falta grave (Álvarez Enríquez, 2020). Cerva (2020) ha documentado que las colectivas feministas universitarias son una nueva forma de organización en México, que cuestionan las violencias institucionales, estructurales, desafían las políticas tradicionales y su activismo trasciende lo físico ya que también es digital (Cerva, 2020).

En la UNAM, derivado de las movilizaciones feministas y demandas estudiantiles, se hicieron una serie de modificaciones concentradas en 2020, como la realizada al art. 95 de la Legislación Universitaria donde se señala que la violencia de género es un delito grave de responsabilidad; mientras que en el art. 99 del Estatuto de Gobierno se establece que se amplía el número de personas que integrarán de forma paritaria el Tribunal Universitario.

Asimismo, se crea la CIGU para la instrumentación de la política de género universitaria y se faculta para la atención de la violencia de género a la Defensoría de los Derechos Universitarios; además de que se establece el principio de taxatividad en las sanciones que se realicen en la materia. Sin embargo, algunas autoras como Ortiz, Góngora y Aguilar (2021) apuntan que los cambios a través de protocolos y transformaciones estructurales no son profundos y diluyen el enfoque feminista que originalmente se propuso dentro de las demandas estudiantiles.

Si bien se han generado una serie de mecanismos institucionales para promover una educación universitaria con perspectiva de género, la prevención de la violencia, su atención y sanción, y existen más de 56 universidades que cuentan con protocolos de atención a la violencia (Ortíz-Ortega et al., 2021). Algunas investigaciones como la de Ortíz, Góngora y Aguilar (2021) analizan la forma desigual con la que se juzga con perspectiva de género en los campus universitarios y cómo la violencia que es parte de la cultura institucional es tolerada u omitida por las estructuras jerárquicas de la vida universitaria.

Estas autoras apuntan que en ocasiones el reconocimiento de la violencia en las universidades es resultado de la presión de grupos y mediática a través de los que se ha llamado “litigio mediático” que “busca elevar la importancia del tema de la violencia en los medios” (Ortíz-Ortega et al., 2021, p. 238); no obstante las universidades “parecen no ser un caso aislado en el limitado acceso a la justicia (Ortíz-Ortega et al., 2021)” y cuentan con limitada infraestructura para la atención y en este sentido se plantea “[...] la necesidad de fortalecer el tratamiento de casos desde la legalidad que respete el principio propersona, el respeto a la presunción de inocencia, debida diligencia y enlace con instituciones externas” (Ortíz-Ortega et al., 2021, p. 246).

De acuerdo con Blanco (2025), los tipos de violencia más frecuentes en las universidades son el acoso y hostigamiento sexual en 53%, seguido de la violencia simbólica y psicológica con 40% y violencia sexual 7%, sin embargo, de acuerdo con la autora estos tipos de violencia son “soslayados porque tienen sello de “naturalización” y el aval social” (Blanco, 2025, p. 170). Su investigación también revela que las mujeres universitarias víctimas de violencia presentan una alta tendencia a no hablar de lo que han vivido, ya que suele existir el miedo a confrontar a una figura de autoridad, lo que podría afectar la trayectoria académica, laboral, o dependiendo del caso; además de que hay temor a que se reste importancia del hecho. Asimismo, Blanco apunta que, como resultado del orden de género, se suele otorgar a los hombres privilegios y en este sentido en las universidades:

[...] se acostumbra a silenciar, encubrir, dilatar, desalentar o pasar inadvertidas las denuncias sobre VG porque esta no se asume como una problemática exacerbada ni colectiva. Por el contrario, los actos de acoso o violencia sexista suelen atribuirse únicamente al individuo perpetrador, como si fuese un caso aislado, ocasional; un problema de “minorías” que remite al contexto de lo íntimo, de lo privado, y que nada tiene que ver con la esfera pública ni con el *ethos* de la universidad. (Blanco, 2025, p. 171)

Frente a las múltiples manifestaciones de violencia en el ámbito universitario, las demandas de su erradicación han provenido tanto de las víctimas que han alzado la voz, como de los movimientos estudiantiles feministas. En respuesta las IES, incluida la UNAM, han realizado protocolos de atención a la violencia de género, y algunas acciones institucionales. Aunque los protocolos, como se ha documentado, carecen de una amplia infraestructura y de personal capacitado en temas de género, lo que en lugar de resolver la problemática la retrasa y limita su eficacia.

Asimismo, la UNAM ha promovido la creación de Comisiones Internas de Igualdad de Género (CINIG) en cada entidad para el desarrollo de actividades institucionales en materia de género y prevención de la violencia, pero estas carecen de presupuesto y en muchas ocasiones, a pesar de las capacitaciones que se promueven, no siempre las personas que las integran se encuentran especializadas en temas de género, lo que dificulta o desvirtúa el propósito para el que fueron creadas.

Por lo que aún se tiene que trabajar ya que se ha identificado “que algunas universidades permanecen como escenarios androcéntricos, sexistas, misóginos, que tienden a dificultar el tránsito de las mujeres en la universidad, convirtiéndose en un escenario potencialmente hostil, violento y desigual para ellas” (Blanco, 2025).

4. CONSIDERACIONES FINALES

Las Universidades en tanto IES aun cuando se perciben como espacios democráticos, centros de saber, racionales y críticos no se encuentran exentas de las violencias estructurales de género, ya que en su interior se reproducen y perpetúan múltiples formas de violencia no sólo contra las mujeres, sino también contra las disidencias sexo genéricas. Las prácticas de violencia, aunque no se reconocen

oficialmente, llegan a ser parte de la cultura institucional, ya que las prácticas de violencia se encuentran normalizadas, y se interpretan como hechos aislados. Como resultado, quienes la padecen prefieren guardar silencio, ya sea por evitar ser revictimizadas o para no enfrentar problemas dentro de su vida universitaria.

Si bien los protocolos de atención a la violencia de género surgen como respuesta a las exigencias de los movimientos estudiantiles feministas y constituyen un avance en el reconocimiento institucional de la violencia de género dentro de las IES, su ejecución genera la expectativa de que habrá acceso a la justicia. Sin embargo, tal y como se ha documentado en diversas investigaciones, son una herramienta insuficiente y limitada ya que como documentan (Ortíz-Ortega et al., 2021) no todos parten del principio propersona, ni presunción de inocencia ni debida diligencia. Tampoco garantizan procesos eficaces y en gran parte de los casos su aplicación es poco efectiva, de forma que en realidad es más simbólica.

El papel de las movilizaciones estudiantiles ha sido fundamental para la incorporación de asignaturas con perspectiva de género y para la instrumentación y revisión de protocolos de atención de la violencia de género; sin embargo, muchas de sus peticiones se han diluido en los procesos institucionales y su capacidad de movilización e impacto mediático genera tensiones no solo con autoridades sino también con grupos conservadores que no quieren que se cambie el *status quo* ni el orden de género.

Sin duda es importante que se establezcan mecanismos transparentes de evaluación de los logros alcanzados y los retos, además de continuar promoviendo políticas institucionales de género en todas las entidades de la UNAM, para seguir transformando las condiciones estructurales que mantienen la desigualdad y la violencia de género.

REFERENCIAS

Álvarez Enríquez, L. (2020). El movimiento feminista en México en el siglo XXI: juventud, radicalidad y violencia. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 65(240). <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.240.76388>

- Blanco, M. (2025). Universidades hispanas y género: una aproximación desde el estado del arte. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 159–178.
- Blanco, M. del P. (2025). Universidades hispanas y género: una aproximación desde el estado del arte. *IISUE*.
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A., & Moreno, H. (2013). *Intrusas en la Universidad*. PEG, IISUE, UNAM.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (n.d.). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. In *Diario Oficial de la Federación*.
- Cámara de Diputados, H. C. de la U. (2019). Ley General de Educación. In *Diario Oficial de la Federación*.
- Castro, R. (2018). Violencia de género. In H. Moreno & E. Alcántara (Eds.), *Conceptos clave en los estudios de género* (Vol. 1, pp. 339–354). CIEG, UNAM.
- Cerva, D. (2020). Activismo feminista en las universidades mexicanas: la impronta política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las mujeres. In *Revista de la Educación Superior* (Vol. 49, Issue 194, pp. 135–155). Asociación Nacional de Universidad e Instituciones de Educación Superior. <https://doi.org/10.36857/RESU.2020.194.1128>
- Lamas, M. (2018). Género. In H. Moreno & E. Alcántara (Eds.), *Conceptos clave en los estudios de género* (Vol. 1). CIEG UNAM.
- Ortíz-Ortega, A., Góngora, J., & Aguilar, C. (2021, January). Dilemas constitucionales vigentes en la implementación de los protocolos para atender la violencia de género en las universidades. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*.
- Ortiz-Ortega, A., Góngora Soberanes, J., & Alonso González, C. (2018, November). Rezagos en la igualdad sustantiva en el contexto universitario. *El Cotidiano*, 7–21.
- Quijano, M., Morales, M., & Garcia, L. M. (2021). *Pintando el currículo de violeta. Creación y trayectorias de las asignaturas de género en la UNAM*. CIGU, UNAM.

- Scott, J. (2003). El género: una categoría útil para el análisis histórico. In M. Lamas (Ed.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265–302). PUEG, UNAM.
- Tepichin, A. M. (2019). Estudios de género. In H. Moreno & E. Alcántara (Eds.), *Conceptos clave en los estudios de género* (Vol. 2, pp. 97–107). CIEG, UNAM.
- UNAM. (2013). Lineamientos generales para la igualdad de género en la UNAM. In *Gaceta UNAM*. Gaceta UNAM.
- Ventura Alfaro, M. J. (2022). Women's Movements Against VAW and Femicide: How Community-Based Feminisms Build Worlds Otherwise from the Periphery of Mexico City. *Partecipazione e Conflitto*, 15(1), 240–256. <https://doi.org/10.1285/i20356609v15i1p240>

ANÁLISIS COMPUTACIONAL COMPARATIVO DE TEXTOS ACADÉMICOS Y GENERADOS POR IA



10.70271/250929.103702

Juan Carlos Rojas Cajamarca²

Nicolás Rojas³

Christian Guayasamín Tipán⁴

1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo aborda un análisis computacional comparativo de textos con el fin de aportar evidencia empírica y criterios prácticos para el trabajo académico en educación superior frente al uso de modelos de lenguaje generativo. La irrupción de sistemas como ChatGPT ha modificado de manera acelerada los hábitos de lectura, escritura y evaluación en la universidad. La discusión entre académicos se encuentra entre dos posturas, entusiasmo o rechazo. Sin embargo, ambas suelen pasar por alto un problema más profundo: la necesidad de marcos metodológicos y ético-pedagógicos que permitan describir con precisión lo que cambia en textos generados o asistidos por inteligencia artificial (patrones de lenguaje, organización de la información, densidad conceptual).

En este horizonte, la relevancia del tema es doble. Por un lado, resulta urgente identificar pistas asociadas a textos producidos con asistencia de IA, no solo para poder incidir en casos de mala práctica, sino para brindarles a los docentes las

² Estudiante del Doctorado en Comunicación de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Máster en Comunicación y Medios Digitales por la Universidad de las Américas Puebla y Máster en Big Data and Business Analytics en la Universidad ADEN. Sus principales líneas de trabajo son la comunicación digital, la educación mediada por tecnologías y los videojuegos. E-mail: juanca720@hotmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2957-4806>.

³ Candidato a Doctor en Tecnologías de la Información y de Redes por la Universitat Oberta de Catalunya. Ha trabajado en diversas universidades de Ecuador como docente investigador, sus principales líneas de trabajo son la epistemología, la educación digital y los videojuegos. E-mail: nicoalejor@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4493-0345>.

⁴ Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías de la Comunicación y magister en Innovación y educación por la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. Trabaja como coordinador de producción en la Fundación Openlab Ecuador. E-mail: cguayasamint@est.ups.edu.ec; ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7544-9980>.

herramientas y los argumentos para analizar este tipo de textos con mayor precisión. Por otro lado, el campo necesita evidencia comparativa que supere lo puramente anecdótico.

El objetivo del capítulo es, por tanto, brindar pautas para docentes frente a los desafíos de identificación y tratamiento pedagógico de textos académicos generados con IA. En lugar de apoyarse en detectores automáticos (cuya fiabilidad es limitada), se propone una aproximación mixta basada en el análisis computacional de textos de la herramienta Voyant Tools.

Se tomaron dos artículos académicos producidos en el marco de la estancia doctoral Brasil–México en la que participaron la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y la Universidad Presbiteriana Mackenzie. A partir de estos textos, se generaron dos artículos adicionales utilizando inteligencia artificial con ChatGPT 5 Thinking, manteniendo la misma temática y convenciones de escritura académica para asegurar comparabilidad entre pares de humano e IA. Estos textos fueron generados sin intervención humana más allá del prompt (idéntico para ambos casos y variando únicamente la temática correspondiente a cada par), y sin ediciones posteriores. ChatGPT 5 Thinking creó dos manuscritos de aproximadamente 3 000 palabras cada uno; se prefirió no modificarlos ni en contenido ni en formato, con el propósito de comparar la estructura, la organización y los patrones del output de la IA tal como se produce de manera nativa.

Los cuatro documentos, dos humanos y dos generados con IA, se compararon mediante análisis computacional de textos utilizando Voyant Tools. Para ello se aplicó un preprocesamiento de normalización y limpieza de datos, y se contrastaron métricas como frecuencias, tendencias por segmentos y riqueza léxica, con normalización por longitud del texto, a fin de identificar similitudes y diferencias sistemáticas entre la producción humana y la asistida por inteligencia artificial.

Este capítulo contiene: una revisión sistemática de literatura acerca del uso de la inteligencia artificial en la educación superior y sus desafíos; después se discuten los resultados de la evaluación de los pares de textos humanos y hechos por inteligencia artificial; y se proponen ciertas consideraciones y recomendaciones.

2. REVISIÓN DE LITERATURA

La inteligencia artificial ha creado desafíos específicos en el ámbito de la educación superior, esto ha desembocado en una brecha entre académicos, aquellos que confían que se pueden encontrar maneras incorporar a la inteligencia artificial a la educación, a través de rediseño de evaluaciones y desarrollo de nuevas habilidades, como el prompting, la evaluación de outputs y el análisis comparativo.

Mientras que otros ven a la inteligencia artificial como una amenaza, es difícil mostrar lo contrario, los problemas de integridad académica, uso excesivo, derechos de autor, transparencia y poca confiabilidad de la fuente ponen a los modelos de lenguaje grandes como un punto de dolor particularmente complicado.

También genera mucha incertidumbre, especialmente en nuestro ámbito educativo. Sabemos que esto requiere nuevas habilidades para generar indicaciones, evaluar los resultados de la IA generativa y saber cuándo es apropiado o inapropiado usarla (por ejemplo, ¿es correcto usarla para calificar? ¿Qué tal escribir una carta a los padres sobre un asunto serio?). Si ChatGPT puede sintetizar múltiples textos fácilmente, ¿cómo podemos reestructurar las evaluaciones de nuestros estudiantes para enfocarlas en un pensamiento más crítico? (Lagran, Searson, & Trumble, 2024, pág. 2)

¿Qué hacer al respecto? Lagran, Searson & Trumble (2024) proponen que debe haber lineamientos claros para el uso de la inteligencia artificial, donde su posición es clara, no hay forma de parar el avance de penetración social de estos modelos. Esto no solo en el ámbito educativo, la mayoría de los campos están siendo permeados por ellos, desde espacios de investigación a ámbitos de entretenimiento como juguetes o videojuegos.

Desde esta perspectiva se vuelven cruciales las habilidades técnicas, así como el pensamiento crítico, orientado al uso de la inteligencia artificial. Aunque en último término recaería sobre los docentes el estar actualizado frente a los nuevos avances tecnológicos, para identificar y regular su uso, es crucial que consideremos

que es necesario que se planteen nuevas formas de reflexión y evaluación educativa. Esto adicionalmente incluye que las instituciones educativas construyan e implementen políticas claras para el manejo de la IA.

Suponiendo que los estudiantes utilizan herramientas de IA generativa, es necesario considerar la cantidad y el contexto de su uso. Un uso excesivo puede contravenir las normas de integridad académica y dar lugar a sanciones contra los estudiantes. Existe la preocupación de que la dependencia excesiva de las herramientas de IA generativa pueda dificultar el desarrollo del pensamiento crítico (JISC, 2023). Los estudiantes que logran ocultar el uso de la IA en su trabajo y obtienen un reconocimiento indebido por su éxito académico se enfrentan a la implicación moral adicional de ser empleados en un puesto para el que no están cualificados. (Howe, Machado, & Sneddon, 2025, pág. 38)

La detección se vuelve vital en este punto: ¿Cómo se puede esperar que los docentes identifiquen en su día a día los trabajos generados por inteligencia artificial cuando en este momento hay una carrera armamentística entre los modelos de lenguaje? Una batalla que además cuesta billones de dólares y en la que participan enormes empresas. Las empresas que intentan detectar los textos producidos por la IA son incipientes y realmente no son capaces de hacerlo de forma fidedigna, peor aún si, cada pocos meses, siguen saliendo nuevas versiones y modelos (Fowler, 2023). Este no es el único problema. Muchos estudiantes han aprendido a ocultar su uso indebido de la inteligencia artificial, editando textos, haciendo múltiples prompts, cambiando entre modelos, traduciendo de un idioma a otro, hay estrategias que burlan los sistemas de detección automáticos y manuales.

Desde la perspectiva de un académico que solicita a ChatGPT la redacción de sus materiales de clase, el punto relevante del modelo es la "implementación". Al solicitar un conjunto de notas sobre la "Ley inglesa de molestias", el académico está activando el sistema para que consulte la información contenida en su conjunto de datos implementado. La información del conjunto de datos se deriva completamente de material ya existente y se

utilizó como parte del entrenamiento de la IA; por lo tanto, aunque la disposición de las palabras sea única, ningún material es verdaderamente original. (Howe, Machado, & Sneddon, 2025, pág. 39)

Esto lleva a la siguiente problemática, el problema no es solo la detección del uso indebido, también hay una constante batalla acerca del plagio y los derechos de autor. Los modelos de lenguaje no crean nada desde cero, dependen completamente de las bases de datos de entrenamiento que les son proporcionadas, en este sentido, pueden ser consideradas grandes máquinas de plagio, pues todas sus respuestas son “recombinaciones” de trabajos previos.

Sin embargo, esta posición no es necesariamente correcta, en el modelo de lenguaje en sí queda poco de la información de entrenamiento más allá de su “estructura”. Toda la información que entra en el aprendizaje máquina es despedazada, etiquetada y modificada, un modelo como ChatGPT 5 no tiene ninguna capacidad de comprensión de las instrucciones que un usuario le da, es simplemente una poderosísima herramienta de predicción de textos.

La relación entre la educación y el hábito de lo ético es como la relación sin relación entre la responsabilidad y el don que debemos imaginar para dar cuenta de la responsabilidad: una deducción trascendental sin restricciones, por así decirlo. La formación en el hábito de lo ético solo puede lograrse prestando atención a la tarea sistémica del compromiso epistemológico. «Aprendemos a aprender» (la frase más general de Bateson) a enseñar a partir del texto histórico-cultural en el que se ubica un determinado grupo de estudiantes. (Spivak, 2012, pág. 9)

Son pocas las perspectivas que escapan al binarismo entre adopción o rechazo de la inteligencia artificial, además que ninguna de las dos posturas logra realmente abordar el problema. Por ello, es necesario repensar críticamente el papel de la educación, no solo planteando salidas técnicas o burocráticas, sino identificando que lo que ha hecho la inteligencia artificial es exacerbar los problemas que ya estaban presentes en la educación superior.

3. RESULTADOS

Se analizaron 2 artículos (Artículo 1, Artículo 2) realizados por académicos mexicanos en el contexto de la estancia doctoral BUAP – Mackenzie, en conjunto con dos generados por inteligencia artificial (ChatGPT 5 Thinking) que fue instruida para que generará artículos académicos (GPT1, GPT2) con citas en formato APA, de 20 páginas de extensión y con la misma temática. A continuación, se presentan los resultados del análisis computacional de texto:

4. ARTÍCULO 1 VS GPT1

El artículo 1 tiene un total de 7,794 palabras y 1,940 palabras únicas. Su temática es el análisis de la profesionalización de la comunicación en el Congreso del Estado de Puebla. Sus palabras más frecuentes son: comunicación (58); profesionalización (50); congreso (49); puebla (39); México (39). Mientras que el artículo generado por inteligencia artificial (GPT 1) tiene 3,239 palabras y 1,113 palabras únicas. Su temática es: comunicación pública y libertad de expresión en los congresos estatales de México. Sus palabras más frecuentes son: comunicación (32); violencia (28); pública (23); protección (23); periodistas (19).



Gráfico 1, nube de palabras artículo 1, elaboración propia



Gráfico 2, nube de palabras GPT 1, elaboración propia

Los gráficos 1 y 2 muestran la frecuencia de palabras de cada uno de los artículos, las palabras más grandes aparecen más veces en cada documento y su tamaño baja en relación proporcional a su frecuencia. Es posible identificar que, más allá de la divergencia en temáticas entre ambos artículos, el artículo generado

por inteligencia artificial no sufre de un estilo de escritura mecánico y repetitivo, al contrario, tiene (proporcionalmente) una mayor cantidad de palabras únicas y una riqueza de léxico comparable entre las más utilizadas.

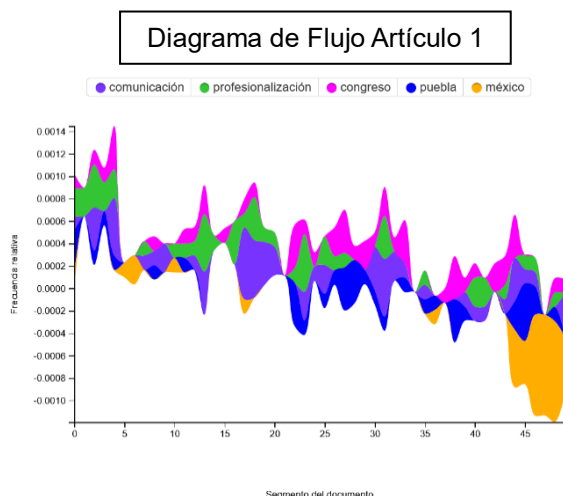


Gráfico 3, diagrama de flujo artículo 1, elaboración propia

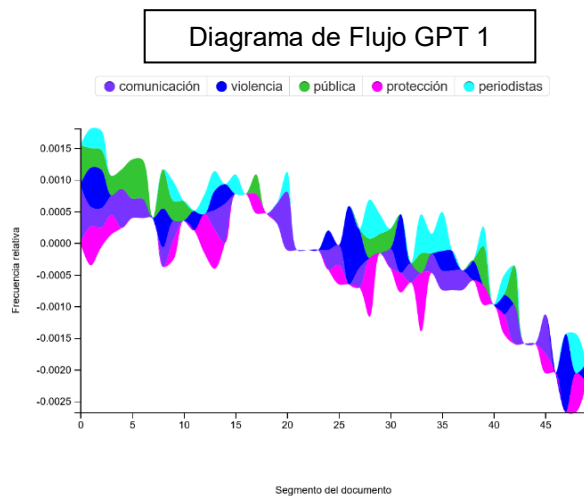


Gráfico 4, diagrama de flujo GPT 1, elaboración propia

Los diagramas de Flujo (gráficos 3 y 4) muestran la frecuencia que aparecen los términos a lo largo del documento. Cada artículo es dividido en 50 secciones de la misma longitud y para cada una de ellas se identifica si las palabras más utilizadas en cada documento aparecen en ella y la frecuencia relativa con la que aparecen dependiendo del número de palabras de cada sección. El artículo generado por inteligencia artificial tiende a tener un uso más frecuente de los mismos términos a lo largo de todo el documento, mientras que el artículo académico está claramente separado por secciones, donde se pueden observar partes dedicadas a temáticas específicas, como las menciones a la ciudad de Puebla en la mitad del documento y un cambio de enfoque a uno más nacional al final, refiriéndose a México en su totalidad.

5. ARTÍCULO 2

El artículo 2 tiene 6,358 palabras y 1,644 palabras únicas. Su temática es la violencia en redes sociales en México, particularmente la red social X. Sus palabras más frecuentes son: violencia (83); sociales (82); redes (75); x (36); digital (36). Mientras que el artículo generado por inteligencia artificial (GPT 2) tiene 2,582 palabras y 941 palabras únicas. Su temática es la misma: violencia en redes sociales en México,

Los diagramas de Flujo (gráficos 7 y 8) muestran la frecuencia que aparecen los términos a lo largo del documento, contando el número de veces que aparece cada palabra seleccionada en cada sección, en este caso, las que más frecuentemente aparecen en cada artículo.

En este caso se aprecia el fenómeno opuesto al anterior, donde el artículo generado por inteligencia artificial tiene una menor repetición de términos y una mayor cantidad (relativa) de palabras únicas, pero todavía presenta una organización de la información similar, conservando una misma temática y un mismo uso del lenguaje para todo el documento.

6. CONSIDERACIONES FINALES

El análisis comparativo sugiere que, aun cuando un texto generado por IA pueda alcanzar fluidez y apariencia formal académica, tiende a mostrar patrones y uso del lenguaje distintos a los de textos producidos por académicos, particularmente en lo que se refiere a la organización de la información. En contraste, los textos humanos tienden a tener una riqueza conceptual y teórica mucho más amplia, abordando una variedad de temáticas entre cada sección.

Metodológicamente, el capítulo aporta un esquema mixto y reproducible para cursos y programas: métricas identificables (frecuencias, tendencias por segmentos y riqueza léxica) e identificación de patrones estructurales, como la comparativa pobreza conceptual y poca variabilidad entre secciones.

Sin embargo, se identificaron características de la escritura del modelo de lenguaje que van en contra de las expectativas usuales, tiene una mayor riqueza léxica, capacidad de utilizar métodos de citado (APA 7) y puede, sin intervención humana, llegar a conclusiones valiosas que reorganizan conocimiento ya existente. Finalmente, hay limitaciones: el tamaño de la muestra es pequeño, se presentan variables entre temáticas de cada artículo y el análisis lexicográfico podría tener una riqueza mucho mayor. Frente a estas, se proponen líneas para futuras investigaciones: ampliar corpus por disciplinas, incorporar métricas adicionales, y diseñar con docentes rúbricas y protocolos de transparencia ajustados a cada currículo.

REFERENCIAS

- Aoun, J. (2024). *Robot-Proof: Higher Education in the Age of Artificial Intelligence*. Londres: The MIT Press.
- Blakenship, R. (2024). Pedagogical Models and Generative AI Fluency: A Three-Tiered Empirical Framework Approach. In M. Searson, E. Lagran, & J. Trumble, *Exploring New Horizons: Generative Artificial Intelligence and Teacher Education* (pp. 39-62). Waynesville: Association for the Advancement of Computing in Education.
- Fowler, G. A. (2023, April 3). We tested Turnitin's CHATGPT-detector for teachers. it got some wrong. The Washington Post. Retrieved from Washington Post: <https://www.washingtonpost.com/technology/2023/04/01/chatgpt-cheating-detection-turnitin>
- Howe, R., Machado, L., & Sneddon, S. (2025). *The Ethical Implications of Generative Artificial Intelligence on Students, Academic Staff, and Researchers in Higher Education*. Nueva York: Routledge.
- Kartheeban, K., Aanandaram, V., Lakshminarasimman, D., & Kabalishwaran, D. (2025). The Potential and Drawbacks of Machine Learning for Student Assessment. In T. Murugan, K. Periasamy, & A. Abirami, *Adopting Artificial Intelligence Tools in Higher Education* (pp. 98-140). Boca Ratón: CRC Press.
- Lagran, E., Searson, M., & Trumble, J. (2024). Transforming Teacher Education in the Age of Generative AI. In M. Searson, E. Lagran, & J. Trumble, *Exploring New Horizons: Generative Artificial Intelligence and Teacher Education* (pp. 2-14). Waynesville: Association for the Advancement of Computing in Education.
- Salloum, S., Almarzouqi, A., Gupta, B., Aburayya, A., Rasol, M., & Alfaisal, R. (2024). The Coming ChatGPT. In S. Salloum, A. Almarzouqi, B. Gupta, A. Aburayya, M. Rasol, & R. Alfaisal, *Artificial Intelligence in Education: The Power and Dangers of ChatGPT in the Classroom* (pp. 15-24). Gewerbestrasse: Springer.
- Spivak, G. (2012). *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Londres: Harvard University Press.
- Topping, K., Gehringer, E., Khosravi, H., Gudipati, S., Jadhav, K., & Susarla, S. (2025). *Enhancing peer assessment with artificial intelligence*. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 1-33.

CULTURA POLÍTICA Y EDUCACIÓN CÍVICA COMO HERRAMIENTAS PARA PROMOVER EL DESARROLLO DEMOCRÁTICO EN MÉXICO



10.70271/250929.103703

José Luis Estrada Rodríguez⁵

Javier Castellanos Vázquez⁶

1. INTRODUCCIÓN

América Latina ha tenido diversos cambios en el sistema de gobierno, desde las dictaduras militares en la década de los setentas: Augusto Pinochet de 1973 a 1990; Alberto Fujimori 1990 a 2000 y Hugo Chávez de 1999 a 2013; entre otros que contribuyeron a una exigencia de cambio y giro democrático con la creación y auge de los partidos políticos vinculados con la izquierda a finales de la década de los noventas con el fenómeno denominado “Marea Rosa”, que ha llevado a Rafael Correa en Ecuador, Daniel Ortega en Nicaragua y José Mujica en Uruguay en 2010. También en 2018 ganó en México Andrés Manuel López Obrador y se construyó una especie de transformación política latinoamericana que ha sido estudiada ampliamente.

Empero, la opinión de los ciudadanos poco ha sido estudiada. Se pueden encontrar algunos trabajos sobre la cultura política. Castro (2005), que analiza la transformación social que significó en las elecciones del 2000, el triunfo de Vicente Fox un candidato que emergió del Partido Acción Nacional, un partido aliado a la derecha y que inició el proceso democrático con la alternancia electoral. Asimismo, Gómez y Díaz (2020), elaboran un análisis sobre el caso de los jóvenes del Estado de México, sobre sus preferencias electorales y su forma de entender el avance democrático. Asimismo, Bustamante, et. al. (2015) destacan

⁵ Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma del Estado de México con posdoctorado en Ciencias Políticas y Sociales por la UNAM, México. Trabaja como investigador de tiempo completo en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. E-mail: julis.estrada@correo.buap.mx; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0088-2157>.

⁶ Maestro en gobierno y administración y en comunicación estratégica. Estudios de doctorado en gestión y administración estratégica. Cuenta con más de 15 años de experiencia como profesor investigador en la Facultad de Administración (BUAP). E-mail: javier.castellanos@correo.buap.mx; ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3868-9154>.

el papel de los movimientos populares en el desarrollo de propuestas políticas, para el cambio del sistema político y la creación de una agenda política incluyente, abierta y participativa.

Otro investigador, Sonnleitner (2018), reconocen el papel de los ciudadanos en la construcción democrática desde 1988, año en que se construyó una corriente de izquierda para controlar al Partido Revolucionario Institucional (PRI), que se había desempeñado como un partido hegemónico desde 1929 con la fundación del Partido Nacional Revolucionario (PNR) y que posteriormente cambió de siglas al Partido de la Revolución Mexicana (PRM) en 1938 hasta llegar al PRI en 1946 que gobernó hasta el 2000.

El desarrollo de las elecciones en nuestro país está vinculado de manera directa con la cultura política, sobre cómo se ha construido el poder político a través de clientelismo electoral, canonjías y prebendas hacia los ciudadanos. Incluso, Peschard (2020), sostiene que el estudio de la cultura política deriva del enfoque conductista que busca comprender qué es lo que mueve a los sujetos, a las personas para votar y participar en la política. Los primeros estudios justamente buscaron comprender bajo la perspectiva sociocultural, la forma en que piensan los ciudadanos. Porque dentro de la cultura política, se encuentra también la cultura de la legalidad, la cultura cívica y podemos mencionar también la cultura de la pluralidad; todos estos elementos constituyen la idiosincrasia, la manera de ser de los ciudadanos en la sociedad.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La cultura política puede entenderse como las experiencias, valores, prácticas, tradiciones y hasta nociones que se construyen en torno a los temas de interés general de la población mexicana. Por supuesto que estos temas de interés se construyen con base en el contexto social que se vive, durante la construcción del sistema político mexicano, después de la Revolución Mexicana que culminó con la promulgación de la Constitución en 1917, los valores de la cultura política se centraron en la búsqueda de la justicia social y el nacionalismo revolucionario.

Los partidos políticos como el Partido Revolucionario Institucional (PRI), utilizaron este esquema ideológico para construir adeptos, simpatizantes y militantes, a partir de los propios ideales contruidos a razón de la cultura que se produjo en los medios de comunicación, en la televisión y en general en los medios masivos. El discurso gubernamental se contruyó justamente como un mecanismo para reconocer las tradiciones y esperanzas de la sociedad cada vez más interesada en participar.

Empero, la corrupción y desconfianza en las instituciones del poder político disminuyeron el interés en participar durante la década de los ochenta y produjeron una crisis dentro de la representación política y las instituciones democráticas. También el autoritarismo, entendido como la concentración del poder, un presidencialismo exacerbado genera desconfianza y poco interés por participar en la política. Chávez, *et. al.* (2024), reconoce que uno de los problemas más notables de la ruptura entre el gobierno y la sociedad se encuentra justamente en la desconexión entre ciudadanos y representantes, por la desilusión y sensación del aislamiento social en que viven la población. Dado que las decisiones de los políticos poco han beneficiado al pueblo y la ciudadanía en general.

Incluso podemos decir que el abstencionismo y la poca participación electoral en las elecciones es producto de esta crisis en la democracia mexicana. En ese sentido, Zuart y Herrán (2021), sostienen que la confianza de los ciudadanos en las instituciones democráticas ha disminuido paulatinamente, tomando como base las encuestas de opinión aplicadas a los ciudadanos. Pero no sólo en México, sino en América Latina como producto de las crisis económicas, desigualdad y pobreza que impera en estos países. Monsiváis (2017), sostiene que más de la mitad de la población en Latinoamérica tiene desafección política, considerando las encuestas del Latinobarómetro.

Monsiváis (2017), reconoce que existe un fuerte problema al contar con una baja cultura política y desafección, porque las consecuencias de la desafección representativa para los sistemas políticos de la región pueden ser corrosivas, provocando cuestionamientos a la legitimidad de la democracia representativa o distorsionando el sentido de sus normas y sus instituciones. Esto propicia el desarrollo de

otros males vinculados con la democracia, como la demagogia y el populismo que recientemente se producen a través de las redes sociales y plataformas virtuales. Podemos decir que se construye un espacio para la construcción falsa de valores, donde los políticos están más preocupados por ganar popularidad; que por construir un sistema de representación democrática.

Justamente los medios de comunicación recientemente han construido modelos políticos relacionados con la popularidad, imagen y carisma como atributos de los políticos. Transformando con ello la cultura política de la región latinoamericana. Recientemente se ha impulsado el rechazo a los partidos políticos e instituciones con la polarización, producto de esta división de valores y percepciones ciudadanas. Applebaum (2021), politóloga estadounidense sostiene que es necesario revertir la polarización que se ha construido en Estados Unidos con Trump en el poder y otros países como El Salvador con Nayib Bukele, uno de los presidentes que más debate han generado por su gobierno populista, centralizado y autoritario.

Es nocivo para la democracia latinoamericana el desarrollo de proyectos personales, donde los políticos se convierten en figuras mediáticas, buscando ganar adeptos, simpatizantes y contribuyendo con sus promesas a formar aliados que les aplauden. El populismo, dicho de esta manera como una alteración de la representación política; contra las instituciones devalúa la democracia y constituye un espacio para la transmisión de valores negativos, noticias falsas y proyectos personales de políticos. García (2020), reconoce que ante la proliferación de noticias e información, la cultura política también se transforma hacia el desarrollo del espectáculo, de las ideas que son más populares y entretenidas. Implica que los medios no solo informan sobre política, sino que también moldean la percepción pública, establecen la agenda y por tanto, configuran la manera de pensar de los ciudadanos. Sebastián Moreno (2022), investigador de la Universidad de Uruguay, destaca que los medios de comunicación constituyen un espacio de intervención social y una forma de controlar a los ciudadanos con la selección de temas que se difunden.

Los temas que no son tomados por las redes sociales prácticamente no existen y con ello, van construyendo temas, proyectos, conceptualizaciones y por

tanto, moldea la opinión y percepción de los ciudadanos. “Los medios son agentes clave de la socialización, contribuyen a formar la percepción del mundo circundante” (Moreno, 2022, pág. 67).

En ese sentido, Olivier-González (2024), sostiene que la cultura política está relacionada directamente con la opinión ciudadana. Porque los ciudadanos participan poco en la toma de decisiones, ante la falta de canales institucionales. No hay mecanismos para hacer llegar la opinión de los ciudadanos a quienes toman las decisiones, por tanto; los ciudadanos no tienen experiencias positivas en torno a cabildear, negociar o proponer a los representantes políticos algún tema.

Por tanto, es relevante reconocer que la cultura política determina la conducta y en cierta forma, las acciones de los gobernados; porque se desarrolla una ecuación: ante las nulas experiencias de participación, las posibilidades de querer participar son nulas. Por ello, para fomentar participaciones, colaboraciones y debates, los ciudadanos deben haber tenido previamente alguna experiencia acumulada en sus vidas. Esto último es lo que no existe, por tanto, la democracia es menor ante una cúpula que toma las decisiones en vez de invitar a todos a aportar información, propuestas y soluciones.

A esto se suma el desarrollo creciente de información en las redes sociales que construye infodemia, desinformación y noticias falsas. Por tanto, la sociedad se encuentra en una vorágine informativa que lejos de garantizar una mayor cultura política, interés e información para tomar decisiones; ocurre lo contrario: no hay interés y existe desinformación. Con la era digital, los ciudadanos no sólo pueden ver la información en sus redes sociales, sino también abrir el debate, discutir y promover una participación. Empero lo que sucede no está ayudando a garantizar mayor cultura democrática, sino todo lo contrario, porque se promueve el populismo y otras corrientes ideológicas como la ultraderecha en el discurso de muchos líderes y debilita la integración entre gobierno y ciudadanos.

Peschard (2020), sostiene que existe un dilema sobre si las redes sociales impulsan la democratización de la sociedad, a partir de abrir el debate y diálogo sobre los temas de interés general o son los propios actores políticos quienes acaparan el discurso, las conversaciones y el uso de las redes sociales a su favor.

Existen varios estudios sobre el comportamiento social y cuáles son las inquietudes que tienen los ciudadanos con respecto al sistema político mexicano, la democracia; así como las instituciones del Estado. Chávez, *et. al.* (2024), sostiene que los medios de comunicación mediados por la tecnología como Facebook, Twitter (X), Instagram y otras redes sociales contribuyen a construir hábitos y formas de pensar en los ciudadanos. Por tanto, construyen la cultura.

3. REVISIÓN DE LA LITERATURA

En nuestro país se han desarrollado importantes cambios que han transformado la cultura política de los mexicanos, producto de una evolución en el proceso democrático que de manera histórica ha permitido una mayor participación de los ciudadanos en la vida pública, en la toma de decisiones y en la gobernanza; entendida esta última como la interacción entre gobernantes y gobernados. A partir de la Independencia de México, que culminó en 1821 con la entrada del Ejército Trigarante a la Ciudad de México, inició el proceso de la institucionalización de la democracia y por tanto, el inicio del acceso de los ciudadanos a participar de manera libre en la elección de sus representantes.

Con la promulgación de la Constitución de 1917 por Venustiano Carranza se construyó el sistema político mexicano que hoy tenemos, garantizado por las instituciones democráticas y la división de poderes. La Constitución culminó con la dictadura de Porfirio Díaz, que gobernó alejado de contrapesos y con una perspectiva de control absoluto que sólo cambió con la promulgación de la Carta Magna.

Posterior a la etapa constitucionalista, se logró que el poder Ejecutivo, Legislativo y Judicial impulsaran el desarrollo de las leyes electorales y la formación de contrapesos al poder político. De tal forma que los ciudadanos representados en la Cámara de Diputados y Senadores tuvieron acceso a elecciones libres, pero con una muy poca participación genuina. Los partidos políticos se convirtieron justamente en los interlocutores entre gobierno y sociedad, acaparando el poder político y la toma de decisiones.

De esta manera, la generación de partidos políticos para abrir la competencia electoral fue uno de los principales logros de la Revolución Mexicana permitió

avanzar hacia la vida institucional, con paz social y leyes. En 1929 surgió el Partido Nacional Revolucionario (PNR), siendo presidente el general Plutarco Elías Calles. Después en 1938 con el general Lázaro Cárdenas cambió el nombre del instituto político al Partido de la Revolución Mexicana (PRM) y posteriormente paso el poder a los civiles; porque durante muchos años gobernaron los militares. En 1946, llegó al poder el presidente Miguel Alemán Valdés que representó el primer presidente civil, siendo abogado y dejando atrás a los militares en el poder. También el partido hegemónico cambió de nombre, nació el Partido de Revolución Institucionalizada (PRI) que durante muchos años gobernó.

Este contexto político, caracterizado por un partido hegemónico que gobernó sin contrapesos y con poca competencia electoral generó una cultura política sumisa, poco participativa y sin duda, sin incentivos para participar. El PRI construyó un clientelismo exacerbado y un control sobre la población que poco permitió el desarrollo de la sociedad civil, el crecimiento de las organizaciones apartidistas y en general una vida pública más amplia. La oposición fue controlada por el partido que gobernó hasta el 2000, que se dio una alternancia electoral, por ello; la tradición que se impuso y la cultura política permeó en las instituciones y en la vida pública de nuestro país.

Comprender estos elementos que constituyen la cultura política es fundamental, porque con la transformación y los cambios que han tenido las instituciones políticas es preciso comprender los avances e incluso retrocesos en la participación ciudadana. Porque como sostiene Hernández (2008), se carece de una participación autónoma y propositiva por parte de los ciudadanos en general para participar en la construcción de acuerdos democráticos; porque durante muchos años se promovió una cultura política centralizada, basada en el presidencialismo exacerbado que se desarrolló en toda América Latina, pero que también obedeció a la necesidad de consolidar los regímenes políticos que pasaron del orden militar al civil. Entonces, muchas de las tradiciones políticas de control, centralismo y autoritarismo siguieron construyendo el imaginario de la sociedad latinoamericana.

Almond y Verba (2001), establecieron los parámetros para comprender la conducta de la sociedad, desde la visión política y cultural, social, psicológica y en

general; dieron al concepto de cultura política una visión transversal. Podemos decir también que durante el estudio que hicieron Almond y Verba hicieron en la década de los cincuenta; no consideraron las nuevas formas de participación política, ahora en redes sociales. Bajo este planteamiento, Eufracio (2017), sostiene que si bien el estudio de los pensamientos de la sociedad se construyeron en un entorno de gobiernos autoritarios, con el paso del tiempo se modificaron las circunstancias sociopolíticas y se promovió una mayor participación de los ciudadanos, por lo tanto, la cultura política es un concepto cambiante, adaptado a las circunstancias y que debe comprenderse en la justa medida del territorio y la sociedad específica, porque los postulados cambian y las circunstancias también.

En nuestro país con este contexto histórico, podemos decir que durante muchos años se limitó la participación e involucramiento de los ciudadanos en temas políticos, lo cual derivó en otros problemas como la falta de confianza en las instituciones, poca responsabilidad cívica y tolerancia. Además, como sostiene Hernández (2008), se desarrollaron durante estos años, antes de la alternancia electoral, un fuerte clientelismo, corporativismo y algunas prácticas autoritarias que prevalecen hasta nuestros días; pese a los cambios políticos que se han tenido.

Uno de los elementos que constituyen este proceso de participación política está determinado por el acceso a la información, es decir; los mexicanos pese a todas las plataformas tecnológicas que existen tienen poca cultura informativa. Podemos decir que la falta de información y la poca cultura que existe al respecto, impide que participen, colaboren y se interesen en los asuntos públicos de su localidad. Islas (2025), describe que el consumo de noticias en nuestro país se ha modificado, porque ahora los ciudadanos se están mudando a las plataformas virtuales, digitales y en los teléfonos móviles.

“De acuerdo con el Digital News Report 2025 del Instituto Reuters, los mexicanos han modificado sus preferencias de consumo de noticias, el 36% prefieren leerlas; el 41% prefiere verlas. En tanto, el 23% prefiere escucharlas” (Islas, 2025). Esto cambia el panorama, porque ahora tienen más posibilidades de elegir sus fuentes informativas, contar con mayor transparencia en los noticieros y múltiples opciones. Ahora el problema es la infodemia y el exceso de información falsa que circula

en la red de Internet y en las plataformas digitales; lo cual nos lleva al mismo problema inicial, los ciudadanos no tienen libertad informativa y cuentan con pocos hábitos de alfabetización mediática para identificar noticias falsas o también llamadas “fake news”.

Contar con más información no necesariamente mejora la cultura política a favor de la democracia, porque existen muchos datos en el ámbito digital; pero también poca tradición e la lectura o discusión de las noticias. Durante muchos años se construyó una cortina de humo para no dar a conocer la información a los ciudadanos se ocultó información y con ello se privilegió la política como espectáculo.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El desarrollo de la ciencia política en la década de los ochenta planteó conocer cómo los ciudadanos construyen valores, percepciones y por ende, marcan su acción a partir de las ideas que reciben de las instituciones, principalmente del gobierno. Podemos decir que entender la construcción mental, pensamientos y hábitos es importante para garantizar la reproducción de las instituciones y por tanto del poder político. Por ello, el estudio de Gabriel Almond y Sydney Verba en la década de los sesenta inició la perspectiva de los estudios culturales, desde la ciencia política para comprender los valores, la ideología y lo que se denominó también la cultura cívica.

García (2006), puntualiza que, con respecto a la cultura política, puede entenderse como la suma de actividades políticas, tradiciones y en general las prácticas que acompañan el comportamiento de los ciudadanos, para distribuir el poder, elegir a sus representantes y en concreto, como se organizan en torno a las instituciones democráticas. Si bien, las ideas democráticas son las que propician el estudio de la cultura política, también mueve a la reflexión entender los temas, fuera de la democracia como el totalitarismo y la dictadura como ideas contrarias a la democracia que también están sustentadas en la percepción de los ciudadanos.

Asimismo, “La cultura política es expresión de nuestras prácticas y vivencias concretas con el ejercicio del poder público en sus distintas expresiones, pero, al

mismo tiempo, es un factor que influye en nuestras formas de actuar y participar en la vida pública” (Peschard, 2020, pág. 9).

Entender la cultura política es un tema importante, porque a mayor aceptación de las instituciones democráticas se produce una aceptación a las decisiones de los políticos, dado que los ciudadanos apoyan sus iniciativas. Empero, ante la poca credibilidad que existe en torno a las promesas de los políticos, los ciudadanos buscan organizarse fuera de las propias instituciones. Eso es una falla de la democracia, porque debiendo estar los ciudadanos alineados con el poder político, muchas veces buscan estar fuera de la organización política establecida y propician espacios alternativos para participar e incidir en la política.

En ese sentido, Meyenberg (2024), reconoce que existen marcos mentales que permiten comprender cómo analizar la cultura política. Para ello, este Cuadro 1, es ilustrativo de la clasificación y comprensión del concepto.

Cuadro 1 - Elementos que conforman la cultura política

Conocimiento de las instituciones	Esto significa que los ciudadanos tienen una comprensión sobre la cultura política, de acuerdo con lo que saben de los tres poderes: 1) Ejecutivo, 2) Legislativo y 3) Judicial. Por tanto, a medida que los ciudadanos están familiarizados con las funciones de la representación política, podrán tener una mayor o menor cultura política. El papel de los partidos políticos y el gobierno es precisamente fomentar el conocimiento de las instituciones democráticas que forman valores, símbolos y por tanto, legitimidad.
Eficiencia de las instituciones para solucionar problemas	Los ciudadanos valoran a las instituciones políticas de acuerdo con la capacidad que tienen para solucionar problemas, aportar soluciones y garantizar una mejor calidad de vida. Así, los ciudadanos evalúan la eficiencia del gobierno, los legisladores y en general el sistema político y eso construye su cultura política a favor o en contra de las instituciones democráticas. El malestar ciudadano está basado precisamente en la poca capacidad de respuesta que tienen las instituciones democráticas.
Construcción de sentimientos	La cultura política está ampliamente sustentada en las emociones que tienen los ciudadanos con respecto al gobierno, los partidos políticos y en general, de la política.

Fuente: elaboración propia, con información de Meyenberg (2024).

Estos marcos interpretativos, sostiene Meyenberg (2024), es como se construye la realidad; porque a través de lo que se conoce es posible opinar y participar. Esto se ve sobre todo en redes sociales, porque ahí se construye la opinión pública y la aceptación de la sociedad. Estos marcos se enfocan hacia una

parte de la realidad conocida, aceptada y legitimada; mientras que se deja fuera de los marcos interpretativos lo que no se conoce o no interesa, basados e los códigos simbólicos que constituyen la cultura política individual. Estos marcos mentales llevan a una idea de consenso y descenso que es una interpretación particular del problema, de sus causas y el deterioro de la sociedad apática, poco participativa e indolente.

Los sentimientos son importantes, Mendieta (2019), reconoce que dentro de la cultura política están los sentimientos a favor o en contra de los candidatos. Esto influye en las emociones que se construyen en el ámbito electoral. Además, con las redes sociales es más visible este proceso de sentimientos, al dar like o retuit a los mensajes de los políticos en las redes sociales, que permiten definir la participación electoral y la orientación del voto.

Zechmeister y Osorio (2021), reconocen que la corrupción, abuso de autoridad, falta de democracia en la designación de los candidatos y representantes populares ha llevado a los ciudadanos de América Latina a desconfiar de sus instituciones democráticas, buscando participar fuera de los canales formales, propiciar la protesta y buscar los canales que no son institucionales para manifestarse, erosionando con ello la cultura política como un valor de la sociedad. El autoritarismo, también produce desinterés en la política y el debilitamiento del estado de derecho, cumplimiento de las leyes y el desarrollo de la paz social.

Como muestra de esta desafección, podemos mencionar el *Latinobarómetro*, un estudio de opinión pública que se aplica en 18 países desde 1995, con el objetivo de conocer los avances y retrocesos en torno a la democracia latinoamericana, este instrumento de medición es muy importante porque representa más de 600 millones de ciudadanos en las más de 20 mil entrevistas que se han aplicado en estos años. En la edición 2024, se encontró que existe un aumento de apoyo al sistema democrático, empero la confianza en las instituciones políticas como los partidos políticos, sigue siendo baja.

La confianza en las instituciones está directamente relacionada con la cultura cívica. Es decir, la percepción sobre las instituciones y comprender al mismo tiempo como interactúan con la sociedad. Peschard (2020) reconoce que la confianza es el

reconocimiento de la población sobre las reglas que imponen las instituciones democráticas, eso construye y reproduce la cultura cívica. Por tanto, para que los ciudadanos sigan las reglas es necesario que las respalden legitimen y valoren.

La disposición a participar en la vida cívica, como una convivencia armónica es producto de la cultura política. Si los ciudadanos consideran que no pueden incidir, no tendrán incentivos para participar. Meyenberg (2024), puntualiza que la polarización y confrontación entre políticos y ciudadanos es producto de la ineficacia, de la falta de respuesta en la esfera pública que puede detonar también las protestas, marchas e inconformidad en general.

Sobre este punto, Delgado-Aguilar (2019), reconoce que existen colonias y barrios con mayor cultura política que se manifiesta en la capacidad de construir acción colectiva, organización social y movilización para obtener beneficios. Por ejemplo, algunos servicios públicos que tienen que ser gestionados por parte de los propios ciudadanos, a partir de líderes vecinales, organizaciones no gubernamentales o sindicatos y corporaciones. La cultura política, por tanto, bajo este esquema se vincula con la movilización, participación y poder de convocatoria para incidir en las políticas públicas.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Como se ha descrito, la cultura política se construye socialmente a partir de la herencia de hábitos y traiciones que se comparten en los núcleos familiares, que tienen arraigo en la historia de las comunidades, pueblos y ciudades. Por tanto, para cambiar esta cultura política no sólo se trata de modificar las instituciones, sino también el imaginario social. Es decir, la percepción de los ciudadanos con respecto a la policía, ejército, gobierno y otras entidades que conforman el sistema político. Los valores que se construyen socialmente como la justicia, igualdad; incluso el concepto de democracia puede llevarse a cabo en la educación secundaria, preparatoria y universidad.

Es por ello, que las políticas educativas deben considerar este espacio de interacción social, como un espacio para establecer nuevas comunidades epistémicas, construir un diálogo de saberes entre la población y sus comunidades y actuar conforme a sus intereses.

Preocupa el equilibrio entre consenso y descenso, es decir entre quienes aceptan y rechazan al gobierno; con fenómenos como el populismo y la polarización. La insatisfacción se construye desde los medios de comunicación y se reproduce en los ciudadanos. Todas estas circunstancias que mueven a la reflexión y análisis también plantean como propuesta la necesidad de un rediseño institucional, de cambios en el sistema político mexicano para garantizar una mayor participación, la inclusión de los ciudadanos en la toma de decisiones y sobre todo, la incidencia de los ciudadanos en el gobierno.

REFERENCIAS

- Almond, G. y Verba, S. (2001), La cultura política, en Albert Batlle (ed.), *Diez textos básicos de ciencia política*, España, Ariel, pp. 171-201.
- Applebaum, A. (2021). *El ocaso de la democracia. La seducción del autoritarismo*, Debate, Barcelona, España.
- Chávez Ramírez, A., De La Mora Cuevas, J. M., y Nandé Vázquez, E. A. (2024). *La cultura política en México: un análisis a través de ejes teóricos: política culture in México: an análisis through theoretical axes*. *Ecos Sociales*, 12(34). <https://doi.org/10.19136/es.v12i34.6297>
- Delgado-Aguilar, F. J. (2019). *Servicios públicos, cultura política y protesta ciudadana*. El abasto de agua en Aguascalientes, 1899-1944. *Revista de Historia de América*, (157); pp. 163-188.
- Eufracio, J. F. (2017). *La cultura y la política en la cultura política*. *Nueva Antropología*, 30(86), 101-119
- García, R. (2006). Crítica de la teoría de la cultura política. *Política y cultura*, (26), 133-155.
- Hernández, M. A. (2008). *La democracia mexicana, presa de una cultura política con rasgos autoritarios*. *Revista Mexicana de Sociología*, 70(2), 261-303.

- Islas, C. (2025). Así es como los mexicanos consumimos noticias de acuerdo con el Digital News Report 2025, *Polls, mx*, 19 de junio de 2025.
- Meyenberg, Y. (2024). *Comunicación y cultura política. Conferencia del Seminario Cultura Política y Participación Ciudadana*. Paradigmas actuales, UNAM.
- Mendieta, A. (2019). Cerebro político en los procesos electorales: las emociones del voto en la campaña por la presidencia de la República en México, 2018. *Anagramas de la Comunicación*, vol. 17, número 34. Enero-junio 2019.
- Moreno, S. (2022). La mediatización de la política como amenaza al sistema democrático: una aproximación crítica basada en el estado actual de la investigación, *Argumentos. Revista de Crítica Social*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, número 25, abril de 2022.
- Monsiváis, A. (2017). La desafección representativa en América Latina. *Andamios*, 14(35), pp. 17-41.
- Oliver-González, A. B. (2025). Democracy and political culture in the contextualization of lobbying, *Visual Review*, vol. 16, número 7.
- Peschard, J. (2020). *La cultura política democrática, Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democracia*, Instituto Nacional Electoral.
- Zechmeister E. y Osorio, D. (2021). *Political Culture in Latin America*, Oxford Research Encyclopedia of Politics, USA.

MODELOS EDUCATIVOS EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA



10.70271/250929.103704

Saúl Molina Mata⁷

1. INTRODUCCIÓN

Las Universidades Públicas Estatales de México (UPES) son instituciones de educación superior creadas por decreto de los congresos de cada una de las entidades federativas y desarrollan las funciones de docencia, investigación y extensión y difusión de la cultura. Este grupo de universidades se rigen por lo establecido en el artículo 3º constitucional que les otorga autonomía de gobierno, administrativa y académica (Gobierno de México, 2021), este último aspecto es muy relevante porque les permite determinar sus planes académicos, sus modelos educativos, así como los planes y programas de estudio de los programas educativos que atienden.

Las UPES en el ejercicio de su autonomía elaboran un proyecto académico o modelo educativo institucional, con la cual buscan enfrentar los desafíos que plantean las políticas educativas nacionales e internacionales, a fin de ajustarse y mantener su vigencia en la forma de construir y acceder al conocimiento (Cuevas, 2010). Un modelo educativo, según Barrientos (2018), consiste en una integración de distintas teorías y enfoques pedagógicos que orientan a los profesores en su quehacer docente, todo ello de conformidad con la misión, visión y valores de cada institución.

En una revisión a las universidades de la región Centro-Sur, organizadas conforme a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana (ANUIES), se observa que denominan de manera diversa a su proyecto académico. La Universidad Autónoma de Guerrero, por ejemplo, lo denomina Modelo hacia una educación de calidad con inclusión social, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo solo lo nombra como Modelo Educa-

⁷ Maestro en Administración Gerencial por la Universidad Benito Juárez García (UBJ). Trabaja como académico de tiempo completo en la Facultad de Derecho Ciencias Políticas y Criminología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. E-mail: saul.mata1974@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1621-8738>.

tivo, mientras que la Universidad Autónoma del Estado de México, lo denomina Modelo Institucional de Innovación Curricular, en tanto que la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla lo integra como parte de su Plan de Desarrollo Institucional y dentro de él hace alusión a su proyecto académico denominado Modelo Universitario Minerva, mientras que la Universidad Autónoma de Querétaro y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos lo denominan Modelo Educativo Universitario y Modelo Universitario respectivamente, en tanto que la Universidad Autónoma de Tlaxcala lo nombra Modelo Humanista Integrador Basado en Capacidades (MHIC).

En el ejercicio de su autonomía, el proyecto académico de las UPES tiene generalmente vigencia solo por el período rectoral que se trate, dado que cada administración busca imprimirle un sello particular a su gestión. La permanencia, éxito o fracaso de un proyecto académico de las UPES depende de una serie de factores, como son “el liderazgo y la legitimidad del líder o rector, la incursión de las tecnologías de información y comunicación (TIC), la resistencia al cambio, la brecha digital, el financiamiento y la comunicación interpersonal” (Aguilar-Esteva, 2019, pág. 18).

Con el propósito de identificar cuáles factores, de los arriba mencionados, han influido para que la Universidad Autónoma de Tlaxcala mantenga vigente su modelo educativo institucional por más de 20 años, abarcando prácticamente cinco administraciones rectorales y conocer cuáles son las características que tiene dicho modelo, se realizó un estudio desde un enfoque de corte cualitativo (Hueso y Cascant, 2012) con un diseño de carácter descriptivo (Tam *et al.*, 2018), empleando el método de análisis de contenido (Fernández, 2002). El objetivo fue analizar las características organizacionales de la Universidad Autónoma de Tlaxcala que permiten la continuidad de una política educativa institucional que va más allá de una administración, a partir de la revisión de su actual modelo académico. El estudio parte de la premisa de que los modelos educativos logran sus propósitos en la medida que los actores educativos se lo apropian y ejecutan en su ámbito de actuación.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Existen diversas definiciones de modelo educativo; para Tünnerman (2008) “es la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una

institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), a fin de hacer realidad su proyecto educativo” (p. 14), mientras que para Farro (2012) “es la filosofía educativa de la institución, a partir de la cual se desprenden metas y líneas de acción que impulsan el mejoramiento continuo de las personas y su entorno” (pág. 78).

Por su parte, Ibarra y Gaona (2015, pág. 14), mencionan que un modelo educativo es “algo con qué compararse, un paradigma por alcanzar y una guía práctica para orientar el comportamiento de quienes participan en los hechos educativos y administrativos de la institución”.

En estas definiciones se resalta que un modelo educativo constituye un referente que orienta el quehacer de la institución y de sus actores, es una guía a través de la cual se articulan los procesos sustantivos y adjetivos institucionales, de tal modo que también es una disposición normativa que dirige las acciones formativas y le otorga un sello distintivo al quehacer educativo de las universidades.

Si bien, la mayoría de los modelos educativos de educación superior señalan que se orientan hacia la educación integral de los individuos a fin de desarrollar las diversas dimensiones humanas -cognitiva, comunicativa, ética y sociopolítica-, en algunos casos, los modelos educativos enfatizan solamente el crecimiento económico de las personas o la formación disciplinar, y se muestran alejados de la posible aportación o compromiso para la construcción de una sociedad más justa (Estrada-Perea y Pinto-Blanco, 2021; y Barrientos, 2018).

Lo arriba descrito permite afirmar que un modelo educativo define el tipo de orientación o concepción que tendrá el diseño curricular que la institución pondrá en práctica en la formación de los estudiantes (Barrientos, 2018). Las universidades destacan de manera diversa cuáles son los elementos o dimensiones que deben formar parte de un modelo educativo. La Universidad Autónoma de Guerrero (2013), por ejemplo, menciona los siguientes: Educación centrada en la persona y en el aprendizaje, Educación integral y Educación pertinente, propositiva y contextualizada. Las universidades interculturales, señalan que su modelo educativo se propone reconocer el conocimiento generado por las diversas culturas, la determinación de estrategias educativas específicas que faciliten la inclusión de jóvenes de

comunidades originarias a la educación superior y al uso de la lengua materna para preservar la identidad de las comunidades (Aguilar-Esteva, 2019).

En ambos casos, se observa que los elementos constitutivos que aluden a un modelo educativo se refieren, más bien, a la orientación específica que pretenden en la formación profesional de sus estudiantes y no exactamente a las dimensiones propias de un modelo educativo. Molina et al. (2018), refiriéndose a la Universidad Técnica de Manabí Ecuador, mencionan que los ejes centrales de un modelo educativo son lo Epistemológico; Axiológico; Investigación; Formación; Capacitación docente, y; Competencias profesionales generales.

El primero define el enfoque histórico-cultural y los principios de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el segundo expresa los valores que pretende formar en los estudiantes, el tercero se refiere a las capacidades científicas, teóricas y técnico-instrumentales que busca desarrollar, el cuarto establece los atributos profesionales deseados en los estudiantes, el quinto se refiere a las acciones de capacitación al profesorado, y a las competencias profesionales que pretende desarrollar.

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, por otro lado, señala que las dimensiones de un modelo educativo son: filosófica, pedagógica, sociológica, jurídica, política y operativa (Ibarra y Gaona, 2015), resaltando que estas dimensiones están intrínsecamente relacionadas por lo que no pueden concebirse de manera aislada. La dimensión filosófica establece los principios de la filosofía educativa e institucional que la sustenta, la dimensión pedagógica enuncian las corrientes pedagógicas y psicológicas en que se basa su proceso de enseñanza y aprendizaje, la dimensión sociológica resalta el compromiso que la universidad tiene con la sociedad, la dimensión jurídica se asocia con la normatividad específica de la institución, la dimensión política se refiere a la vinculación con los actores internos y externos de la institución para garantizar su viabilidad y pertinencia, por último, la dimensión operativa plantean las condiciones humanas, físicas y tecnológicas que permitan su implementación y desarrollo.

Cabe destacar que el modelo educativo que una universidad adopte o diseñe es fundamental para orientar la formación que pretende ya que condensa “el conjunto

de teorías, directrices y concepciones que emplea (...) para orientar el proceso formativo, la pedagogía, la didáctica, el currículo y la evaluación de los aprendizajes”, es decir, en su modelo educativo definen “el tipo de ser humano y de sociedad que pretende formar y construir” (Estrada-Perea y Pinto-blanco, 2021, pág. 170).

Sin embargo, para que un modelo educativo logre sus propósitos hay tres factores esenciales que se deben de tomar en cuenta: en primer lugar, el liderazgo de la alta dirección, que debe ser motivador, participativo e incluir a los colaboradores en la toma de decisiones y en el proceso de implementación para reducir las resistencias al cambio, el siguiente factor es la comunicación que debe ser permanente y sistemática para visualizar sus ventajas pedagógicas y tener claridad en los diversos procesos que implica, el otro factor es la capacitación a todos los actores involucrados, especialmente a quienes les corresponde aplicar el proyecto educativo, es decir, los docentes (Aguilar-Esteva, 2019).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se abordan los antecedentes que dan origen a la formulación del modelo educativo de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), se describe su primer modelo educativo denominado Modelo Humanista Integrador basado en Competencias (MHIC), posteriormente se aborda el actual Modelo Educativo basado en Capacidades, su proceso de elaboración y características distintivas.

3.1 Programa de Autorrealización

Durante las últimas dos décadas la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), se ha caracterizado por mantenerse a la vanguardia en la oferta de la educación superior a nivel regional, nacional e internacional, ofreciendo una formación integral centrada en sus estudiantes y privilegiando el desarrollo humano y una práctica profesional que contribuya a la transformación de la sociedad

El primer antecedente de su modelo educativo se ubica en el año 2005 con la creación del Programa de Autorrealización, el cual concebía a la *autorrealización* como el cuarto eje transversal y articulador de las demás actividades sustantivas de la educación superior, esto es de docencia, investigación y difusión de la cultura.

Para la UATx, este proceso de autorrealización de los estudiantes se desarrolla a partir de tres acciones (Ortiz, 2023, pág. 42):

- a) Autorreconocimiento (Conocimiento de sí mismo, ¿Quién soy?).
- b) Autodeterminación (Decisiones personales, ¿Qué quiero?).
- c) Autorrealización (Desarrollo humano integral, ¿Cómo quiero estar?)

Este proceso es uno de los elementos distintivos del Modelo Humanista Integrador basado en Competencias (MHIC) que fundamentó la formación de profesionales reflexivos y autoconscientes a partir del paradigma del ser universitario denominado *Homo universitatis* cuyas características esenciales son autoconstruir un ser analítico, comprensivo, predictivo, innovador, propositivo, coexistente, solidario, democrático, inclusivo y universal.

Estas características se constituyen como faro orientador de la misión educativa de la UATx que busca desarrollar en sus estudiantes una formación personal sustentada en valores, una formación profesional que responda a las necesidades de la sociedad mexicana y que cuenten con una visión de pertenencia a la raza humana, sin perder de vista las necesidades propias de su entorno inmediato. El desarrollo de un modelo educativo en la UATx. refleja la búsqueda permanente por dar respuesta a las demandas del contexto social, así como su institucionalización al incluirlo en su Plan de Desarrollo Institucional (PDI 2006-2011) que desemboca en el diseño de un modelo educativo centrado en el humanismo.

3.2 Modelo Humanista Integrador Basado en Competencias

Este modelo educativo (MHIC) tiene como propósito formar integralmente a sus estudiantes para transformarlos en profesionistas competentes, comprometidos con su sociedad y entorno, conscientes de su realidad multidimensional, sus valores y responsabilidad ética y lograr su autorrealización. Como sostiene Ortiz (2014):

Esta concepción de modelo educativo, tiene como propósito fundamental propiciar e integrar, en la formación de los universitarios, conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les posibiliten una formación y un desem-

peño profesional exitoso, con capacidades que los impulsen a tomar participación activa como ciudadanos comprometidos con el desarrollo y como promotores de un entorno ecológico sostenible. (pág.60)

El MHIC contempló la definición de competencias tanto genéricas como específicas (propias de cada disciplina) que le permitieran al estudiante desarrollar enfoques de aprendizaje partiendo de situaciones reales a fin de buscar soluciones a problemas cotidianos, “de igual manera buscó propiciar en los docentes generar modelos que se acerquen a lo que se denomina la nueva evaluación del aprendizaje y que permitan estimular el desarrollo de las competencias” (Ortiz, 2014, p. 62).

Importante destacar, en el MHIC, la Actividad Integradora como un elemento central para el diseño de situaciones de aprendizaje, la cual es propuesta, planeada y elaborada en colegiado por los docentes del mismo semestre, con el fin que los estudiantes trabajen de forma colaborativa. Su propósito es la integración de saberes de las diferentes unidades de aprendizaje en un trabajo interdisciplinario.

Este modelo educativo (MHIC) representa una propuesta innovadora en la educación superior, mismo que en un proceso de revitalización realizado en el año 2022 y 2023 transitó de las competencias hacia las capacidades humanas, y entró en operación en el ciclo otoño 2023 contribuyendo así al desarrollo de la educación superior en el Estado, en México y en América Latina.

3.3 Modelo humanista integrador basado en capacidades (MHIC)

El Nuevo MHIC, es un modelo educativo basado en el desarrollo de capacidades a partir de la integración de la praxis profesional en las actividades académicas de manera transversal, enfatizando un enfoque de responsabilidad social en el marco de la orientación humanista y de autorrealización institucional.

El nuevo modelo se construyó a partir del conocimiento adquirido del primer MHIC en un proceso de revitalización que dio inicio en el mes de noviembre de 2022, en el que conjuntaron esfuerzos las autoridades del gobierno central universitario, directivos y académicos de todas las facultades y programas educativos con alto compromiso y sentido de colaboración, quienes vieron en el MHIC una oportunidad para avanzar en el fortalecimiento de la UATx.

Para concretizar este proceso de revitalización se estableció una estrategia de trabajo organizacional, misma que se desarrolló en tres niveles (Ortiz, 2023):

- a) Primer nivel. Se integró el Equipo Institucional, conformado por el Rector, Secretario Académico, las Coordinaciones de División y el Coordinador del Centro de Investigación Educativa (CIE).
- b) Segundo nivel. Se conformó el Equipo de Seguimiento, integrado por los Coordinadores de División, los directores de Facultad, los Coordinadores de Programa Educativo y Profesores expertos en su disciplina.
- c) Tercer nivel. Se formaron Equipos Operativos por cada Facultad, en el cual se integraron los Directores de Facultad, Coordinadores de Programa Educativo, Presidentes de Academia, Líderes de Cuerpos Académicos, Profesores expertos en la disciplina y especialistas en educación y diseño curricular del Centro de Investigación Educativa (CIE).

El Equipo Institucional, realizó múltiples reuniones de trabajo en las cuales se analizó la pertinencia del modelo y su relación con el *Homo Universitatis*, identificaron las capacidades y praxis profesionales para estar en posibilidades de formular el perfil de egreso de cada licenciatura y estableció el Seminario de Integración de la Praxis Profesional como unidad de aprendizaje transversal. De manera adicional se hizo la revisión y actualización de las unidades de aprendizaje del Tronco Común Universitario, quedando las siguientes unidades de aprendizaje:

1. Humanismo, autorrealización y sostenibilidad.
2. Formación cívica y democrática.
3. Uso profesional de la información digital y,
4. Comprensión de textos académicos en inglés.

Mientras que el Equipo de Seguimiento realizó trabajo a nivel divisional, a fin de que los equipos operativos de cada Facultad actualizarán los planes y programas de estudio, trabajo que se desarrolló en dos etapas:

- I. Fundamentación de la actualización, la cual consistió en el estudio de pertinencia, la vinculación con las políticas educativas, los estudios de contexto y tendencias de la carrera.

II. Identificación de las praxis profesionales dominantes y emergentes, para formular el perfil de egreso del estudiante, el plan de estudios, el listado de unidades de aprendizaje y el mapa curricular de cada PE.

Una vez aprobado por el Consejo Universitario en marzo 2023, el desafío fue lograr la apropiación del modelo y llevarlo a su implementación en el aula por la comunidad universitaria, por lo que se realizaron continuas jornadas de formación y capacitación a través de cursos, talleres y conferencias, abordando las temáticas más importantes que permitieran entender el paso de un modelo de competencias a otro de capacidades.

Así, también se hizo énfasis en la redacción de capacidades y por supuesto la integración curricular y praxis profesional a partir de las experiencias del Modelo del Sistema de Investigación Modular de la Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco (UAM-Xochimilco), el cual permite al estudiante desarrollar y proponer proyectos de intervención social desde su área disciplinar.

La estructura curricular del nuevo MHIC, de acuerdo con Ortiz y Díaz-Barriga (2023), se sustenta en cinco elementos:

1. El pensamiento humanista como base de la autorrealización.
2. La praxis profesional para el desarrollo del pensamiento innovador.
3. La asunción de una perspectiva social de capacidades, que reconoce el potencial inherente en cada estudiante y su vinculación con la sociedad para impulsar el bienestar social.
4. La integración curricular, en la cual la Universidad busca una articulación entre las distintas disciplinas que forman el plan de estudios de cada carrera.
5. La asunción de una perspectiva didáctica reconstruida desde el pensamiento latinoamericano y francófono en particular.

Se ha dicho ya, que el MHIC es un modelo educativo sustentado en raíces humanistas filosóficas, en su praxis del conocimiento de forma integral y el desarrollo de capacidades, que tienen como horizonte al *Homo Universitatis* (Figura 1).

Figura 1 - Desarrollo de capacidades a partir de la praxis profesional



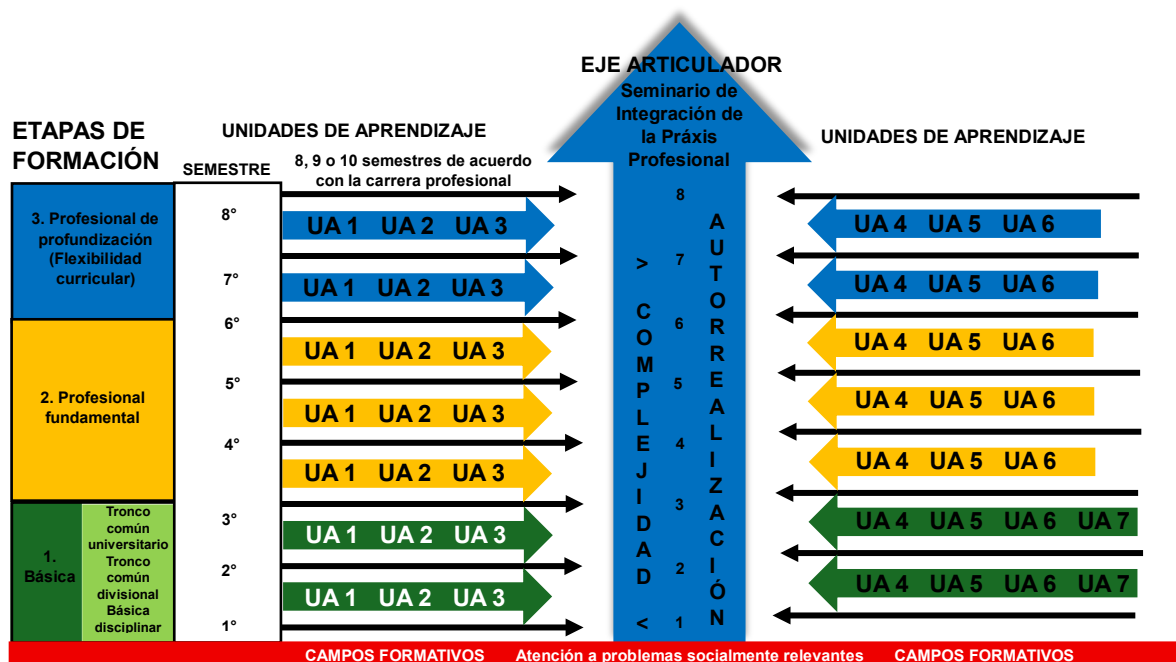
Fuente: Ortiz y Diaz-Barriga (2023).

De acuerdo con Ortiz y Diaz-Barriga (2023) (Figura 2):

El plan de estudios de la UATx contiene dos elementos de integración curricular: horizontal y vertical, ha establecido como eje articulador vertical, columna vertebral del plan de estudios, al Seminario de Integración de la Praxis Profesional, que busca impulsar tanto la vinculación teoría-práctica como la formación del conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que demanda un ejercicio profesional, como un espacio curricular donde a lo largo de las etapas de formación y de todos los semestres, los alumnos desarrollen de forma propositiva actividades profesionales que, en forma gradual, incrementen su complejidad, tanto aquellas que demanda actualmente el mercado laboral (dominantes), como las que constituyen un área de oportunidad para el futuro de la profesión (emergentes), atendiendo a problemas de relevancia social. (p.64)

El Seminario de Integración de la Praxis Profesional, permite a los estudiantes la posibilidad que, desde el primero hasta el último semestre del plan de estudios, realicen una actividad profesional vinculada a los conocimientos que se están promoviendo en el aula, esto es, articule los conocimientos teóricos con la práctica social. Cabe destacar que el diseño inicial, desarrollo y construcción epistemológica, teórica y metodológica del MHIC es de autoría del Dr. Serafín Ortiz Ortiz y en su segunda etapa contribuyó también de manera relevante el Dr. Ángel Diaz-Barriga.

Figura 2 - Seminario de Praxis Profesional, eje integrador curricular



Fuente: Ortiz y Díaz-Barriga (2023).

4. CONSIDERACIONES FINALES

Las características del MHIC -humanismo filosófico, integración de saberes y desarrollo de capacidades - configuran un modelo educativo alternativo al modelo neoliberal dominante. La transición de competencias a capacidades evidencia una postura crítica y propositiva frente a los desafíos de la educación superior.

La implementación del MHIC en la estructura curricular de la UATx se caracteriza por la integración horizontal y vertical de saberes multidisciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios, esta aproximación metodológica busca superar la fragmentación tradicional del conocimiento universitario. El seminario de praxis profesional constituye el elemento central en la implementación del modelo, entendido como la síntesis reflexiva entre teoría y práctica -articulación, en el cual no sólo las unidades de aprendizaje del semestre que corresponde proponen la distinta temática para abordar, sino que, el estudio y análisis de la misma, se hace desde su perspectiva de forma simultánea y en tiempo real, lo que lleva al estudiante desde su propia información y experiencia a construir soluciones que contribuyan al bienestar social y mejorar la calidad de vida de sus comunidades.

El MHIC busca trascender la aplicación mecánica de conocimientos para convertirse en un proceso de construcción crítica y transformadora del saber profesional: Desarrollo humano, desempeño profesional y compromiso social. A veinte años de su creación, el Modelo Humanista Integrador basado en Capacidades (MHIC) ha logrado posicionarse como un modelo republicano, innovador y pertinente para la educación superior que ha sido socializado en diferentes Estados del país y es visto con beneplácito en América Latina.

REFERENCIAS

- Aguilar-Esteva, V. (2019). Modelos educativos en el nivel superior en México: factores que favorecen y obstaculizan su implementación. *Revista Atenas*, 3(47), 18- 33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478060102002>
- Barrientos, P. (2018). Modelo educativo y desafíos en la formación docente. *Horizonte de la Ciencia*. Vol. 8, núm. 15, pp. 175-191. Universidad Nacional del Centro del Perú. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570960688014/html/>
- Cuevas, L. T. (2010). *Modelo curricular. Reto de las políticas de innovación educativa para la gestión de la reforma universitaria. Aprendizajes de un proceso de construcción en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*. ANUIES, UAEH y Editorial Praxis. México. <https://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/items/b900636e-eba7-4038-bc34-1cd9e9e06bd1>
- Estrada-Perea, B. M., y Pinto-blanco, A. M. (2021). Análisis comparativo de modelos educativos para la educación superior virtual y sostenible. *Revista Entramado*, vol. 17, núm. 1, pp. 168-184. Universidad Libre de Cali. Colombia. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/entramado/article/view/6131>
- Farro, F. (2012). *Planeamiento y gestión estratégica para universidades peruanas competentes. Modelos, Estrategias y buenas prácticas*. Lima: Editorial Ugraph S.A.C
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación en *Revista de Ciencias Sociales*. Universidad de Costa Rica. <https://archivo.revistas.ucr.ac.cr//index.php/sociales/article/view/56388>

- Gobierno de México. (2021). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. <https://www.constitucionpolitica.mx/titulo-1-garantias-individuales/capitulo-1-derechos-humanos/articulo-3-derecho-educacion>
- Gobierno de México. (2024). *Universidades Públicas Estatales UPE*. Subsecretaría de Educación Superior. SEP. <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/Instituciones-SES/Instituciones-UPE>
- Hueso, A., y Cascant, M. J. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de Investigación*. Editorial Universitat Politècnica de Valencia. España.
- Ibarra, j., y Gaona, M. (2015). *Modelo educativo UAEH*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.
- Molina, J. M., Lavandero, J., y Hernández L. M. (2018). El modelo educativo como fundamento del accionar universitario.: Experiencia de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(2), 151-164. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000200012&lng=es&tlng=es
- Ortiz, S. (Coord) (2014). *La formación humanista en la educación superior*. Gedisa.
- Ortiz, S. y Diaz-Barriga A., (2023). *Fundamentos y orientaciones del Modelo Humanista integrador basado en Capacidades (MHIC)*. Newton.
- Universidad Autónoma de Guerrero (2013). *Modelo hacia una educación de calidad con inclusión social*. Comisión General de Reforma Universitaria. Chilpancingo, Guerrero, México. <https://www.uagro.mx/>
- Tam, J., Vera, G. y Oliveros, R. (2018). Tipos, métodos y estrategias de investigación científica. *Pensamiento y acción*, (5), 145-154. http://www.imarpe.pe/imarpe/archivos/articulos/imarpe/oceanografia/adj_modela_pa-5-145-tam-2008-investig.pdf
- Tünnerman, C. (2008). *Modelos Educativos y Académicos*. Editorial Hispamer.

CURRÍCULUM Y EQUIDAD DE GÉNERO EN EDUCACIÓN SUPERIOR: MODELO HUMANISTA INTEGRADOR BASADO EN CAPACIDADES



10.70271/250929.103705

Beatriz Carolina Ortiz Gallardo⁸

Armando Ávila-Carretero⁹

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el debate en torno a la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres ha adquirido especial relevancia en el ámbito educativo, no solo como un imperativo legal y ético, sino también como una condición indispensable para garantizar el derecho a una educación de excelencia con justicia social. Las instituciones de educación superior (IES) han asumido, de forma progresiva, el desafío de transversalizar la perspectiva de género en sus políticas, planes y programas, reconociendo que el currículum (en sus dimensiones explícita, oculta y nula) puede tanto reproducir como transformar desigualdades históricas.

En México, la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) atraviesa un periodo de revitalización de su Modelo Humanista Integrador Basado en Capacidades (MHIC), alineado con los principios de la Nueva Escuela Mexicana y con un enfoque de derechos humanos, sustentabilidad y compromiso social (Ortiz Ortiz y Díaz-Barriga, 2023). Este modelo sitúa en el centro la autorrealización personal, profesional y social del estudiantado, así como el desarrollo de capacidades orientadas al bien común. No obstante, la incorporación explícita de un enfoque de género en el MHIC plantea retos teóricos y prácticos, tanto en el diseño curricular como en las prácticas pedagógicas, que requieren un análisis profundo y situado.

⁸ Maestra en Administración de Instituciones Educativas por el Instituto de Estudios Universitarios de Puebla. Trabaja como académico en la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Criminología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. E-mail: ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1924-2874>.

⁹ Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx). Trabaja como académico investigador en el Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. E-mail: armando.avila@uatx.mx; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5334-8970>.

El enfoque de género en el currículum no se limita a la inclusión de contenidos temáticos, implica repensar la estructura y el sentido de la formación universitaria desde una perspectiva crítica que cuestione los sesgos, estereotipos y desigualdades presentes en las relaciones académicas y profesionales (Yaksic y Lazarte, 2001). Esta transformación curricular debe ser integral, articulando dimensiones normativas, epistemológicas, didácticas y evaluativas, así como reconociendo la intersección del género con otras condiciones de desigualdad, como la clase social, la etnicidad y la discapacidad (Bolaños Cubero, 2003).

El presente capítulo propone una reflexión teórica sobre las posibilidades y limitaciones del currículum universitario de la UATx para incorporar de manera efectiva un enfoque de género, tomando como base los principios y componentes del MHIC, así como los debates contemporáneos en torno al currículum, la igualdad y la justicia social en la educación superior.

La necesidad de integrar la perspectiva de género en el currículum universitario no puede entenderse al margen de los procesos históricos de lucha y reivindicación impulsados por los movimientos feministas, que han cuestionado la invisibilización de las mujeres y de las disidencias en la producción, validación y transmisión del conocimiento (Ordorika, 2015). En el contexto latinoamericano, estas luchas han incidido en la creación de políticas de igualdad, protocolos contra la violencia de género y programas académicos específicos; sin embargo, también han evidenciado la persistencia de un currículum oculto que reproduce estereotipos y roles tradicionales (Jiménez et al., 2023).

En este marco, el MHIC de la UATx se configura como un modelo con potencial para articular la formación profesional con un compromiso activo hacia la igualdad sustantiva. Su énfasis en el pensamiento humanista, la formación en valores y la autorrealización del estudiantado permite concebir la perspectiva de género como una dimensión transversal que, más allá de garantizar la equidad formal, impulse transformaciones culturales de largo alcance. Este propósito implica repensar la función social de la universidad y redefinir los resultados de aprendizaje para que incluyan no solo el dominio técnico y disciplinar, sino también una conciencia crítica frente a las desigualdades y la capacidad de incidir

en su superación. En este sentido, la discusión teórica que se desarrolla en este capítulo reconoce la importancia de articular la dimensión normativa con la dimensión pedagógica, que abarca las prácticas docentes, las metodologías y las evaluaciones, con el fin de lograr un impacto significativo en la formación universitaria.

El objetivo de este trabajo es examinar críticamente cómo el MHIC puede fungir como vehículo para la transversalización del enfoque de género en la UATx, identificando sus posibilidades y limitaciones. En las siguientes secciones se presenta una reflexión teórica que examina las principales discusiones en torno al currículo, la equidad de género y el MHIC, identificando sus fundamentos, alcances y tensiones. Posteriormente, en la sección de discusión, se analizan de manera crítica las posibilidades y limitaciones del MHIC para transversalizar la perspectiva de género, articulando la dimensión normativa con la pedagógica. Finalmente, en las reflexiones finales, se sintetizan los hallazgos y se reflexiona sobre su relevancia científica y social, con el propósito de orientar futuros desarrollos curriculares.

2. REVISIÓN DE LITERATURA

2.1 Perspectiva de género en la educación superior

La perspectiva de género en la educación superior se concibe como un enfoque analítico, político y pedagógico orientado a visibilizar, cuestionar y transformar las desigualdades entre mujeres y hombres, así como otras formas de discriminación basadas en identidades sexo-genéricas, en los procesos educativos, de investigación y de gestión institucional. Este enfoque no se limita a la inclusión formal de contenidos sobre género, sino que implica su transversalización en el currículo, las políticas y las prácticas universitarias, con el propósito de garantizar la igualdad sustantiva (García-Cabeza y García-Serna, 2024).

En el ámbito internacional, organismos como la UNESCO (2022), ONU Mujeres (2018) y la CEPAL (2019) han destacado que las universidades constituyen espacios estratégicos para la transformación social, debido a su papel en la producción de conocimiento y en la formación de profesionistas con capacidad crítica. En América Latina, este mandato se ha traducido en políticas de equidad de género en la educación superior, aunque con niveles variables

de institucionalización y con la persistencia de resistencias culturales (Bonder, 2022). En el contexto mexicano, el marco normativo para la igualdad de género en las universidades se sustenta en la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2006), la Ley General de Educación Superior (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2021) y, más recientemente, en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2024), que establece la obligación de prevenir, atender y sancionar la violencia de género en las instituciones educativas. Sin embargo, la sola existencia de marcos legales no garantiza la transformación de las prácticas, ya que las universidades siguen reproduciendo estructuras de poder y jerarquías que pueden obstaculizar la implementación efectiva de políticas inclusivas.

La perspectiva de género en la educación superior puede analizarse a partir de tres dimensiones interrelacionadas: la curricular, la institucional y la cultural (Fundación INFOCAL, 2000). La primera se refiere a la incorporación de contenidos, metodologías y evaluaciones que promuevan la igualdad y cuestionen los estereotipos de género; la segunda alude a la existencia de protocolos, políticas y órganos especializados que impulsen la equidad; y la tercera, quizá la más compleja de transformar, implica el cambio de actitudes, valores y representaciones presentes en la comunidad universitaria.

En esta última dimensión se ubica el desafío del llamado *currículum oculto de género*, entendido como el conjunto de mensajes, expectativas y prácticas que se transmiten de forma implícita a través de interacciones cotidianas, discursos y estructuras, y que perpetúan patrones culturales contrarios a la equidad (Jiménez et al., 2023). La persistencia de este fenómeno muestra que la transversalización de la perspectiva de género no puede limitarse a reformas normativas o ajustes en los planes de estudio, sino que requiere un cambio profundo y sostenido en la cultura institucional.

En este sentido, abordar la perspectiva de género en la educación superior supone comprenderla como un proceso integral que articula transformaciones estructurales, pedagógicas y culturales, y que reconoce a la universidad como

un actor estratégico en la construcción de sociedades más justas e inclusivas. Este enfoque es fundamental para examinar la potencialidad del MHIC de la UATx, ya que dicho modelo incorpora principios humanistas y de derechos humanos que pueden dialogar de manera fructífera con el objetivo de alcanzar la igualdad sustantiva.

2.2 Currículum con enfoque de género

El currículum con enfoque de género se concibe como una propuesta formativa que incorpora de manera transversal la igualdad sustantiva y el reconocimiento de la diversidad sexo-genérica en todas las dimensiones del proceso educativo. No se limita a la inclusión de contenidos aislados sobre género, sino que busca transformar la estructura curricular, las metodologías de enseñanza-aprendizaje y las prácticas institucionales, de modo que la formación profesional contribuya efectivamente a dismantelar desigualdades históricas y a construir entornos académicos más inclusivos (Buquet, 2011).

Este enfoque parte de la premisa de que la educación superior no debe limitarse a la transmisión de conocimientos, sino que ha de cuestionar los sesgos y exclusiones que históricamente han permeado la producción académica. Implica, por tanto, garantizar la equidad en el acceso y la permanencia de todas las personas, visibilizar las aportaciones de mujeres y de otras identidades marginadas en cada campo disciplinar, y promover cambios culturales que favorezcan relaciones más justas y horizontales dentro de la comunidad universitaria.

Un aspecto central para comprender los desafíos de este enfoque es el denominado *currículum oculto*, entendido como el conjunto de mensajes, valores y expectativas implícitas que se transmiten en la vida universitaria a través del lenguaje, las relaciones de poder, la distribución de los espacios y las actitudes hacia el estudiantado. Este entramado de prácticas veladas puede reforzar estereotipos y roles de género, incluso en instituciones que, en el plano discursivo, afirman promover la igualdad (Flores et al., 2024). Por ello, la incorporación de la perspectiva de género en el currículum exige un ejercicio crítico y sistemático que permita identificar, cuestionar y reconfigurar dichas prácticas (Hernández, 2024).

La transversalización de la perspectiva de género en la educación superior requiere procesos sostenidos que incluyan diagnósticos participativos; el diseño de unidades de aprendizaje con objetivos y estrategias sensibles al género; la formación docente continua; y evaluaciones que midan de manera específica el avance hacia la equidad (Fundación INFOCAL, 2000).

En el caso de la UATx el desafío de consolidar un currículum con enfoque de género está estrechamente vinculado a los principios del MHIC. Este modelo, al priorizar el pensamiento humanista, la formación en valores, el respeto a los derechos humanos y la autorrealización ofrece un marco propicio para impulsar la igualdad sustantiva como eje transversal de la formación profesional.

Un currículum con enfoque de género es condición indispensable para que la educación superior cumpla con su función social y civilizatoria. En contextos como el de la UATx, donde el MHIC brinda un soporte conceptual coherente con esta perspectiva, la oportunidad radica en traducir los principios del modelo en acciones concretas que permeen la docencia, la gestión académica y la cultura institucional.

2.3 El MHIC y su potencial para la igualdad sustantiva

El MHIC de la UATx constituye el eje articulador de su propuesta educativa y se encuentra alineado con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, colocando en el centro el pensamiento humanista, la formación integral y el respeto irrestricto a los derechos humanos (Ortiz Ortiz y Díaz-Barriga, 2023). Desde esta perspectiva, la autorrealización personal, profesional y social se concibe como un objetivo prioritario, entendida no solo como un logro individual, sino como una construcción colectiva en diálogo con el bien común y la sustentabilidad.

El MHIC integra de manera orgánica el desarrollo de capacidades, entendidas como la posibilidad de que las y los estudiantes ejerzan su libertad y potencial en la vida social y profesional. Esta noción, influenciada por las propuestas de Sen (1999) y Nussbaum (2012, 2021), ofrece un terreno para transversalizar la perspectiva de género, en la medida en que reconoce que las desigualdades estructurales limitan las oportunidades reales de las personas, especialmente de aquellas pertenecientes a grupos históricamente discriminados. Incorporar la igualdad sustantiva

en este marco implica garantizar que todas y todos cuenten con las condiciones y recursos necesarios para desplegar sus capacidades en igualdad de oportunidades.

Un elemento clave del MHIC es la praxis profesional como componente estructurante del plan de estudios, concebida como un espacio de articulación entre teoría y práctica que permite al estudiantado enfrentar problemáticas reales de su campo laboral. Esta dimensión constituye un punto estratégico para abordar las desigualdades de género de manera situada, a través de proyectos que analicen, visibilicen y transformen contextos discriminatorios en los entornos profesionales. Como señala Ramírez-Vicente (2024), la praxis profesional fomenta el pensamiento innovador y crítico, lo cual resulta esencial para imaginar y construir escenarios laborales y sociales más equitativos.

La potencialidad del MHIC para avanzar hacia la igualdad sustantiva depende de su traducción en prácticas institucionales coherentes y sostenidas. Esto implica la formación continua del profesorado en perspectiva de género, la revisión curricular para eliminar sesgos sexistas, la implementación de políticas claras contra la discriminación y la evaluación de resultados mediante indicadores sensibles al género.

2.4 Currículum oculto y resistencias institucionales

La incorporación efectiva de la perspectiva de género en el currículum universitario enfrenta, en la mayoría de las instituciones de educación superior, obstáculos que no siempre están presentes en los programas oficiales, sino que emergen de las prácticas cotidianas, las interacciones y las estructuras culturales arraigadas. Este conjunto de mensajes, valores y actitudes no explícitos constituye lo que se denomina *currículum oculto*, una dimensión formativa que, aunque no planificada formalmente, influye de manera decisiva en la reproducción o transformación de las desigualdades de género (Jiménez et al., 2023).

El currículum oculto se manifiesta en distintos niveles: en el lenguaje y el trato diferenciado hacia mujeres y hombres; en la asignación de roles y responsabilidades dentro del aula; en la selección y presentación de los contenidos; así

como en las expectativas académicas y profesionales que el profesorado proyecta sobre su alumnado. Estas prácticas, muchas veces inconscientes, pueden reforzar estereotipos sexistas y limitar el acceso a oportunidades de desarrollo.

En el contexto universitario, la resistencia a transversalizar la perspectiva de género puede adoptar formas abiertas y sutiles. Entre las primeras se encuentran las posturas que rechazan de manera explícita las políticas de igualdad, bajo el argumento de que la educación ya es “neutral” o que los criterios de mérito deben prevalecer sobre cualquier ajuste institucional. Entre las segundas, más difíciles de detectar, destacan la minimización de las problemáticas de género, la ausencia de seguimiento a las acciones emprendidas y la dilución de responsabilidades dentro de la comunidad universitaria (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013).

3. DISCUSIÓN

El MHIC de la UATx constituye un marco educativo que, por su naturaleza centrada en el humanismo, la autorrealización y el respeto a los derechos humanos, ofrece un terreno fértil para la incorporación efectiva de la perspectiva de género en el currículum universitario. Este modelo promueve el desarrollo integral de las y los estudiantes, entendiendo la formación profesional no solo como la adquisición de competencias técnicas, sino como un proceso de construcción ética, social y cultural orientado al bien común.

Desde una perspectiva inclusiva, el MHIC sitúa la formación en valores, el respeto a la dignidad humana y el compromiso social como ejes articuladores del aprendizaje. Estos principios coinciden con las recomendaciones internacionales para transversalizar el enfoque de género en la educación superior, que subrayan la necesidad de que la igualdad sustantiva se consolide como principio rector de las políticas institucionales, y no únicamente como un contenido aislado. En este sentido, el MHIC puede interpretarse como una plataforma para reconfigurar las prácticas curriculares hacia escenarios más equitativos e inclusivos, siempre que su implementación se lleve a cabo con coherencia pedagógica y compromiso institucional.

No obstante, la traducción de los principios del modelo a la práctica enfrenta tensiones propias de los procesos de transición institucional. Como advierte Ordozika (2015), las universidades operan en contextos marcados por inercias culturales y estructuras jerárquicas que pueden ralentizar o desviar las transformaciones.

El potencial inclusivo del MHIC, por tanto, radica en su capacidad para articular la formación académica con la praxis profesional y el compromiso ético-social, integrando la perspectiva de género como un componente transversal y no como un elemento accesorio. Este modelo ofrece un marco teórico y filosófico coherente con los principios de igualdad sustantiva y derechos humanos; sin embargo, su efectividad dependerá de la voluntad institucional para afrontar las resistencias culturales y diseñar estrategias curriculares que aseguren la incorporación real y sostenida del enfoque de género en todas las dimensiones de la vida universitaria.

En el MHIC, la praxis profesional ocupa un lugar central como componente estructurante del currículum universitario. Más que una fase terminal de la formación se concibe como un proceso continuo de articulación entre teoría y práctica que atraviesa toda la trayectoria académica del estudiantado (Ramírez-Vicente, 2024). En este sentido, la praxis profesional se configura como un terreno para operacionalizar la transversalización del enfoque de género, al permitir que los saberes adquiridos se pongan en diálogo con contextos reales y problemáticas concretas.

Vista como experiencia situada, la praxis favorece que las y los estudiantes identifiquen desigualdades, cuestionen estereotipos y diseñen soluciones contextualizadas. La incorporación del enfoque de género en entornos formativos requiere espacios reflexivos y de acción que permitan la confrontación con las estructuras de poder y las prácticas discriminatorias presentes en los contextos sociales y profesionales. Así, el *Seminario de Integración de la Praxis Profesional* que propone el MHIC puede convertirse en un laboratorio pedagógico para ensayar estrategias inclusivas, siempre que el profesorado asuma rol crítico y facilitador.

No obstante, la transversalización de género en la educación superior enfrenta obstáculos derivados del currículum oculto y de las resistencias institucionales. Si la praxis profesional no incorpora de manera explícita indicadores, contenidos

y metodologías con perspectiva de género, existe el riesgo de reproducir en el ámbito práctico las mismas inequidades presentes en la formación teórica. Por ello, resulta fundamental diseñar proyectos de praxis que integren objetivos vinculados a la igualdad sustantiva y establecer mecanismos de evaluación que permitan medir su impacto de forma objetiva y sistemática.

Además, la praxis profesional puede funcionar como un punto de convergencia entre la formación disciplinar y la responsabilidad social universitaria, reforzando la idea de que el ejercicio profesional no solo implica eficiencia técnica, sino también un compromiso ético con la construcción de sociedades más equitativas. Esto exige que las capacidades promovidas por el MHIC (como la autorrealización, el trabajo colaborativo y la resolución creativa de problemas) se orienten a transformar los contextos laborales y comunitarios hacia relaciones más igualitarias.

La integración del enfoque de género en la educación superior no es un proceso lineal ni exento de tensiones. Como advierte Buquet (2011), las universidades están atravesadas por estructuras históricas de poder, tradiciones académicas y dinámicas institucionales que, en ocasiones, operan en sentido contrario a las transformaciones que demanda la igualdad sustantiva. Estas resistencias pueden manifestarse de manera explícita (a través de la oposición directa a reformas curriculares) o de forma implícita, mediante la inercia de prácticas docentes, administrativas y culturales que perpetúan sesgos de género. Uno de los desafíos es el currículum oculto, entendido como el conjunto de mensajes, valores y expectativas que, sin estar formalmente declarados, se transmiten a través de las interacciones cotidianas, la organización institucional y el uso de materiales educativos. En este plano subyacente, los estereotipos sexistas, la invisibilización de referentes femeninos y la naturalización de roles de género pueden contradecir los esfuerzos de transversalización implementados en el currículum formal.

La ausencia de una formación docente sólida en perspectiva de género constituye otra barrera crítica. Incluso en instituciones con modelos educativos innovadores, como el MHIC de la UATx, la incorporación efectiva de esta perspectiva depende de que el profesorado cuente con herramientas conceptuales y metodológi-

cas que le permitan cuestionar y transformar sus propias prácticas. Sin esta formación, el enfoque de género corre el riesgo de reducirse a un requisito burocrático, sin incidencia real en los procesos de formación y aprendizaje.

A estas tensiones internas se suman factores externos vinculados al contexto sociopolítico y cultural. La aceptación desigual de los principios de igualdad de género puede ejercer presiones sobre las instituciones de educación superior, especialmente en comunidades donde persisten visiones conservadoras o jerárquicas de las relaciones entre hombres y mujeres. En este escenario, las políticas universitarias pueden convertirse en objeto de debate público, resistencia o incluso boicot.

En el caso de la UATx, el desafío consiste en armonizar su modelo humanista con un compromiso explícito y operativo por la igualdad sustantiva, evitando que esta se diluya en declaraciones generales. Ello exige reconocer que la transición hacia un currículum con enfoque de género es un proceso de largo aliento, caracterizado por avances graduales, retrocesos y negociaciones entre los distintos actores universitarios.

El profesorado ocupa un lugar central en la incorporación efectiva del enfoque de género en la educación superior, pues actúa como mediador entre el currículum prescrito y el currículum real que viven las y los estudiantes. La transversalización de la perspectiva de género no se logra únicamente mediante reformas documentales, sino a través de su traducción cotidiana en las prácticas pedagógicas, las interacciones en el aula y la selección de contenidos y ejemplos presentados durante el proceso formativo (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013).

En el marco del MHIC de la UATx, la labor docente trasciende la mera transmisión de conocimientos, integrando la promoción de valores como la igualdad, el respeto y el reconocimiento de la diversidad, aspectos esenciales para la autorrealización personal y profesional del estudiantado (Ramírez-Vicente, 2024). Lograrlo exige un compromiso reflexivo que permita identificar y cuestionar las formas en que el currículum oculto (cargado de sesgos y estereotipos) puede reproducirse inadvertidamente en las prácticas educativas.

La capacidad del profesorado para desempeñar este papel depende de la disponibilidad de formación específica en perspectiva de género, del respaldo institucional que fortalezca su autonomía profesional y de la existencia de redes de colaboración entre docentes. Sin estos elementos, las iniciativas tienden a depender de esfuerzos individuales, con el riesgo de perder continuidad en el tiempo.

Desde esta perspectiva, el profesorado se erige como un agente de cambio cultural capaz de integrar el enfoque de género no solo en asignaturas específicas, sino también en espacios transversales como los seminarios de praxis profesional.

4. REFLEXIONES FINALES

El análisis del currículum universitario con enfoque de género, tomando como referencia el MHIC de la UATx, permite identificar tanto las posibilidades como las tensiones que enfrenta la educación superior en la construcción de entornos académicos más justos e inclusivos. La reflexión desarrollada a lo largo de este capítulo evidencia que la transversalización de la perspectiva de género no puede reducirse a un elemento accesorio del diseño curricular, sino que debe integrarse como un eje articulador de la formación profesional y humanista.

En el marco del MHIC, el enfoque de género se vincula con la aspiración institucional de promover la autorrealización personal, profesional y social de las y los estudiantes, así como de contribuir a la transformación cultural hacia la igualdad sustantiva. No obstante, la revisión de la literatura muestra que esta tarea exige reconocer y confrontar la persistencia de un currículum oculto de género, en el que operan representaciones, estereotipos y prácticas arraigadas que pueden reproducir desigualdades de forma implícita.

El papel del profesorado es decisivo en este proceso. Su capacidad para transformar los contenidos, las metodologías y las relaciones pedagógicas desde una perspectiva crítica constituye un factor clave para que el enfoque de género se materialice más allá de los documentos normativos. Esto requiere formación continua y específica, así como el respaldo institucional que fortalezca la autonomía docente, el trabajo colaborativo y la innovación pedagógica.

Asimismo, esta reflexión pone de manifiesto que la implementación efectiva de un currículum con enfoque de género demanda una visión capaz de articular las dimensiones institucional, curricular, didáctica y cultural. El reto no es únicamente actualizar los planes y programas de estudio, sino impulsar un cambio de paradigma en la forma de concebir el aprendizaje, la evaluación y la vida universitaria.

En este sentido, el caso de la UATx ilustra tanto los avances como los desafíos de este tránsito. Si bien el MHIC ofrece una base sólida para incorporar la perspectiva de género, su potencial solo podrá concretarse si las acciones se acompañan de un compromiso colectivo, sostenido y orientado a transformar la cultura institucional. Solo así el enfoque de género dejará de ser una aspiración normativa para convertirse en una realidad viva en las aulas, en la praxis profesional y en la sociedad a la que sirve la universidad.

REFERENCIAS

- Bonder, G. (2022). Del margen al centro: Antecedentes, avances y propuestas para la igualdad de género en los futuros de la educación superior en América Latina. En G. Bonder (Ed.), *La institucionalización del enfoque de igualdad de género en universidades de América Latina*. Cátedra Regional UNESCO. FLACSO-Argentina. <https://www.gender-sti.org/wp-content/uploads/2024/03/La-institucionalizacion-del-enfoque-de-igualdad-de-genero-en-universidades-de-America-Latina.pdf> .
- Buquet, A. G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, XXXIII (número especial), 211–225. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea18.pdf>
- CEPAL [Comisión Económica para América Latina y el Caribe]. (2019). *Planes de igualdad de género en América Latina y el Caribe: mapas de ruta para el desarrollo*. Observatorio de Igualdad de Género en América Latina y el Caribe. Estudios, N° 1 (LC/PUB.2017/1-P/Rev.1).

<https://pad.undp.org.mx/files/g/820dcf0c1242364677545293.44594fd/banco/archivo/158/0/planes-de-igualdad-de-genero-en-america-latina-y-el-caribe-mapas-de-ruta-para-el-desarrollo.pdf>

Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (2006, última reforma 2024). *Ley general para la igualdad entre mujeres y hombres*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/704383/LGIMH.pdf>

Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (2021). *Ley General de Educación Superior*. Diario Oficial de la Federación.

https://leyes-mx.com/ley_general_de_educacion_superior.htm

Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (2024). *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. Diario Oficial de la Federación. <https://acortar.link/dd4TpM>

Donoso-Vázquez, T., y Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 71–88. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART5.pdf>

Flores, A., Zapata, E., y Ayala, M. del R. (2024). Estereotipos y mitos de género coligados a la violencia escolar: Opiniones y creencias entre el estudiantado. En M. del R. Ayala y E. Zapata (Eds.), *Violencia en universidades: Un problema sistémico*. Colegio de Postgraduados. <https://acortar.link/5pBVy4>

Fundación INFOCAL. (2000). *Guía para la inclusión del enfoque de género en el desarrollo curricular*. Programa para el fortalecimiento de la formación técnica y profesional de mujeres de bajos ingresos. <https://acortar.link/aarZ4r>

García-Cabeza, B., y García-Serna, J. A. (2024). La transversalización de género en la educación superior latinoamericana: Una revisión sistemática. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1135>

- Hernández, F. (2024). Educar con perspectiva de género en educación superior. Institucionalización y transversalización en las universidades públicas de México. *Revista Punto Género*, 21, 211–239. <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2024.75180>
- Jiménez, E. M., Monforte, E., y Alcalá, M. L. (2023). Currículum Oculto de Género desde la Mirada Docente: Los Libros de Texto. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 25–44. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.002>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2021). *La tradición cosmopolita*. Paidós.
- ONU Mujeres [UN Women]. (2018). *Guidance note on campus violence prevention and response*. United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women. <https://acortar.link/w2u0U7>
- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*, 44(174), 7–18. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.06.001>
- Ortiz Ortiz, S., y Díaz-Barriga, Á. (2023). *Fundamentos y orientaciones del Modelo Humanista Integrador basado en Capacidades (MHIC)*. Newton, Edición y Tecnología Educativa.
- Ramírez-Vicente, E. (2024). La praxis profesional en el Modelo Humanista Integrador basado en Capacidades de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 154–168. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.44.18966>
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- UNESCO. (2022). *Equidad, inclusión y pluralismo en educación superior*. 3ª Conferencia Mundial de Educación Superior. <https://acortar.link/MoP61k>
- Yaksic, M., y Lazarte, C. (2001). *Incorporación de la perspectiva de género en la formación profesional* (Materiales didácticos). OIT/Cinterfor. <https://acortar.link/klcOAm>

RETROCESO EN LOS DERECHOS DE LAS MUJERES Y DIVERSIDADES: ARGENTINA CON JAVIER MILEI



10.70271/250929.103706

Marta Delia Molina¹⁰

Claudia Arroyo Salinas¹¹

1. INTRODUCCIÓN

En América Latina, Argentina se destacó en la última década por avances significativos en igualdad de género y derechos de diversidades. Desde la legalización del aborto hasta políticas inclusivas y de prevención de violencia, el país ocupó un rol emergente. En Argentina, las políticas de género han experimentado avances significativos en las últimas décadas, que se han evidenciado en la promulgación de leyes y programas de avanzada, que han sido, no pocas veces, modelo y fuente de inspiración para legislaciones en otros países de América Latina.

Una de ellas es la “Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres” (Ley 26485) del año 2009. Argentina es uno de los países que posee una Ley Integral para luchar contra la violencia de género. El resto de los países de América Latina, todavía tienen leyes parciales para enfrentarla. En el año 2010 se produce la sanción de la ley de matrimonio igualitario, (ley 26.618) (Argentina, 2009; Argentina, 2010).

Otras de las leyes y programas para luchar contra la violencia de género que merecen mencionarse son: el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ley 26.150), del año 2006; la ley de identidad de género (ley 26.743) del año 2012; la Ley Micaela (27.499) sobre capacitación obligatoria en género para funcionarios públicos, del año 2019; la creación del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad en el año 2019; la interrupción voluntaria del embarazo (ley 27.610) del año 2020,

¹⁰ Magíster en Psicología Cognitiva por la Universidad Complutense de Madrid. Trabaja como docente investigadora dedicación exclusiva en la Universidad Nacional de San Juan, Argentina, en Psicología Social, Cognición Social y Estudios de género, Doctorante en Estudios Políticos y Sociales CIPES Acapulco UAGro, México. E-mail: lebarbette1900@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7834-4261>.

¹¹ Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Guerrero, subdirectora Académica y Profesora-Investigadora de Tiempo Completo del CIPES- UAGro, Perfil PRODEP, Miembro del Padrón Estatal de Investigadores del Estado de Guerrero (PEI-Gro.), integrante de las Redes Internacionales: Migrapolis y Los Derechos Sociales en Latinoamérica. E-mail: 12520@uagro.mx; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8063-4545>.

Implementación del Plan Nacional contra la Violencia de Género, en el año 2022, entre otras numerosas medidas de evidente relevancia para la reducción de la impunidad y la asistencia a víctimas.

Sin embargo, desde la asunción presidencial de Javier Milei en diciembre de 2023, se observa un marcado retroceso institucional, simbólico y normativo en estos derechos. A partir de ese momento, y tal como lo había prometido en su campaña electoral, el presidente Milei implementó un conjunto de disposiciones que pueden leerse como un ataque a las políticas públicas de género, a través de acciones de gobierno que implican perjuicio para mujeres y niñas.

Este retroceso es relevante porque amenaza las conquistas alcanzadas mediante movilización social y desarrollo estatal. La eliminación del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad, los recortes presupuestarios y la desarticulación de programas clave están erosionando la capacidad estatal de responder a violencias estructurales y garantizar estándares de derechos humanos.

El objetivo de este capítulo es analizar dicho retroceso durante la presidencia de Milei, identificando las principales medidas estatales - y sus impactos - en materia de derechos de mujeres y diversidades, incorporando las lógicas ideológicas detrás de estas decisiones. Por esta razón en este capítulo se analizan las medidas tomadas por el gobierno de Javier Milei en materia de género, por el retroceso que implican y las respuestas de la ciudadanía argentina, expresada en movimientos de resistencia y lucha surgidos en distintos frentes.

A partir de la teoría feminista decolonial y del enfoque analítico y político de la Perspectiva de Género, y a través del análisis documental de decretos, informes de organismos internacionales y de prensa, se argumenta que estas decisiones generan una desprotección estructural frente a la violencia de género, con impactos negativos en la equidad y en la garantía de derechos fundamentales de mujeres e identidades diversas (Segato, 2023).

En las secciones siguientes, se desarrollará en primer lugar la revisión de literatura sobre políticas de género, y normativas internacionales; luego se presentarán los resultados y discusión, organizados en subapartados: institucionalidad e

intervención estatal, salud sexual y reproductiva, violencia de género, y resistencias sociales; finalmente, se concluirá con reflexiones finales y recomendaciones.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1 Marcos Internacionales de prevención integral de las violencias por motivos de género

La lucha por la igualdad entre las personas y la erradicación de las violencias de género no se limita al plano nacional; se nutre de compromisos y estándares internacionales que los Estados asumen al ratificar tratados. Entre ellos, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) y la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belém do Pará) constituyen soportes fundamentales para la protección de los derechos de mujeres y diversidades en Argentina.

La CEDAW, adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1979 y ratificada por Argentina en 1985, es considerada la Carta Internacional de los Derechos de la Mujer. Su relevancia es que reconoce, por primera vez, la igualdad formal entre mujeres y varones, y que exige a los Estados eliminar la discriminación en todas sus formas y en todos los ámbitos. Su Protocolo Facultativo, ratificado por Argentina en 2006, habilita a personas o grupos a presentar denuncias cuando se agoten las instancias internas, ampliando las garantías de protección. En Argentina, integra el bloque de constitucionalidad federal desde 1994 y sus disposiciones son de cumplimiento obligatorio, orientando leyes y políticas públicas como la Ley de Protección Integral contra la Violencia hacia las Mujeres (26.485) y la Ley de Identidad de Género (26.743).

La Convención de Belém do Pará, adoptada en 1994 en el ámbito de la Organización de Estados Americanos (OEA) y ratificada por Argentina en 1996, es el primer tratado internacional que reconoce la violencia contra la mujer como una violación a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Su aporte innovador fue incorporar una definición amplia de violencia, que incluye la perpetrada en el ámbito público y privado, y reconocer que esta no se limita a la violencia física, sino que abarca la violencia sexual, psicológica, patrimonial, simbólica y otras

modalidades. Este tratado obliga a los Estados a prevenir, investigar, sancionar y reparar los actos de violencia, así como modificar patrones socioculturales que perpetúan la desigualdad.

Estos tratados proveen mecanismos internacionales de denuncia que fortalecen el acceso a la justicia cuando el sistema interno falla (creación en 2004 del Mecanismo de Seguimiento de la Convención de Belém do Pará (MESECVI) e incorporan la perspectiva de género como exigencia transversal en la legislación, la administración pública y el Poder Judicial. La Constitución Nacional Argentina establece en su Artículo 16 el principio de igualdad, y en el Artículo 75 al principio de igualdad real de oportunidades y de trato que enfatiza en los derechos de las poblaciones vulnerables.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÉNERO Y DIVERSIDAD: AVANCES CLAVE EN LA LUCHA CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Ley 26.485 de Protección Integral contra la Violencia de Género: Promulgada en el año 2009 con el objetivo de: promover y garantizar: a) La eliminación de la discriminación entre mujeres y varones en todos los órdenes de la vida; b) El derecho de las mujeres a vivir una vida sin violencia; c) Las condiciones aptas para sensibilizar y prevenir, sancionar y erradicar la discriminación y la violencia contra las mujeres en cualquiera de sus manifestaciones y ámbitos; d) El desarrollo de políticas públicas de carácter interinstitucional sobre violencia contra las mujeres; e) La remoción de patrones socioculturales que promueven y sostienen la desigualdad de género y las relaciones de poder sobre las mujeres; f) El acceso a la justicia de las mujeres que padecen violencia; g) La asistencia integral a las mujeres que sufren violencia en las áreas estatales y privadas en actividades programáticas destinadas a las mujeres y/o en los servicios especializados de violencia, en 2019, incorporó el acoso callejero y estableció medidas para limitar la difusión de imágenes o mensajes que promuevan estereotipos o explotación sexual (Argentina, 2009).

Ley Micaela (27.499): Sancionada en 2018 tras el femicidio, en 2017, de Micaela García, una joven de 21 años, de Entre Ríos. Su caso dio lugar a un importante debate sobre la necesidad de formación en género y prevención de violencia.

Objetivos: a) Capacitar y sensibilizar a los agentes del Estado en todos sus niveles y jerarquías en los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial de la Nación sobre violencia de género y derechos humanos, con la finalidad de promover un cambio cultural, para erradicar la violencia de género y reducir las desigualdades entre las personas. b) Garantizar el cumplimiento efectivo de los derechos consagrados en la Constitución Argentina y en los tratados internacionales.

Creación del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad en 2019: El Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad fue creado en 2019 como una herramienta clave en la implementación de políticas públicas para prevenir y abordar la violencia de género (Casa Rosada, 2019). Este Ministerio fue creado el 10 de diciembre de 2019 por el presidente Alberto Fernández, mediante el Decreto 7/2019. Absorbió las funciones del antiguo Instituto Nacional de las Mujeres y se constituyó como órgano central de política de género. Durante su gestión, desarrolló programas emblemáticos, entre ellos: La Línea 144, servicio telefónico gratuito, nacional y confidencial y el Programa Acompañar de apoyo económico y acompañamiento psicosocial para mujeres y personas LGBTIQ+ que se encuentran en situación de violencia de género. Atendió cientos de miles de consultas y capacitó a miles de funcionarios en Ley Micaela.

Plan Nacional contra la Violencia de Género: El Plan 2020–2022, bajo el Gobierno de Alberto Fernández, introdujo políticas integrales enfocadas en prevención, asistencia, protección y reparación de violencias por género. Se diseñó mediante un proceso federal participativo, con más de 3.200 participantes en 23 foros presenciales en todo el país. Sistema Integrado de Casos de Violencia por Motivos de Género. Se creó el (SICVG): sistema estadístico federal; Prevención cultural: programas sobre masculinidades, vínculos diversos y educación afectiva.

Programas de Salud Sexual y Reproductiva - Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (PNSSyPR): Creado en 2002, por Ley 25.673 con el objetivo de garantizar el acceso universal y gratuito a métodos anticonceptivos, información, orientación y prestaciones de salud sexual y reproductiva, prevención de morbi-mortalidad materno-infantil y los embarazos no deseados. Plan Nacional de prevención del embarazo No intencional (ENIA): Brinda asesoramiento y

educación y métodos anticonceptivos en escuelas y centros de salud. Ley 27.610 IVE (Interrupción Voluntaria del Embarazo), sancionada el 30 de diciembre de 2020 legaliza el aborto voluntario hasta la semana 14 y sin límite de tiempo en casos de violación o riesgo para la salud. Esta ley se acompañó con la Ley de los Mil Días, que establece un plan de acompañamiento médico, nutricional y económico desde el embarazo hasta los primeros tres años del niño/a.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El Ministerio de Justicia informó en noviembre de 2024 la disolución del Fideicomiso de Administración del Fondo de Asistencia Directa a las Víctimas de Trata (Argentina, 2024), creado bajo la Ley 26.364 (Argentina, 2008). Otra medida prohibió el lenguaje inclusivo en documentos estatales.

El gobierno de Javier Milei anunció que el salón de las Mujeres Argentinas del Bicentenario de la Casa Rosada pasará a llamarse Salón de los Próceres. La decisión fue tomada el 8 de marzo, día internacional de la mujer, en el que miles de mujeres marcharon en reclamo a la protección de sus derechos (BBC NEWS mundo, 2024).

El 5 de agosto de 2024, el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) fue disuelto por el presidente Javier Milei, quien fundamentó la disolución en irregularidades en contratos y pagos e ineficiencia en la gestión. Los recursos materiales y financieros del INADI pasaron al Ministerio de Justicia, que se encargará de elaborar y ejecutar las políticas nacionales para combatir la discriminación. (Argentina, 2024).

La administración cerró oficialmente el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI), informando que el Estado argentino resolvió eliminar ese organismo y transferir sus funciones y recursos al Ministerio de Justicia. La disolución fue formalizada mediante un decreto publicado en el Boletín Oficial, y explica que, según el vocero presidencial Manuel Adorni, el 85 % del presupuesto del INADI se destinaba a sueldos, mientras que solo el 15 % servía para gastos operativos. Así, más de 7.000 expedientes sin resolver desde 2016 como parte de las motivaciones del cierre. (Forbes México, 2024)

Entre los numerosos retrocesos en materia de género para mujeres, niñas y diversidades, adquieren relevancia tres medidas que han causado enorme impacto: el cierre del Ministerio de Género Mujeres y Diversidades; la intención de abolir la figura de femicidio y la modificación de la Ley Micaela.

4.1 Cierre del Ministerio de Género Mujeres y Diversidades

Una de las primeras acciones del actual gobierno fue cerrar dicho Ministerio, que pasó a ser Subsecretaría, que duró dos meses, hasta que también se disolvió. La mayoría de los trabajadores fueron despedidos (Argentina, 2023). Su eliminación, justificada en la reducción del gasto público, implicó la desarticulación de programas esenciales de asistencia económica, como el Acompañar: programa de apoyo y acompañamiento a mujeres y personas LGBTIQ+ que se encuentran en riesgo acreditado por situación de violencia por motivos de género. Este Programa se implementa a nivel federal en articulación con gobiernos provinciales y municipales que se constituyen en Unidades de Acompañamiento (Argentina, 2020), y la Ley Brisa (Ley 27.452), cuya ejecución depende de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, (Argentina, 2018).

El Programa otorga una reparación económica para hijas e hijos de víctimas de femicidios. La Ley Brisa comprende una prestación mensual equivalente a un haber jubilatorio mínimo e incluye una cobertura integral de salud hasta los 21 años de edad. Su importancia radica en el cuidado a las hijas y a los hijos de mujeres que fueron asesinadas por violencia de género, lo que representa un avance inédito en políticas reparatorias para la niñez y la adolescencia (Autoras P.A.C., 2024).

El cierre del Ministerio de Género, Mujeres y Diversidades deja a Argentina sin un organismo rector que dé cumplimiento a lo estipulado en diferentes tratados internacionales y leyes nacionales. No se ejecuta el Plan Nacional de Acción contra las Violencias y no es posible, sin la existencia del mencionado Ministerio, la implementación del patrocinio jurídico gratuito del Cuerpo de Abogadas y Abogados para Víctimas de Violencia de Género, que se creó, en su momento, para garantizar el acceso a la justicia de las personas víctimas de violencia de género en consonancia con las prescripciones de la Ley 26.485. (Argentina, 2021).

Como consecuencia, la República Argentina queda en una situación de total incumplimiento de los compromisos asumidos a nivel internacional, ante el desmantelamiento de las áreas específicas para el cumplimiento de la Ley Nacional N° 26.485 en sus artículos 8, 9, 10, 11 y 12. (Argentina, 2009).

4.2 Intención de abolir la figura de femicidio

El gobierno de Milei ha propuesto eliminar la figura del femicidio (un agravante que acompaña a los homicidios cometidos por razones de género) del Código Penal, bajo el argumento de que todos los homicidios deben ser juzgados por igual. Su ministro de Justicia, Mariano Cúneo Libarona, impulsará en el Congreso una reforma del Código Penal que elimine la figura del feminicidio, que agrava la pena para el caso de homicidios de mujeres por razones de género. Afirma que defiende la igualdad ante la Ley consagrada en la Constitución Nacional y que ninguna vida vale más que otra. Associated Press (2025, enero 24)

Esta postura ignora la especificidad de la violencia por motivos de género, reconocida internacionalmente en tratados como la Convención de Belém do Pará, invisibiliza la violencia de género como problema estructural además de los posibles efectos en la disminución de condenas con perspectiva de género, que podría derivar en que personas ya condenadas por femicidio pasen a ser consideradas culpables de homicidio simple, lo que implica penas significativamente menores, entre ocho a veinticinco años, en lugar de prisión perpetua. Algunos diputados del Congreso consideran que este proyecto tiene pocas chances de avanzar; y que es más una provocación política que una iniciativa con respaldo.

4.3 Modificación Ley Micaela

La modificación de la Ley Micaela, impulsada por el gobierno de Javier Milei se expresa en importantes recortes en el alcance y obligatoriedad de esa normativa.

Proyecto de Ley Ómnibus: con esta denominación El gobierno actual presentó un proyecto que incluye cambios en esta ley. Los puntos principales son:

Reducción de la obligatoriedad en la capacitación: la misma ya no sería para todo el Estado, sino solo para quienes se desempeñan en organismos "competentes en la materia", es decir, en las áreas de género dentro del Estado.

Limitación en el tema abordado: se reemplazaría la perspectiva amplia de violencia de género por un enfoque estrictamente de "violencia familiar" o violencia contra la mujer, dejando de lado una mirada estructural e integral.

Estas modificaciones generaron fuerte oposición. La Fundación Micaela García expresó su disconformidad, señalando que se quita la obligatoriedad de la formación de Ley Micaela para todos los integrantes del Estado en todo su nivel y jerarquía y que se limita a aquellas personas que se desempeñan en el organismo competente en la materia, que son las personas que menos necesitan capacitarse. Es evidente el debilitamiento en el alcance preventivo de la ley, ya que dejan sin capacitación a la mayoría de las personas de los tres poderes del estado.

Amnistía Internacional considera que este recorte es regresivo y puede profundizar las barreras en el acceso a la justicia de las víctimas (Barber, 2024).

4.4 Estrategias de resistencia y respuestas desde el movimiento feminista y sectores aliados

Las medidas adoptadas por el presidente Milei implican una disminución de los derechos humanos, afectando a mujeres y diversidades sexo-genéricas. Representan un giro marcado hacia políticas conservadoras y una disminución del rol estatal en la protección de derechos de grupos vulnerables. Por esta razón es que han tenido como respuesta la movilización de diversos sectores, que consideran estas medidas un asalto a las instituciones y un retroceso frente a los avances logrados en las últimas décadas.

El 1 de febrero de 2025, se celebró una Marcha Federal del Orgullo Antifascista y Antirracista en Buenos Aires, y se replicó en casi todas las provincias del país, donde se congregaron aproximadamente un millón de personas en repudio al discurso del presidente Javier Milei en Davos, donde agravió al colectivo LGBTIQ+, cuestionó la política de género y dijo que el feminismo busca privilegios que socavan la igualdad ante la ley. Organizaciones LGBTIQ+, feministas, de derechos humanos

y estudiantiles, movimientos sociales, sindicatos y políticos opositores salieron a las calles de todo el país y otras ciudades del exterior para decir basta al retroceso en políticas de género e inclusión.

El presidente Milei expresó, en su discurso en el Foro Económico Mundial de Davos, que el capitalismo de libre mercado es “la única herramienta para terminar con el hambre, la pobreza y la indigencia”. Denunció que en occidente prevalecen ideas colectivistas, como el socialismo, keynesianismo, progresismo, etc., que niegan la propiedad privada y empobrecen a las sociedades. Advirtió que “la justicia social” es una idea “injusta” y “violenta”, ya que el Estado la financia mediante impuestos coactivos. Afirmó que el “virus mental de la ideología 'woke'” es la gran epidemia de nuestra época que debe ser curada, y cuestionó lo que llamó “ideología de género”, al feminismo, la diversidad, la inclusión, el aborto, y el ecologismo (Milei, J. 2025, enero 23).

Recalcó la formación de una alianza internacional por la libertad, de la que forma parte, mencionando figuras como Elon Musk, Giorgia Meloni, Viktor Orbán, Nayib Bukele, Benjamin Netanyahu y Donald Trump. El discurso de Milei en Davos fue parte de una estrategia más amplia que lo enmarca dentro del auge de derechas radicales anti-progresistas en América Latina, comparables a figuras como Viktor Orbán o Donald Trump. Además, su gobierno, emprendió acciones como el anuncio de retiro de Argentina de la Organización Mundial de la Salud (OMS).

La Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH) calificó los dichos como “aberrantes, autoritarios y pasibles de sanciones penales”, advirtiendo que Milei promueve una vuelta a un mundo “profundamente injusto”. La Comisión Internacional de Derechos Humanos (CIDH) realizó una audiencia ante la OEA denunciando el retroceso estatal: se relataron faltas de respuesta del gobierno y de cumplimiento de compromisos internacionales.

Atendiendo a que el MESECVI analiza los avances en la implementación de la Convención por sus Estados Parte, numerosas y destacadas mujeres líderes de diferentes partidos políticos y asociaciones de defensa de los derechos de las mujeres en Argentina, activaron una Alerta ante el Mecanismo de Seguimiento de la Convención de Belém do Pará (MESECVI) por la disolución de los organismos

creados por ley para proteger a las mujeres y personas de la diversidad de la violencia de género y solicitan la interpelación a la República Argentina ante el retroceso del incumplimiento en la normativa de protección a las mujeres.

Las decisiones del gobierno de Javier Milei en materia de género representan un retroceso significativo en la protección de derechos conquistados por el movimiento feminista en Argentina. En su discurso de campaña, Javier Milei se opuso a las políticas de género, la educación sexual integral, el aborto, el lenguaje inclusivo, ya que los considera parte de la ideología “woke”, y símbolos del marxismo cultural. Para el presidente liberal libertario, la “ideología de género” tiene como propósito desestabilizar los valores tradicionales, que considera imperioso restaurar.

5. CONSIDERACIONES FINALES

El gobierno de Javier Milei, presidente de Argentina ha desplegado una ofensiva sistemática contra derechos conquistados: desde el desmantelamiento de políticas públicas, recortes estructurales y vaciamiento institucional, hasta la negación simbólica de violencias específicas de género y diversidad sexual. Estas medidas no solo generan una crisis institucional, sino que profundizan desigualdades estructurales y debilitan la capacidad del Estado para prevenir y atender violencias contra mujeres y diversidades. La eliminación de derechos de mujeres e identidades diversas se inscribe en una tendencia más amplia de gobiernos neoliberales y ultraconservadores que buscan desmantelar políticas de género bajo discursos de igualdad formal o “reducción del gasto público (Fraser, 2013).

El bloqueo a estándares internacionales y la invisibilización simbólica atropellan los compromisos de derechos humanos asumidos por Argentina. Desde una perspectiva feminista, estas medidas no solo constituyen retrocesos en términos legislativos, sino que también envían un mensaje de impunidad frente a la violencia de género, debilitando la lucha por la igualdad en un contexto de crisis social y económica. La evidencia demuestra que la ausencia de políticas específicas refuerza desigualdades estructurales (Bermúdez, 2020). Los problemas que aquejan a la de-

mocracia aquejan al feminismo, ya que el feminismo y la democracia caminan juntos, han tenido y tienen el mismo recorrido, lo que le suceda a una democracia le sucederá al feminismo.

La democracia proporciona el terreno fértil necesario para que los movimientos feministas prosperen, desafíen las estructuras patriarcales y luchen por la igualdad de género. Reconocer la interdependencia entre el feminismo y la democracia destaca la importancia de promover valores democráticos y sociedades abiertas en todo el mundo como catalizadores para lograr la igualdad de género y la justicia social. Solo a través de un enfoque inclusivo y colaborativo será posible avanzar hacia una sociedad más equitativa y justa para todas las personas, independientemente de su género.

REFERENCIAS

- Abrevaya, C. (2024, mayo 31). El desmantelamiento de las políticas de género en la era Milei. LAFTEM Periódico feminista. <https://latfem.org/el-desmantelamiento-de-las-politicas-de-genero-en-la-era-milei/>
- Argentina (2018) Ley 27452. Régimen de reparación económica para las niñas, niños y adolescentes. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Argentina (2008). Ley 26.364. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Argentina (2010). Ley 26.618 InfoLEG. Ministerio de Justicia de la Nación.
- Argentina (2012) Ley 26.743. Boletín Oficial de la República Argentina
- Argentina (2012). Ley 26.743. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Argentina (2019). Decreto N° 07/2019. Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Argentina (2019). Ley 27.449. Ley Micaela. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Argentina (2020) Plan Nacional de Acción contra las Violencias por Motivos de Género 2020-2022.
- Argentina (2020) Programa Acompañar. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Argentina (2021). Ley 27.210. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Argentina (2024). Decreto 696/2024 Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. Boletín Oficial de la República Argentina.

- Argentina (2024). Ministerio de Justicia. Disolución Fideicomiso Administración Fondo de Asistencia Directa Víctimas de Trata.
- Argentina. (2006). Ley 26.150. Boletín Oficial de la República Argentina, 31017. <https://www.boletinoficial.gob.ar/seccion/primera/20061024?rubro=10003>
- Argentina. (2009). Ley 26.485. Boletín Oficial de la República Argentina
- Argentina. (2017). Ley 27.412. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Argentina. (2023). Decreto 8/2023, Ley de Ministerios <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/300727/20231211>
- Associated Press (2025, enero 24). Milei planea eliminar feminicidio de Código Penal argentino y se alinea con Trump contra diversidad. <https://apnews.com/article/argentina-milei-trump-mujeres-femicidios-a1cea9ce4dbc1d6d4fce82e9ae0587ce>
- Autoras, P. A. C., Paladín, A., Denis, A., Berardi, C., Castellá, D., Martoccia, F., ... & Figuerola, R. (2024). El 8M en perspectiva económica.
- Barber, H. (2024, 16 de enero). Milei quiere dismantelar la 'ley Micaela' sobre violencia de género mientras aumentan los feminicidios en Argentina. *elDiarioAR*. https://www.eldiarioar.com/politica/milei-quiere-desmantelar-ley-micaela-violencia-genero-aumentan-feminicidios-argentina_1_10895708.html
- Bard Wigdor, G. y Bonavitta, P. (2023). Los nuevos patriarcas odiantes: abordajes feministas descoloniales para comprender la época; Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina; Pacha; 4; 11; 8-2023; 1-18
- BBC NEWS Mundo (2024, marzo 8). Milei cambia el nombre al Salón de las Mujeres de la Casa Rosada en el día en el que miles marcharon en Buenos Aires por el Día de la Mujer
- Bermúdez, A. (2020). El desmontaje de políticas de género en América Latina: una agenda en disputa. CLACSO.
- Casa Rosada. Presidencia (2019, diciembre). Ministerio de las mujeres géneros y diversidad
- Casa Rosada. Presidencia (2025, enero 23). Discurso del Presidente de la Nación, Javier Milei, desde el Foro de Davos, Suiza <https://www.casarosada.gob.ar/informacion/discursos/50848->

- Corradini, L. (2025, enero 23). Milei sacudió Davos con un discurso cargado de acusaciones que generó sorpresa y cosechó pocos aplausos. La Nación. <https://www.lanacion.com.ar/politica/milei-sacudio-davos-con-un-discurso-cargado-de-acusaciones-que-genero-sorpresa-y-cosecho-pocos-nid23012025/>
- ELA (2024). Análisis del proyecto de Ley Ómnibus: Reforma de la Ley N° 27.499 Ley Micaela y un paso en el desconocimiento de la violencia de género. https://ela.org.ar/wp-content/uploads/2024/01/Ley-Omnibus-Ley-Micaela_ELA.pdf
- Forbes México. (2024, 19 de marzo). Gobierno de Milei disuelve oficialmente el INADI, organismo que combatía la discriminación. Forbes México. <https://forbes.com.mx/gobierno-de-milei-disuelve-oficialmente-el-inadi-organismo-que-combatia-la-discriminacion>
- Fraser, N. (2013). Fortunes of feminism: From state-managed capitalism to neoliberal crisis. Verso Books.
- Mecanismo de Seguimiento de la Convención de Belém do Pará. (2017). Guía para la aplicación de la Convención de Belém do Pará. Organización de los Estados Americanos. <https://www.oas.org/es/mesecvi/docs/MESECVI-GuiaAplicacionConvencion-BelenDoPara.pdf>
- Milei, J. (2025, enero 23). Discurso del presidente de la Nación, Javier Milei, desde el Foro de Davos, Suiza. Casa Rosada. <https://www.casarosada.gob.ar/informacion/discursos/50848-discurso-del-presidente-de-la-nacion-javier-milei-desde-el-foro-de-davos-suiza>
- Organización de los Estados Americanos. (1994). Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer “Convención de Belém do Pará”.
- Segato, R. (2023). Escenas de un pensamiento incómodo: Género, violencia y cultura en una óptica decolonial. Editorial Prometeo.
- Sigal, L. y Lo Bianco, M. (2025, febrero, 1). Reuters. Masiva marcha LGBTQ+ y antifascista en Argentina contra polémicos dichos de Milei en Davos. <https://www.reuters.com/latam/domestico/ZFED3VC2NZOXFFXW767QMVX73M-2025-02-01/>

EL HUMANISMO EN LA CUARTA TRANSFORMACIÓN: ANÁLISIS DEL DISCURSO SOBRE DIGNIDAD, POBREZA Y DESIGUALDAD SOCIAL



10.70271/250929.103707

César Eduardo Jiménez López¹²

Inti Leopoldo Calderón Arellanes¹³

Marco Polo Calderón Arellanes¹⁴

1. INTRODUCCIÓN

El gobierno del expresidente Andrés Manuel López Obrador (AMLO) llamado la Cuarta transformación (4T) ha originado un proyecto político y social el cual viene teniendo una teoría y doctrina llamada el humanismo agregando de esta manera mexicano. En este contexto se fundamenta en un modelo basado en planteamientos económicos, morales y sociales orientados de esta forma a la justicia social y la dignidad humana (Capital 21, 2024).

En esta tesitura se puede abordar uno de los pilares fundamentales del discurso hecho por AMLO “Por el bien de todos, primero los pobres” frase que se considera fundamental y que tome relevancia en la administración a su cargo de 2018 a 2024, en este sentido la 4T retoma pensamientos y hace comparación a las grandes era de cambio revolucionario, independiente y reformador de México centrando bases necesarias para las personas más vulnerables y de esta forma combatir las desigualdades establecida por un régimen neoliberal:

¹² Maestro en Derecho Social por la Universidad Autónoma de Guerrero. Estudiante del Doctorado en Estudios Políticos y Sociales (DEPSO) en el Centro de Investigación y Posgrados en Estudios Socioterritoriales (CIPES). Ha participado en congresos nacionales e internacionales. Email: 09060888@uagro.mx; ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0366-4138>

¹³ Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Guerrero. Ha participado como ponente en seminarios y congresos nacionales e internacionales. Actualmente es docente investigador en el Centro de Investigación y Posgrados en Estudios Socioterritoriales (CIPES). Email: Inticalderon777@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8805-1644>.

¹⁴ Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Guerrero. Miembro Candidato del Sistema Nacional de Investigadores (CONAHCYT). Actualmente se desempeña como director y docente en el Centro de Investigación y Posgrados en Estudios Socioterritoriales (CIPES). Email: 15756@uagro.mx; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7329-5925>.

Aun cuando lo fundamental son los hechos, no deja de importar cómo definir, en el terreno teórico, el modelo de gobierno que estamos aplicando. [...] lo esencial de nuestro proyecto proviene de nuestra grandeza cultural milenaria y de nuestra excepcional y fecunda historia política (Presidencia de la República, 2022, párr. 3).

Entendiendo de esta forma que, aunque el gobierno actúa con hechos estipulados, vistos y concretos su legitimidad se tiene que constituir desde la ideología, historia y símbolo, poniendo de esta forma un protocolo de ayuda mutua entre el sistema gubernamental y el ciudadano con la noción anclada del humanismo en la historia y la identidad nacional.

No hay que dejar de lado que el Estado ha sufrido de esta manera constante altos niveles de pobreza y desigualdad social “El gobierno de AMLO ha puesto en el centro de la escena lo que durante décadas permaneció en la periferia: la difícil situación de 53 millones de mexicanos que viven por debajo de la línea de pobreza” (González, 2019, párr. 2) cambiando de esta forma el enfoque de políticas públicas y priorizando de esta manera a las personas de mayor vulneración y sectores sociales que por décadas fueron olvidados, apelando de esta manera el discurso a la dignidad de los desfavorecidos poniendo como centro de partida la dignidad humana como principio no solamente jurídico si no que político bajo el rango de los derechos humanos en las políticas integrales y de esta manera revindicar los derechos básicos como es la libertad, el empleo, la salud entre otros y la ausencia de miserias y temores en la vida cotidiana del poblador.

Sin embargo, se debe añadir que hasta que aspecto el discurso como retorica humanista se ha originado de forma real en la población de más índices de pobreza, observando de esta forma la inequidad y pobreza estructural que ha atravesado la república. Se tienen como objetivos del presente trabajo analizar el concepto de humanismo mexicano estipulado por AMLO en la 4T y de esta manera contrastar la evolución de la desigualdad social y pobreza en la república en el periodo que se indica, buscando de esta forma evaluar las políticas que han sido inspiradas por el

moviendo de Renegación Nacional y si han logrado avances que se puedan observar de manera tangible y identificando de esta manera la contradicción dentro el discurso y la realidad objetiva.

Para eso es necesario revisar la literatura en revista indexadas y repositorios institucionales, así como en periodistas de trayectoria nacional, teniendo de esta forma el marco conceptual, abarcando definiciones del humanismo México, antecedentes históricos e ideológicos con estudios ya hechos de este tema para alcanzar el objetivo propuesto. Así pues, en la discusión como resultados se tendrán y examinarán los datos cuantitativos especialmente los del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, CONEVAL en concordancia con análisis de expertos para los logros, retrocesos y desafíos en su variable de inequidad, po-breza y marginación

Contextualizando de manera teórica, su historia de pobreza y desigualdad, exponiendo hallazgos como datos empíricos recientes discutiendo de esta manera bajo el discurso del mandatario AMLO y ofreciendo de esta forma conservaciones y conclusiones.

2. LA CUARTA TRANSFORMACIÓN Y EL “HUMANISMO MEXICANO”

La promesa de un cambio radical a la Nación mexicana alude a tres grandes transformaciones que ha habido, la Independencia, la Reforma liberal del siglo XIX y la Revolución Mexicana, por su parte corresponde la llamada 4T en este contexto se comenta que:

Vivimos a diario una mezcla de sentimientos encontrados: entusiasmo, duda, aprobación, consternación. El mayor triunfo de López Obrador hasta ahora es sacudir el statu quo; su mayor desafío es demostrar que su "Cuarta Transformación" conducirá a la evolución y no a la regresión. (CLACS, 2019, párr. 2)

Siendo que AMLO llega a la presidencia de la república con un amplio respaldo popular del 53.1936% (Instituto Nacional Electoral [INE], 2018) de la lista nominal, ocasionando una serie de molestias a los que están a favor de la

corrupción, las violencias y desigualdades que se ha traído mediante el periodo neoliberal, desafiando de manera rotunda a las malas prácticas ejercidas por esta visión y estableciendo como principio rector la reducción de la pobreza.

En esa tesitura el plano ideológico llamado “Humanismo Mexicano” (HM) define un modelo de la 4T caracterizado en este concepto la aportación y reivindicación de valores universales establecidos desde “[...] nuestra grandeza cultural milenaria y de nuestra excepcional y fecunda historia política” (Capital 21, 2023), dando certeza filosófica con raíces mexicanas, que rechazan de manera rotunda el neoliberalismo, de lo cual corresponde el olvido de los derechos humanos, sociales y culturales como lo que es la dignidad, el desarrollo, libertad de las mayorías y solamente beneficiando a unos cuantos sectores que cuenta con compromisos directos con los del ejecutivo.

En este aspecto el HM va hilado con la idea de que nada nos puede ser ajeno y que debemos de vivir en armonía y la distribución de la riqueza entre todos los pobladores, poniendo como centro de partida a los pobres como acción fundamental en el Gobierno, observando, aprendiendo e inspirándose en pensadores como revolucionarios que defendieron causas sociales como Miguel Hidalgo, Benito Juárez o Francisco I. Madero, así también como principios sociales de la Nación establecidos en desde el tiempo posrevolucionario, claro ejemplo es el artículo 3 constitucional:

Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2024, art. 3)

Estableciendo de esta manera que el poder legítimo solamente se obtiene con la confianza del pueblo y se utiliza para servir al mismo, argumentando de esta manera una ética pública y transparente. En este sentido se establece como meta mejorar las condiciones para las personas fomentando el progreso de justicia mediante la “distribución equitativa del ingreso y la riqueza” (Capital 21, 2024),.

siendo de forma tangible las políticas integrales como el caso de aumentos en el salario mínimo y la creación de programas sociales masivos, incluso creando una Secretaría especial para ellos como es el caso de la Secretaría del Bienestar.

Ante todo, debe señalarse que en México difícilmente se había visto un gobierno que colocara como eje central la situación de los olvidados: “53 millones de mexicanos que viven por debajo de la línea de pobreza” (Center for Latin American Studies, 2021). A ello se suma la implementación de transferencias monetarias directas a las personas beneficiarias, sin intermediarios, lo que ha generado un mayor nivel de confianza entre la población. De esta forma, se han atendido las prioridades específicas de cada estado, municipio y sector, marcando un giro radical respecto de la visión de los gobiernos tradicionalistas y materializando, con ello, los principios de la 4T en su apuesta por la justicia social.

Ahora bien, definiendo de esta forma los problemas que enfrenta México del cual se presente resolver utilizando de esta forma una metodología de pobreza multidimensional:

Una persona se considerará en situación de pobreza si vive en un hogar que tenga un ingreso por integrante que sea inferior a la línea de pobreza de ingreso y si tiene al menos una de las seis carencias sociales por ser una medida multidimensional. Los derechos sociales que se consideran elementales son el acceso a la educación, a servicios de salud, a la seguridad social, a la alimentación, a contar con vivienda de cierta calidad y espacio y a servicios básicos dentro de la misma. El no contar con alguno de estos se considera una “carencia” y entra en la medición de pobreza más amplia, la multidimensional (Instituto Mexicano para la Competitividad [IMCO], 2024, párr. 1.

De esa forma, se revela otra dimensión de la desigualdad, más allá de la tradicionalmente entendida como la brecha en el acceso a oportunidades. También es necesario reconocer que la desigualdad no se limita a su posible reparación en un momento determinado, sino que debe comprenderse a lo largo del tiempo que

transcurre la vida de una persona en este plano. En ese recorrido, intervienen múltiples factores como el espacio, el entorno, la familia, las relaciones interpersonales y el propio Estado que configuran una brecha aún más profunda entre los individuos.

En esta medida se observa que la pobreza no es solamente un problema multidimensional, sino también una violación estructural de los derechos humanos reconocidos en tratados internacionales, cuestión que históricamente mexicano ha enfrentado tenaz persistiendo de esta manera:

Los porcentajes de población en situación de pobreza han cambiado lentamente desde 2008, cuando 44.4% de la población se ubicaba ahí. En los años posteriores –medidos cada dos años– los porcentajes fueron 46.1%, 45.5%, 46.2%, 43.6% y 41.9%. El cambio más notorio se dio en 2016 y 2018, cuando finalmente el cambio en el porcentaje fue tal que repercutió en un menor número de personas en pobreza multidimensional. En 2016 hubo 53.4 millones de personas en pobreza y en 2018, 51.9 millones (IMCO, 2024, párr. 2).

Siendo que pase a los avances reales y modestos México sigue enfrentando la desigualdad crónica y pobreza estructural, siendo de ello no solamente para la nación ya que América Latina es el continente con más desigualdad existe, siendo que México se encuentra mayor concentración del ingreso: su coeficiente de Gini ronda 0.45 (en escala 0 a 1), ubicándose entre los más altos de la OCDEAMLO (TheGlobalEconomy, 2024).

En este sentido, cabe señalar que cuando AMLO llega a la presidencia en 2018, realiza un diagnóstico amplio del país que identifica diversas problemáticas estructurales que han contribuido a la desigualdad, siendo una de las más relevantes la corrupción. A partir de este análisis, impulsa un cambio de rumbo hacia una nueva visión de la economía mexicana, basada en lo que él denomina economía moral, concepto tan relevante que dio nombre a su primer libro publicado durante su mandato, en 2019.

Como se ha mencionado previamente, el humanismo mexicano promovido por su gobierno no se limita a las ideas del propio líder político, sino que incorpora pilares fundamentales del pensamiento humanista clásico. Entre ellos destaca la

dignidad intrínseca, entendida como el valor inherente que posee toda persona por el simple hecho de ser humana. Esta noción justifica la obligación del Estado de actuar para erradicar la pobreza, garantizar el acceso a los derechos sociales, eliminar prácticas discriminatorias y promover condiciones favorables para el desarrollo humano.

En efecto, debe señalarse que el líder nacional ha llevado su discurso a escenarios internacionales: “Sería hipócrita ignorar que el principal problema del planeta es la corrupción en todas sus dimensiones: la política, la moral, la económica, la legal, la fiscal y la financiera” (López Obrador, 2021, párr. 3). En esta afirmación, la corrupción es presentada como un fenómeno que erosiona la legitimidad democrática en América Latina, al obstaculizar que las decisiones públicas respondan genuinamente al interés colectivo y al generar desconfianza ciudadana. En esa línea, pueden identificarse también las debilidades estructurales de muchas instituciones democráticas en la región, acompañadas por una profunda crisis de valores públicos. Así, el discurso presidencial no solo denuncia un problema estructural, sino que también ilustra la ética que el gobierno federal pretende adoptar frente a la administración del país, basada en la justicia, la moral pública y la centralidad de la dignidad humana.

Es importante señalar que la orientación adoptada por la 4T no ha estado exenta de debates académicos ni de posturas críticas por parte de especialistas. Por un lado, se reconoce el cambio en las prioridades gubernamentales, expresado en el discurso “primero los pobres”, el cual busca ampliar la protección social y promover el aumento de los salarios como vía para garantizar una vida digna.

Si bien esta política ha tenido impactos significativos en el consumo interno y en la calidad de vida de la ciudadanía, no debe pasarse por alto que diversos estudios han señalado insuficiencias y contradicciones en la política social implementada por el mandatario. Martínez Espinoza (2023) concluye que:

A pesar del lema “Primero los pobres”, la estrategia presenta “vacíos, contradicciones e insuficiencias” que han limitado su eficacia y se reflejaron inicialmente en un aumento de la pobreza en el país, por lo que “su lema central aún no se concreta” (p. 78).

Otro aspecto por destacar es que México no logró romper la inercia de la pobreza durante los primeros años de la actual administración, lo cual impactó negativamente en la política social implementada desde el inicio, especialmente con la llegada de la pandemia de COVID-19. Es importante señalar que, a diferencia de administraciones anteriores que operaban programas como Progresá, Oportunidades o Prospera basados en transferencias condicionadas a las familias más pobres, la Cuarta Transformación optó por eliminar de manera radical dicho esquema. En su lugar, se instauró un modelo de transferencias universales y directas, sin condicionar el acceso al apoyo, clasificando a la población únicamente por grupos específicos, como adultos mayores, jóvenes o madres solteras, entre otros. Esta estrategia buscó no dejar fuera a ningún sector en situación de vulnerabilidad.

En este contexto, la 4T enfrenta el desafío de demostrar que su modelo humanista puede traducirse en resultados institucionales duraderos, sin caer en formas de paternalismo ni debilitar la capacidad operativa del Estado. Aunque el discurso centrado en la dignidad y la justicia social ha reorientado la agenda pública, persisten dudas sobre la sostenibilidad e integralidad de estos esfuerzos.

Por otra parte, la proclamación de la dignidad, para ser efectiva, debe ir acompañada de políticas públicas integrales que atiendan las múltiples dimensiones de la pobreza y garanticen condiciones estructurales de bienestar.

3. EVOLUCIÓN RECIENTE DE LA POBREZA: IMPACTO DE LA 4T Y LA PANDEMIA

En el análisis de 2018 a 2022 el cual evoluciona la 4T se puede observar dos cifras esenciales de pobreza “3.8 millones más pobres el número de pobres en México subió de 41.9% en 2018 a 43.9% en 2020” (SinEmbargo, 2023), por otra parte: “la pobreza extrema pasó de 8.7 millones a 10.8 millones de personas; 2.1 millones de personas más. Esto representa un incremento de 7 por ciento a 8.5 por ciento en el mismo periodo” (SinEmbargo, 2023), en esa tesitura se atribuye a la pandemia del COVID 19 sumando a ellos la baja cobertura en lo que es el sistema de salud y por supuesto la pérdida de empleos.

Por otra parte, se puede argumentar que México no subió en ningún momento sus estímulos fiscales frente a la pandemia como lo hicieron varios países,

manteniendo de esta manera la 4T su política de austeridad no incurriendo de esta forma con un endeudamiento extraordinario.

En ese sentido del 2021 a 2022 la preocupación tras la pandemia con las políticas laborales y sociales consolidó una disminución de la pobreza: “De 2020 a 2022, el número de personas en pobreza disminuyó 8.9 millones, ya que el índice de la población en esta situación pasó de 43.9% a 36.3%, informó este jueves el Coneval” (Expansión, 2023, párr. 1) teniendo en cuenta que con eso el se calificó el mandatario con un avance de 40 años.

En este sentido se debe de indicar que los primeros cinco años la política de recuperación de salarios mínimos en la nación ha sido notable teniendo un alza de un 90 % evidenciando con esto un estancamiento en la historia de México en materia económica, para eso en los años de 2023 a 2024 continuó el gobierno federal con un aumento del 15 a 20 % recuperando con ello el poder adquisitivo perdido en la pandemia esto sin dejar de lado la inflación que fue del 43%

Al corte de esta última revisión, fueron 8.9 millones de personas las que salieron del umbral de pobreza multidimensional en México. Este avance se explica, en gran medida, por la recuperación de los ingresos laborales y el dinamismo de las transferencias monetarias (apoyos de gobierno y remesas) (*El Economista*, 2023, párr. 2).

Siendo esto notable ya que en el 2022 México registró por primera vez en la historia un porcentaje de pobreza de 36.6% significado menor de lo que se tuvo antes. En este la evolución de la pobreza entre 2018 y 2022 periodo que abarca prácticamente todo el sexenio de AMLO ofrece un panorama complejo, con avances cuantitativos, pero con persistencia de carencias estructurales.

Según datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), la pobreza multidimensional disminuyó de 41.9 % a 36.3 %, lo que representa una reducción de 5.6 puntos porcentuales, equivalente a 5.1 millones de personas menos en situación de pobreza (CONEVAL, 2023a). Sin embargo, esta mejora se concentró mayoritariamente en la pobreza moderada. La pobreza

extrema prácticamente no se modificó, al pasar de 8.7 millones en 2018 a 9.1 millones en 2022, lo que sugiere una falta de impacto profundo en los sectores con mayores privaciones (CONEVAL, 2023a).

El avance general en pobreza moderada indica una mejoría relativa en los ingresos de ciertos sectores, sin que esto implique necesariamente un acceso garantizado a derechos básicos. De hecho, el porcentaje de personas consideradas vulnerables por carencias sociales —es decir, no pobres en ingresos, pero con al menos una privación en salud, educación o vivienda— aumentó de 23.7 % a 29.4 % entre 2020 y 2022 (El Economista, 2023). Este dato refleja que, aunque se haya superado la línea de pobreza en términos monetarios, millones de personas siguen sin gozar de servicios esenciales.

Uno de los indicadores más alarmantes es el acceso a servicios de salud. Para 2022, el 39.1 % de la población mexicana - más de 50 millones de personas - reportó carencia en este rubro, frente al 16.2 % registrado en 2018, lo que representa un deterioro significativo en el acceso a la salud pública (El Economista, 2023). Asimismo, la carencia por acceso a seguridad social permaneció como la más amplia, afectando al 50.2 % de la población, una reducción marginal frente al 53.5 % de 2018, pero que aún representa a más de 64 millones de personas sin cobertura (El Economista, 2023).

No obstante, algunos indicadores muestran mejoras moderadas. La carencia por acceso a la alimentación nutritiva bajó de 22.2 % a 18.2 % entre 2018 y 2022, posiblemente como resultado de aumentos en el salario mínimo y programas de apoyo alimentario (CONEVAL, 2023b). También se redujo ligeramente la proporción de viviendas con carencias de calidad o espacios —de 11.0 % a 9.0 %—, mientras que las viviendas con servicios básicos permanecieron prácticamente estancadas, pasando de 17.5 % a 17.9 %. La carencia educativa, por su parte, se mantuvo en torno al 19 %, sin cambios sustanciales.

En conjunto, los datos revelan un progreso parcial: hubo mejoras en ingresos y algunas condiciones materiales, pero también retrocesos preocupantes en derechos sociales como la salud. Estos contrastes evidencian que los resultados de

la 4T en materia de desarrollo humano han sido mixtos, y que aún persisten brechas profundas en la garantía del bienestar integral de la población.

El HM de la 4T ha planteado un cambio discursivo al colocar la dignidad de los pobres al centro de la política social. Bajo el lema “primero los pobres”, el gobierno impulsó aumentos salariales y transferencias directas, lo que permitió que entre 2020 y 2022 salieran de la pobreza 8.9 millones de personas, reduciendo la tasa de pobreza multidimensional de 43.9 % a 36.3 % (Expansión, 2023; CONEVAL, 2023a).

Sin embargo, la pobreza extrema casi no se redujo, y la carencia por acceso a salud aumentó de 16.2 % a 39.1 % (CONEVAL, 2023b). Esto demuestra que, aunque hubo avances en ingresos, persisten limitaciones estructurales que dificultan la garantía plena de derechos. Como advierte Sen (1999), el desarrollo debe medirse no solo por ingresos, sino por libertades reales.

En suma, el discurso de dignidad logró avances simbólicos y materiales, pero no puede sustituir la necesidad de políticas sostenibles, técnicas y de largo plazo para consolidar un verdadero Estado de bienestar.

REFERENCIAS

Capital 21. (2024, junio 4). “*Sigamos haciendo historia*”: Un lema que distingue al Gobierno de la Cuarta Transformación. Capital 21.

<https://www.capital21.cdmx.gob.mx/noticias/?p=34992>

Center for Latin American Studies (CLACS). (2019, septiembre 10). *Mexico: Lopez Obrador’s Fourth Transformation*. University of California, Berkeley.

<https://clacs.berkeley.edu/mexico-lopez-obradors-fourth-transformation>

CONEVAL. (2023a). *Medición de la pobreza 2022*.

https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Pobreza_2022.aspx

CONEVAL. (2023a). *Medición de la pobreza 2022. Resultados a nivel nacional y por entidad federativa*.

https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Pobreza_2022.aspx

CONEVAL. (2023b). *Informe de evaluación de la política de desarrollo social 2022*.
https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Paginas/IEPDS_2022.aspx.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2024). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

El Economista. (2023, agosto 10). *Casi 9 millones de personas salieron de la pobreza; carencia de seguridad social afecta a la mitad de mexicanos*.
<https://www.eleconomista.com.mx/politica/Casi-9-millones-de-personas-salieron-de-la-pobreza-carencia-de-seguridad-social-afecta-a-la-mitad-de-mexicanos-20230810-0054.html>

Expansión. (2023, agosto 10). *8.9 millones de mexicanos salen de la pobreza en 2022*.
<https://expansion.mx/economia/2023/08/10/8-9-millones-de-mexicanos-salen-de-la-pobreza-en-2022>.

H Martínez Espinoza, J. A. (2023). *La Cuarta Transformación y el combate a la pobreza: discursos y realidades*. Editorial Crítica Social.

Instituto Mexicano para la Competitividad. (2024, enero 24). *La persistente pobreza*.
<https://imco.org.mx/la-persistente-pobreza/#:~:text=Una%20persona%20se%20considerar%C3%A1%20en,pobreza%20m%C3%A1s%20amplia%2C%20la%20multidimension>

TheGlobal Economy. (2024). *Mexico: Gini inequality index*.
https://www.theglobaleconomy.com/Mexico/gini_inequality_index/#:~:text=Mexico%20Gini%20inequality%20index%20,in%20comparison%2C%20the%20world.

Instituto Nacional Electoral (INE). (2018). *Resultados de la elección presidencial 2018*.
<https://computos2018.ine.mx/#/presidencia/nacional/1/1/1/1>.

López Obrador, A. M. (2021, 9 de noviembre). *Intervención del presidente de México, Andrés Manuel López Obrador, en el debate abierto del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas sobre exclusión, desigualdad y conflicto*. Naciones

Unidas México. <https://mexico.un.org/es/157622-%E2%80%99Cel-principal-problema-del-planeta-es-la-corrupci%C3%B3n%E2%80%9D>.

Presidencia de la República. (2022, noviembre 27). *‘Humanismo Mexicano’ es el modelo de gobierno de la Cuarta Transformación, afirma presidente en aniversario 4 del inicio de su administración*. Gobierno de México. <https://amlo.presidente.gob.mx/humanismo-mexicano-es-el-modelo-de-gobierno-de-la-cuarta-transformacion-afirma-presidente-en-aniversario-4-del-inicio-de-su-administracion%E2%80%8B%E2%80%8B%E2%80%8B%E2%80%8B%E2%80%8B%E2%80%8B>.

Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press.

SinEmbargo. (2023, febrero 15). *El número de pobres en México subió de 41.9% en 2018 a 43.9% en 2020: CONEVAL*. <https://www.sinembargo.mx/4010344/el-numero-de-pobres-en-mexico-subio-de-41-9-en-2018-a-43-9-en-2020-coneval>.

LA CRISIS DE LA SOCIOLOGÍA EN MÉXICO: REFERENTES TEÓRICOS Y DISCUSIÓN SOBRE SU FORMACIÓN ACADÉMICA



10.70271/250929.103708

Oscar Basave-Hernández¹⁵

Anayatzin Benítez Mojica¹⁶

Guadalupe Segura Vinalay¹⁷

1. INTRODUCCIÓN

En las entidades subnacionales de México, al igual que en otros países, la licenciatura en Sociología sufre una crisis de matrícula que amenaza constantemente su sobrevivencia; salvo los casos de las universidades Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Autónoma Metropolitana (UAM) que tienen el mayor número de estudiantes, en los estados ocurre lo contrario, como en las universidades Autónoma de Sinaloa, Veracruzana, en la Autónoma del Estado de Morelos y la de Guadalajara hay una constante preocupación por la baja matriculación.

Aunque sólo dos escuelas de sociología han cerrado, la de la Universidad Iberoamericana en el 2009 y de la Universidad de Colima en 1989 por la baja demanda (González Oquendo, 2025, p. 122), el resto de los centros escolares que ofrecen esa licenciatura están en esas condiciones críticas.

El objetivo de este trabajo es el de explicar cuáles serían los factores que influyen en el bajo interés de los estudiantes a estudiar la licenciatura en Sociología, sí los objetivos de esta profesión y su utilidad práctica en algún campo en específico

¹⁵ Doctor en Ciencias Sociales, profesor- investigador de la Universidad Autónoma de Guerrero, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y del Padrón Estatal de Investigadores de Guerrero desde el 2023. Perfil Deseable Prodep desde 2021. E-mail: oscarbasave@uagro.mx; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9631-5143>.

¹⁶ Maestra en Orientación educativa y Asesoría profesional. Doctorante en Estudios Políticos y Sociales en el Centro de Investigación y Posgrado en Estudios Socioterritoriales (CIPES/UAGro). Trabaja como profesora de tiempo completo en la Escuela Superior de Educación Física de Acapulco, Guerrero. E-mail: anayatzin123@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2789-5898>.

¹⁷ Maestra en Economía Social, doctorante en Estudios Políticos y Sociales (CIPES/UAGro), profesora invitada en la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro). E-mail: seguravinalayguadalupe@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4259-298X>.

de la realidad, tal como lo pueden ofrecer los abogados, los comunicólogos u otras profesiones del área de las ciencias sociales.

En este trabajo se explorarán, a través de la consulta de documentos, artículos académicos, así como las convocatorias laborales, posibles respuestas que expliquen la disminución de estudiantes de esta carrera profesional; se argumenta de que la principal fortaleza de la formación de sociólogos y sociólogas es su debilidad: la amplitud de actividades que pueden desempeñar y que comparten con otras profesiones del área de las ciencias sociales; pero también el constante debate acerca de las funciones que las sociólogas y los sociólogos pueden desarrollar.

De hecho, la Sociología como profesión es un campo de debate acerca de su rol dentro de la sociedad, y sobre esta disputa funcional Dubet (2012) hace una breve historia de las ideas de aplicaciones de la sociología y recuerda que en los 60 la profesión debería tener la vocación de “conciencia de las sociedades”, de denuncias de las desigualdades. Pero también era considerado como una “ciencia burguesa” estadounidense por parte del Partido Comunista.

Al respecto González Oquendo (2025) hace un recuento del cierre de las escuelas de Sociología en América Latina entre 1962 a 1989 que toma en cuenta a los regímenes autoritarios; y de 1990 a 2024 en la transiciones democráticas. Las primeras escuelas cerradas fueron en Cuba, de la Universidad de Oriente en 1962; y la Universidad de La Habana cerrada en 1976, ambas fueron reactivadas en 1990; mientras que entre 1970 y 1980 las dictaduras militares cerraron centros escolares de Uruguay, Chile, Argentina y Paraguay.

González Oquendo (p.118) considera que el cierre de la carrera de sociología en Cuba se debió a que era una disciplina poco valorada por los regímenes comunistas, como en la Unión Soviética y China, “donde fue proscrita hasta la década de 1970”, mientras que en las dictaduras “los cierres respondieron principalmente a razones políticas”.

Pero las dictaduras militares contribuyeron al flujo de los migrantes académicos chilenos, argentinos, brasileños, peruanos, guatemaltecos y bolivianos (Reyna, 2007, pp. 303-305) quienes favorecieron la descentralización de la formación en el

área de las ciencias sociales en el resto de los estados de México, porque los exiliados latinoamericanos se incorporaron como docentes en las universidades subnacionales. Además de que el golpe chileno permitió la apertura de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) en México en 1975.

En México primero se fundaron los centros de investigaciones sociales como el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM junto con la Revista Mexicana de Sociología en 1930, en la que se publicaron resultados de trabajos de investigación tanto de sociólogos mexicanos como norteamericanos y franceses. Además del centro de Estudios Sociales del Colegio de México, en 1943 y no fue hasta 1951 que se funda la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM que ofreció los programas educativos de Sociología, Ciencias Políticas y Administración. Posterior a esta escuela se fundaron otras dos en las universidades públicas de Oaxaca y Baja California, además de la Iberoamericana.

Reyna señala que entre 1960 y 1990 la matrícula en la carrera de Sociología aumentó 21 veces, lo que tiene que ver con razones ideológicas, entre ellas la de considerar que el conocimiento sociológico era un medio para propiciar el cambio social promoviendo los movimientos revolucionarios, lo que explica el vuelco al marxismo. (Reyna, 2007, pp. 294-295). Según Reyna esta pauta se mantuvo en auge entre 1960 y 1985, y al diluirse la utopía revolucionaria, el mercado de trabajo comenzó a demandar especialistas exentos de sesgos ideológicos, que coincide con la adopción de políticas neoliberales que requerían profesionistas de las ciencias sociales que analizaran la solución a los problemas sociales.

Para los 90 Perló Cohen y Valenti Nigrini (1994) advertían el contexto para la reflexión sobre las ciencias sociales era la integración en el Tratado de Libre Comercio, y el sometimiento a las comunidades científicas a un grado de presión competitiva, así como a la funcionalidad estratégica del conocimiento científico producido en México, respecto a las problemáticas nacional e internacional.

Por otro lado, en lo que va del siglo XXI una nueva política educativa surgió a nivel mundial, como resultado de los procesos de apertura económica y globalización, los proyectos *tunning* Europa y Latinoamérica (Proyecto *Tuning*, 2007) con su idea de la educación basada en las competencias. El intercambio de

bienes y servicios entre países por los tratados internacionales de comercio llevó a una nueva demanda de formación de recursos humanos preparados para afrontar estas nuevas necesidades.

2. MARCO TEÓRICO

Una profesión, de acuerdo con Fernández Pérez (2022, p. 29), se define como un grupo de individuos pertenecientes a una disciplina aceptados por la sociedad como poseedores de un conocimiento y habilidades especiales, obtenidos en un proceso de aprendizaje reconocido para ejercer esas habilidades en beneficio de otras personas. Esta preparación tiene lugar en instituciones de educación superior orientado a obtener un perfil profesional (p. 30)

Por otro lado, Collins (1989) señala que el número de años en la escuela resulta ser el más importante predictor del éxito ocupacional, sin embargo precisa que debido a los cambios en la sociedad repercuten en los requisitos educativos para acceder al empleo, pero subraya que son los empleadores quienes establecen los requisitos para los empleos en los diferentes empleos, “por ello es que la educación prepara a los estudiantes en las destrezas necesarias para poder trabajar, y éstas son el principal determinante en el éxito profesional” (p. 13).

Dubet (2012, pp. 18-19) sostiene que la profesionalización de los sociólogos y su multiplicación se acompañó con la especialización en determinado ámbito de diferentes temas como el trabajo, los movimientos sociales, las organizaciones, la educación, la familia, periferias urbanas, migraciones, minorías, políticas públicas, medios masivos de comunicación, jubilados y pensionados, medio ambiente, etcétera.

En este sentido, Fernández Esquinas (2019) sostiene que la sociología es una especialidad dirigida a producir conocimiento en el ámbito de las ciencias sociales, y considera que la producción de conocimiento genera capacidad de acción porque permite dilucidar qué hacer para crear cambios, en un grupo, en una organización, en una ciudad o en un Estado. Fernández Esquinas puntualiza que el sociólogo como trabajador del conocimiento ocupa distintos roles y puede adaptarse a unos y otros y que su trabajo como científico social es el de suministrar información

de la manera en que la demanda el cliente, y que como profesional no tiene por qué compartir sus intereses.

Por otro lado, con el Proyecto *Tuning* que comenzó en Europa y posteriormente se adoptó en América Latina, con el cual se busca acordar el reconocimiento de los grados universitarios, mejorando la colaboración entre las instituciones de educación superior con objetivos marcados en los perfiles de egreso para facilitar la movilidad de los poseedores de títulos universitarios y profesionales.

En lo que corresponde a la carrera de Sociología, el Proyecto *Tuning* no especifica sus competencias, pero si la de Historia y señala que esta disciplina es parte sustantiva de carreras como Derecho, Sociología, Antropología, Relaciones Internacionales.

Al igual que la Sociología, la Historia el proyecto señala que tiene variantes vinculadas al ejercicio de la docencia, orientación a las ciencias sociales, las certificaciones otorgadas por las universidades a los egresados de Historia les permite ejercer funciones de docente, investigador, asesores culturales, periodísticos, políticos, diplomáticos y en la administración pública (Proyecto *Tuning*, 2007, p. 198), es decir las funciones son similares a las que desempeñan los egresados de Sociología.

3. ESTADO DEL ARTE

En torno a la incorporación laboral de los titulados en sociología se encontraron varias investigaciones, tanto los que tienen su enfoque acerca de la profesión en México como en otros países, Colombia, Portugal, España, Argentina, Paraguay, Perú (Blois, 2014; Caballero et al., 2022; De la Torre Prados, 2012; Díaz Catalán et al., 2016; Domínguez i Amorós & Gómez Yáñez, 2016; Evans Morales, 2022; Gómez, 2010; Gómez Yáñez, 2012; Hernández Fonseca, 2023; Hipólito Montaña, 2019; Lutz, 2006; Machado, 2012; Palafox, 2023) las cuales tienen como preocupación no sólo la integración en el mercado laboral sino también en el perfil profesional y las competencias profesionales que el egresado de sociología deben tener.

Si en algo coincide la literatura que se consultó es que la fortaleza de la carrera profesional de Sociología también es su debilidad, la diversidad de activida-

des que puede desempeñar, no sólo en las funciones académicas, como la docencia y la investigación; sino también en la que se realizan por otras disciplinas de las Ciencias Sociales, como la Ciencia Política, Ciencias de la Comunicación, la Mercadotecnia, entre otras.

4. LA FORMACIÓN DE SOCIÓLOGOS EN MÉXICO

En la tabla 1 se muestra cómo es que las licenciaturas en Sociología y Antropología engloban en una misma cifra a su matrícula, y dentro del área de las ciencias sociales está muy por debajo del número de quienes estudiaron y los nuevos egresados, en la que los primeros lugares en el *ranking* la ocupan Derecho, Comunicación y periodismo, Ciencias políticas, trabajo y atención social y posteriormente Sociología y antropología.

Tabla 1 - Formación en Ciencias Sociales y ocupación en México

Carreras	Ocupados	Estudiaron	Nuevos egresados
Derecho	728,621	1,300,000	70987
Comunicación y periodismo	139,710	251,824	10476
Ciencias políticas	80,124	133,776	6375
Trabajo y atención social	78,436	157,770	7898
Sociología y antropología	29,459	69,886	2393

Fuente: Cuadro elaborado con información de Observatorio Laboral (2024) de ocupados; y Compara Carreras de IMCO (2025)

En la Tabla 2 se observa las cinco principales actividades laborales a las que se dedican los profesionales del área de las ciencias sociales en México, en ella se distinguen las coincidencias entre quienes estudiaron Derecho, Comunicación y periodismo y Ciencias políticas que están dentro de los servicios profesionales, financieros y corporativos, con excepción de Trabajo social que está dentro de los servicios sociales y Sociología y antropología en gobierno y organismos internacionales.

Tabla 2 - Actividades que desempeñan los egresados en Ciencias Sociales

Carreras	Actividad	%
Derecho	Servicios profesionales, financieros y corporativos	35.1%
	Gobierno y organismos internacionales	29.6%
	Comercio	10.5%
	Servicios sociales	7.90%
	Servicios diversos	4.0%
Comunicación y periodismo	Servicios profesionales, financieros y corporativos	23.5%
	Transportes y comunicaciones	16.5%
	Servicios sociales	16.1%
	Comercio	14.5%
	Industria manufacturera	7.80%
Ciencias políticas	Servicios profesionales, financieros y corporativos	20.8%
	Gobierno y organismos internacionales	19.5%
	Comercio	12.5%
	Transportes y comunicaciones	10.4%
	Industria manufacturera	10.4%
Trabajo y atención social	Servicios sociales	38.9%
	Gobierno y organismos internacionales	23.5%
	Comercio	15.1%
	Servicios profesionales, financieros y corporativos	6.6%
	Restaurantes y alojamiento	5.0%
Sociología y antropología	Gobierno y organismos internacionales	25.7%
	Servicios sociales	19.5%
	Comercio	14.5%
	Servicios profesionales, financieros y corporativos	11.3%
	Industria manufacturera	7.7%

Fuente: autores (2025)

Para el análisis de las asignaturas de aprendizaje, se recolectó y organizó la información en un archivo *Excel* y sólo se consideró una muestra de 23 escuelas de universidades públicas del país, de las cuales se hizo una revisión de las páginas de internet en las que se localizó ya sea su plan de estudios y/o su malla curricular,

en las cuales se refieren las asignaturas, estas son las que definen el perfil del egresado a partir de las áreas en los que se haga énfasis.

Como es de considerarse entre las materias que se imparten tienen que ver en mayor o menor número con las teorías sociológicas clásicas y contemporáneas, entre las cuales hay asignaturas que se enfocan en temas específicos como género, medio ambiente, del trabajo, de los derechos humanos, políticas públicas, movimientos sociales.

Por otro lado, con respecto a la materia de investigación, que es una de las principales habilidades que deben tener las personas sociólogas; sin embargo, en la mayor parte se encuentra de manera genérica; y una menor parte se enfocan en los tipos de investigación cualitativa y cuantitativa, con sus respectivas técnicas de investigación. Otras que aparecen de forma muy escasa son las estadísticas y análisis de datos. Y definitivamente nula es el uso de software para la investigación. Por otro lado, las unidades de aprendizaje que aparecen con frecuencia son las de historia y análisis social.

5. OFERTA LABORAL EN LA RED

Para analizar la oferta de trabajo se realizó una consulta *booleana* en páginas de empleo en México, en la que se utilizaron las palabras clave “empleo sociólogos”, “vacantes sociólogos”, como resultado se encontraron cinco páginas de ofertas laborales patrocinadas por empresas y organizaciones que reclutan personal, en ellas se encontraron más de dos centenares de ofertas solicitando personas con el perfil de sociólogo.

De las páginas consultadas, la mayor parte de la oferta se refiere a actividades docentes, seguida de funciones en recursos humanos e investigación administrativa y cultura organizacional, que tiene que ver con el capital humano de las empresas. Además de proyectos comunitarios, que hacen alusión a trabajo de campo, organización de cursos y talleres en comunidades rurales o colonias.

Un detalle importante, es que en el perfil profesional requerido abarca varias disciplinas de las ciencias sociales, como las licenciaturas en Administración, Psicología, Economía, Ciencia Política y Sociología, lo cual significa que estos trabajos

que se ofrecen no se especifican de manera exclusiva para los sociólogos. Con excepción de una oferta dentro de proyectos comunitarios que solicita entre las habilidades y conocimientos de intervención social, marco lógico y teoría del cambio, el resto no mencionan habilidades específicas.

6. INVESTIGACIÓN A TRAVÉS DE *THINKS THANKS* Y ORGANIZACIONES DE LA SOCIEDAD CIVIL

A partir de mediados de los 90 en México, desde poco antes de la firma y entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio entre Estados Unidos, México y Canadá, se establecieron en el país organizaciones de la sociedad civil y centros de investigación conocidos como *think tank*, instituciones no gubernamentales orientadas a la investigación, cuyo objetivo es influir en el proceso de elaboración de políticas públicas con los análisis y las recomendaciones que producen regularmente en una o más áreas de políticas públicas. (Dussauge Laguna & Vázquez, 2020, p. 307)

En la revisión de las profesiones que tienen los colaboradores de algunos de estos *think tanks*, las sociólogas y sociólogos están ausentes, la mayor parte de quienes ahí colaboran tienen estudios de licenciatura en Economía, Relaciones Internacionales, Derecho, seguido de Ciencias de la Comunicación. Los principales conocimientos solicitados, por las actividades que realizan son de diseño y evaluación de políticas públicas, difusión de los reportes de investigación, así como el manejo y análisis de datos.

Por otro lado, las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) buscan solucionar problemas públicos, evaluar, proponer y/o incidir en políticas públicas, proveer servicios básicos y luchan por la defensa de los derechos (Alternativas y Capacidades, SF) en estos organismos sí integran sociólogos, además de otras disciplinas del área de sociales, como ciencias políticas, economía, comunicación y psicología. Entre las habilidades requeridas para la realización de proyectos comunitarios está la de marco lógico y teoría del cambio, así como la intervención social.

7. CONSIDERACIONES FINALES

A la pregunta sobre las razones que explicarían la baja matrícula de la licenciatura en Sociología la respuesta estaría en su utilidad. Por lo general, se ofrece como una carrera en la que se requiere pensamiento crítico e interés por cambiar a la sociedad, sin embargo, en concreto una preocupación es ¿qué hace un sociólogo para obtener empleo? Por lo general el pensamiento crítico y a investigación se enfoca más a las actividades académicas, pero los espacios en las universidades se han reducido.

En las evidencias encontradas en el análisis de las asignaturas que se imparten en la carrera es que no están actualizando sus planes de estudios a las necesidades del mercado laboral, además de que la preparación de los sociólogos es muy general, de un campo de aplicación muy amplio, a diferencia de los abogados, economistas, politólogos y comunicólogos, con requerimientos formativos muy específicos.

Si bien es cierto que como parte de la profesión los sociólogos requieren del conocimiento de las teorías sociológicas clásicas y contemporáneas, y por lo cual deben estar incluidas dentro de los programas de estudio, también es necesario que las materias de métodos y técnicas de investigación se debe tomar en cuenta las nuevas tecnologías para la recopilación, procesamiento y análisis de la información, tanto para investigaciones cualitativas como cuantitativas, ejemplos de esto son los softwares como R, Atlas.Ti, Stata, los cuales se solicitan como requisitos en las convocatorias de empleo, el manejo de estos programas.

En el análisis de los requerimientos de las organizaciones de la sociedad civil y de las *think tank*, para las funciones que realizan, en las primeras solicitan conocimiento de intervención social, teoría del cambio y marco lógico, que son métodos para lograr el trabajo comunitario. Mientras que los segundos centros de investigación es exigible el diseño y la evaluación de políticas públicas.

Aún cuando el área de las Ciencias Sociales es la segunda de mayor número de profesionistas, no se tiene que perder de vista que la carrera más numerosa es la de Derecho; el resto de las disciplinas como Comunicación y periodismo, Ciencias

políticas, Trabajo y atención social, Sociología y antropología agrupados no reúnen ni siquiera la mitad de las personas ocupadas.

Estos datos son necesarios para revelar la escasa presencia de algunas profesiones dentro de los ámbitos laborales, lo cual podría ser considerado como una ventaja, pero lo cual no es así. Los empleos pueden ser ocupados por las distintas profesiones del área de las ciencias sociales, como por ejemplo el periodismo en donde contribuyen politólogos, abogados, economistas, sociólogos, además de los comunicólogos.

De tal manera que en las funciones que realizan dentro de los diferentes sectores en los que trabajan los sociólogos y antropólogos pueden ser las mismas que hacen otros profesionistas de las Ciencias Sociales. A pesar de estas valoraciones, es importante recalcar que después del análisis hecho es de suma relevancia agregar y ponderar conocimientos prácticos que solicitan centros de investigación no académicos.

REFERENCIAS

Alternativas y Capacidades. (SF). *Fondos a la vista*.

<https://alternativasycapacidades.org/introduccion/>

Blois, J. P. (2014). *¿Para qué sirven los sociólogos?* La definición de la sociología legítima en textos canónicos de la disciplina y la expansión de las inserciones laborales de los sociólogos. *Espacio Abierto*, 23(1), 71-105.

Caballero, P., Velázquez, N., Tofflolett, G., Torres, B., Allende, J., Gómez, C., & Ramírez, F. (2022). *Situación laboral de los egresados de la carrera de sociología de la Universidad Nacional de Asunción*. Periodo 2008-20201. *Revista Científica de la Facultad de Filosofía- UNA*, 15(2), 111-137.

Collins, R. (1989). *La sociedad credencialista*. Sociología histórica de la educación y la estratificación. Akal.

De la Torre Prados, I. (2012). *Espacio profesional y trayectoria laborales de los sociólogos*. *Revista Española de Sociología*, 18, 121-124.

- Díaz Catalán, C., De Luxán, A., & Navarrete, L. (2016). *Los sociólogos ante el mercado de trabajo*. Revista Española de Sociología, 25, 45-71.
- Domínguez i Amorós, M., & Gómez Yáñez, J. A. (2016). *Formación y competencias en la profesión del sociólogo*. Revista Española de Sociología, 25, 17-43.
- Dubet, F. (2012). *¿Para qué sirve realmente un sociólogo?* Siglo XXI.
- Dussauge Laguna, M., & Vázquez, M. (2020). El análisis de políticas públicas en los think tank. *En El análisis de las políticas públicas en México* (pp. 307-333). Colegio de México.
- Evans Morales, F. (2022). *Decodificar las tareas de la sociología. Un estado situacional del mercado laboral para las y los sociólogos en el Perú*. Revista de Sociología, 35, 93-121.
- Fernández Esquinas, M. (2019). *Sobre la orientación aplicada de la sociología. En Sociología aplicada. Problemas y oportunidades* (pp. 11-31). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Fernández Pérez, J. A. (2022). La profesión desde la sociología de las profesiones. *En Profesión, ocupación y trabajo. Eliot Freidson y la conformación del campo* (pp. 17-42). Comunicación Científica.
- Gómez, V. M. (2010). *Sobre la formación de competencias en el sociólogo*. Revista colombiana de sociología, 33(1), 69-85.
- Gómez Yáñez, J. A. (2012). *La sociología como profesión*. Revista Española de Sociología, 18, 125-130.
- González Oquendo, L. J. (2025). *Los cierres de las carreras de sociología en América Latina (1962- 2024)*. RAES. Revista Argentina de Educación Superior, 30, 114-126.
- Hernández Fonseca, M. del R. (2023). Prospectiva de la práctica profesional del sociólogo en Tamaulipas, México. *En Hacer tesis, hacer investigación y generar conocimiento* (pp. 107-131). Altres Costa- Amic.

- Hipólito Montaña, E. (2019). *De la Universidad al mundo laboral, percepciones de ingresantes y egresados de sociología de la UBA sobre los oficios del sociólogo*. XIII Jornadas de Sociología.
- IMCO. (2025). *Licenciatura: Sociología y antropología*. https://comparacarreras.imco.org.mx/sociolog%C3%ADa_y_antropolog%C3%ADa
- Machado, P. (2012). *Retos de la profesionalización de la sociología en contexto de crisis*. Revista Española de Sociología, 18, 107-120.
- Observatorio Laboral. (2024). *Estadísticas de carreras profesionales por área. Ciencias Sociales*. <https://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/estudios-publicaciones/Sociales.html>
- Palafox, A. (2023). *Situación laboral de los egresados en Sociología*. https://www.researchgate.net/publication/367180368_Situacion_laboral_de_los_egresados_en_Sociologia
- Perló Cohen, M., & Valenti Negrini, G. (1994). *El desarrollo reciente de las investigaciones en ciencias sociales y humanidades en México*. En *Las ciencias sociales en México. Análisis y perspectivas* (pp. 15-76). Comecso.
- Proyecto Tuning. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final - Proyecto Tuning - América Latina 2004- 2007*. Universidad de Deusto. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf
- Reyna, J. L. (2007). *La institucionalización de las ciencias sociales en México*. En *Las ciencias sociales en América Latina en perspectiva comparada* (pp. 249-338). Siglo XXI.

LA FUNCIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO EN EL MEDIO UNIVERSITARIO: UN ESTUDIO DE CASO DESDE LA UAM- XOCHIMILCO



10.70271/250929.103709

José Luis Cisneros¹⁸

Dora del Carmen Yautentzi Díaz¹⁹

1. INTRODUCCIÓN

La participación ciudadana es un término relacionado con la intervención activa de los habitantes de un territorio en aquellas actividades y problemáticas de orden público, en estas actividades se fomentan y visibilizan derechos y obligaciones de los ciudadanos como ejercicios democráticos, iniciativas sociales populares, consultas y actividades vecinales para el bien común. El ejercicio de esas actividades representa uno de los valores más amplios de la sociedad: la colaboración entre los actores sociales con la finalidad de lograr objetivos comunes. Una etapa donde se fundamentan y se consolidan valores, se desarrolla en el medio universitario, una como parte de las funciones de logro de metas institucionales y otra, cimentada en los valores institucionales, en el caso de este trabajo, de la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco.

La UAM-X cuenta con un sistema modular cuya temporalidad periódica de estudio es de tres meses y su fundamentación en el Aprendizaje Basado en Problemas y la transversalidad promueve estas formas asociativas de cohesión y construcción del conocimiento mediante las cuales se promueven condiciones para la colaboración y la participación. Este trabajo parte de una pregunta fundamental: ¿cómo se transforman los valores al trabajar en equipo?

¹⁸ Doctor en Sociología, profesor de tiempo completo de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México. Integrante de la Red de Investigación, Violencia y Conflicto. E-mail: cisneros.joseluis@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-1662-6644>.

¹⁹ Doctora en Estudios Territoriales por el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias sobre Desarrollo Regional (CIISDER, Tlaxcala). Integrante de la Red de Investigación, Violencia, Cultura y Conflicto. E-mail: dorisyautentzi14@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0296-5215>.

En esta comunicación se discuten referencias como pedagogía crítica de Paulo Freire y Henri Giroux, así como la realidad social desde Fals Borda. Se articula una propuesta metodológica descriptiva y un estudio comparativo entre los alumnos del primer trimestre y 12o semestre de la licenciatura en Sociología, con el objetivo de conocer cómo el medio universitario y su trayectoria transforman los valores trabajados en equipo. Algunos de los resultados refuerzan el sentido de pertenencia institucional y el profesionalismo (responsabilidad). Otros valores, como el respeto y la tolerancia, fueron claves porque, en muchas narrativas, se visibiliza un fuerte sentido de competencia y presión social.

Con el propósito de lograr una comprensión sobre el fenómeno que se analiza, este trabajo se presenta en 4 apartados: en el primero de ellos se expone el contexto de la Universidad Autónoma Metropolitana, sus principios rectores y el sistema modular; en un segundo apartado se discute la teoría pedagógica y social, vinculando los referentes al trabajo en equipo y su discusión como parte de los grupos sociales prevalecientes dentro de la sociedad; se expone en un tercer momento la propuesta metodológica mediante la cual se organiza la información para el logro del objetivo de este trabajo y en un último momento se presentan el análisis de los datos y las conclusiones de este proyecto.

2. LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA Y EL SISTEMA MODULAR

El sistema modular se proyecta en México, por primera vez, en la UAM-X para carreras de las áreas de ciencias biológicas y de la salud, ciencias sociales y humanidades y posteriormente para ciencias y artes del diseño, ya que la Unidad Xochimilco inicia sus clases el 14 de noviembre de 1974 con estudiantes inscritos a dos divisiones de Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias Biológicas y de la Salud; casi un año después recibe a los estudiantes de Ciencias y Artes para el Diseño (s.f.). El establecimiento de esta nueva universidad obedecía a dos criterios.

El primero, resolver el problema de la demanda educativa en la zona metropolitana; y el segundo, poner en práctica nuevas formas de organización académica y administrativa. Se creó la Universidad Autónoma Metropolitana, según su Ley Or-

gánica (Diario Oficial de la Federación 17-12-1973), como un organismo descentralizado y autónomo y se le atribuyó la facultad para sus actividades de investigación y difusión de la cultura conforme a los principios de libertad de cátedra y de investigación. Se estableció una organización en unidades universitarias integradas por divisiones y departamentos académicos. Algunas de las nuevas modalidades que se plantearon son: el sistema trimestral, pago de cuotas, apoyo financiero y se eliminó el requisito del examen profesional para la titulación a nivel de licenciatura.

De acuerdo con el Código de ética de la Universidad Autónoma Metropolitana (2022), los principios rectores que implementa la institución son la dignidad, diversidad, igualdad, libertad, tolerancia, cultura de paz, honradez, responsabilidad, vocación de servicio a la sociedad, sostenibilidad, legalidad, imparcialidad, transparencia y rendición de cuentas y protección de datos personales. Por cuanto al quehacer docente que rige otros principios rectores dentro del ámbito universitario, se promueve una cultura de libertad, objetividad y rigor académicos.

Durante las últimas décadas, este sistema organizado de trabajo ha sido un referente de discusión académica por los resultados que se han obtenido tanto a nivel de los egresados como la percepción general de los estudiantes y el sistema de trabajo académico (séptimo lugar de 201 instituciones de educación media superior según el ranking Mextudia 2025). Estos y otros componentes resultan de un buen liderazgo docente y de la forma como se reproducen los sistemas sociales dentro del aula y los ambientes de aprendizaje, como se analiza en el siguiente apartado.

3. EL SISTEMA SOCIAL DEL TRABAJO EN EQUIPO, LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

Con el propósito de recuperar los referentes sobre como se ejecuta el trabajo de equipo en un medio educativo, recuperamos a Parsons (1976) quien nos dice que el salón de clases se trata de una agencia en la cual se entrenan a las personalidades individuales de los alumnos para que se adecuen motivacional y técnicamente mediante una internalización de compromisos y habilidades. El caso del desempeño moral o de comportamiento: puede llamársele participación civil y responsable dentro de la comunidad escolar. Sus bases son el respeto al maestro y los

“buenos hábitos” de trabajo, y desembocan en la capacidad de liderazgo e iniciativa. Estas habilidades que el medio educativo (la institución) propone como ejes de trabajo y recreación del medio social se acentúan con otros referentes mediante los cuales los estudiantes transforman la realidad y el mundo que les rodea (problemas sociales), con la finalidad de lograr un cambio que se aproxime a la justicia social.

Sin embargo, esto no siempre es un proceso de quietud y estado de silencio, para Giroux (2000) el estudiante se reconoce como un sujeto histórico-social, relacionado con una postura crítica al proceso áulico que pueda reconocer sus límites y promover los valores que les sean importantes dentro de su proceso de enseñanza. En este mismo sentido Freire (2005) plantea el ejercicio de la educación como un camino hacia la libertad, con el propósito de renovar al hombre a través de prácticas emancipadoras que permitan crear vínculos sociales solidarios.

Weber (2002) habla de un proceso de socialización en el que se internalizan rituales de determinados valores, creencias, ideas y gestos que forman un tipo particular de comportamiento y crean, en el individuo, un mecanismo de autocontrol que permite la adecuación e integración social. La educación es una institución donde se enseñan culturas particulares, con valores, estilo de vestir, gestos estéticos y modos que forman una solidaridad emocional a través de la individuación. Se recupera el sentido de la relación social en términos de una *dualidad* plural donde intervienen: la recíproca bilateralidad, un sentido empírico de los participantes, el mismo sentido compartido para ellos que puede ser transitorio, permanente o pactado.

El sistema educativo se encarga de institucionalizar la personalidad del hombre tanto en valores, normas, prácticas y actitudes que moldean al individuo hacia una fuerza productiva, por medio de la educación por lo tanto es un concepto destacable. Ahora bien, trabajar en equipo consiste en colaborar organizadamente para obtener un objetivo común. Es claro que la comunicación entre estudiantes se establece durante el proceso de enseñanza educativa, pues esta relación tiende de las actividades secundarias que se fomenta al momento de realizar actividades buscando así un fructífero rendimiento escolar colectivo, englobando estudiantes y alumnos.

El trabajo colectivo o en su defecto en equipo, es una de las herramientas de las que vastas instituciones y en este caso la Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Xochimilco dan uso para lograr objetivos pre fijados en los programas académicos de cada licenciatura por ende se vuelve primordial el saber utilizar esta herramienta, pues suele resultar complicado el adaptarte al trabajo en equipo cuando todos y cada uno de los participantes deben tener noción de que se está trabajando y hablando, para así lograr con el conjunto de esfuerzos las metas fijadas.

Por otro lado: “La universidad es el lugar en el que “se enseña un saber universal”. El objeto de la universidad no es moral, sino intelectual, y su objetivo es la difusión y extensión del conocimiento, más que su avance.” (Newman, 1852-1858, p. 6). Por lo tanto, podemos decir que la universidad es el lugar donde se concentran individuos con intereses de cultivar nuevos conocimientos, valores, técnicas etc., transmitidos o guiados por las viejas generaciones hacia las nuevas generaciones, permitiendo nuevas transformaciones en los sujetos que lleven en conjunto a un desarrollo social,

El Sistema Modular comulga con la afirmación de que las relaciones entre alumnos o lo que es equivalente, la relación del alumno con sus compañeros, con sus iguales inciden de forma decisiva sobre aspectos tales como el proceso de socialización en general, la adquisición de competencias y de destrezas sociales, el control de los impulsos, el grado de adaptación a las Normas establecidas, la superación del egocentrismo, la relativización progresiva del punto de vista propio, el nivel de aspiración e incluso el rendimiento escolar (Coll, 1984, P. 120).

Utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la participación equitativa, con una igualdad de oportunidades y promoviendo la interacción entre los integrantes de los equipos de trabajo, se refiere a un modelo educativo basado en los principios y prácticas de inclusión, igualdad y diálogo, para lo cual es necesario una organización del trabajo lo cual significa una identificar las actividades a realizar, asignarlas a cada miembro del grupo, establecer los lineamientos para su realización.

La forma de organización cooperativa sobre otras formas de estructuras de aprendizaje. Favorece el aprendizaje de todos los alumnos, independientemente de sus características personales y de sus necesidades educativas, y contribuye en ellos al desarrollo de la capacidad de diálogo, de convivencia y de solidaridad para alcanzar

el máximo desarrollo personal y social posible. (Pújolas, Lago y Naranjo, 2013). La acción colectiva representa un fenómeno no plenamente controlado por las normas que rigen el orden social, al tender hacia el orden lo transforman creando nuevas normas. (Collins, 1996, p. 4)

El sistema educativo es la base para la formación y desarrollo de otros sistemas como el económico y cultural por mencionar algunos e incluso para la formación de nuevos sistemas en el caso de la cultura Jiménez la define como “La acción y el efecto de “cultivar” simbólicamente la naturaleza interior y exterior humana haciéndola fructificar en complejos sistemas de signos que organizan, modelan y confieren sentido a la totalidad de las prácticas sociales, siendo los modos de comportamiento, las prácticas sociales, los usos y costumbres, el vestido, la alimentación, la vivienda, los objetos y artefactos, la organización del espacio y del tiempo en ciclos festivos, etc., son los soportes de estas formas simbólicas.” (Jiménez, 2005, p. 68)

4. RUTA METODOLÓGICA

La metodología que utilizo en este proyecto fue no experimental y descriptiva, debido a que se plantea comparar, analizar los valores de los estudiantes de UAM-X de primer trimestre con los de doceavo trimestre de la carrera de sociología, estrategia que permite el análisis temporal de la trayectoria del estudiante.

Al respecto: [...] Los diseños descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables. Este consiste en medir en un grupo de personas u objetos una o más variables y proporcionar su descripción”. Ahora bien, los diseños diacrónicos “[...] examinan cambios a través del tiempo en subpoblaciones o en grupos específicos; [...] este se centra en grupos de individuos vinculados de alguna manera, regularmente por grupos de edad. (Hernández, 2010, p. 121 - 123). Se trabajó con una muestra no probabilística esto debido a que la población no ha sido seleccionada de manera aleatoria, siendo así que esta investigación y los resultados de esta solo aplicarán a esta población y no se generaliza a toda la población estudiantil de la UAM- X.

La población objetivo son los estudiantes de primer y doceavo trimestre de ambos turnos de la licenciatura en sociología de la UAM-X. Para la selección de

nuestra población y realización del test un grupo de estudiantes acudió a los edificios BB 214 el día 5 de octubre, donde se seleccionaron 15 alumnos que están cursando por primera vez el TID 23-P, de 18 años a 21 años, turno matutino, en un horario de 11:00 a 13:00 horas y de 16:00 a 18:00 horas, de igual manera seleccionamos 15 alumnos del doceavo trimestre del 23-P salón SL01S, de 22 a 25 años del turno vespertino en un horario de 8:00 a 10:00 horas, esto debido a que se llevaron a cabo las presentaciones de las investigaciones finales el día 5 de octubre entre ambos turnos se consiguieron un total de 30 test, el cual tuvo un tiempo aproximadamente de entre 3 a 5 minutos en ser contestados y en explicarnos el porqué de su ordenamiento de valores.

Dos historias de vida académica (superior) fueron obtenidas en dos sesiones de dos horas: una con un alumno del primer trimestre, los días 6 y 9 de octubre, de 1:00 a 3:00 horas en la plaza roja del edificio central de UAM Xochimilco y una con un alumno del décimo trimestre, el día 10 de octubre, de 11:0000 a 1:00 en la plaza de la cafetería de UAM Xochimilco. Buscó saber cómo se transformaron los valores al trabajar en equipo en los alumnos de la UAM Xochimilco en el caso de la licenciatura en sociología en ambos turnos.

Para el análisis de los datos de esta investigación en primera instancia se utilizó una tabla de criterios de ordenación para los valores elegidos en el test que consta de cinco columnas horizontales donde se presentan los nombres de los valores, dos definiciones teóricas, una definición propia de los integrantes del equipo y una referencia observable de cada valor, de igual manera consta de 10 columnas verticales, secuenciadas del número uno al diez. donde se exponen los diez diferentes valores, con su respectiva definición; respeto, igualdad, responsabilidad, solidaridad, libertad, justicia, empatía, compromiso, honestidad y por último generosidad y una referencia observable de cada valor, de igual manera consta de 10 renglones, secuenciadas del número uno al diez.

Posteriormente dimos uso al programa SPP en el cual procesamos 30 test de valores, 15 alumnos del TID y 15 alumnos del doceavo trimestre, entre ambos turnos, los cuales apoyarán y sustentarán los datos de la investigación. Para guiar-

nos en nuestro análisis cualitativo se utilizó el programa Atlas TI en el que nos apoyamos para sintetizar una historia de vida de un alumno del TID 23P del turno de la mañana salón BB 215; y otro alumno del décimo trimestre 23-P SL01S obteniendo así una perspectiva más exacta de los datos.

5. ANÁLISIS DE DATOS Y FRAGMENTO DE VIDA

Presentamos fragmentos de las entrevistas que son representativas del fenómeno de análisis en relación con los valores descritos y que son parte esencial de la filosofía de la institución. Codificamos a los estudiantes con la clave E y los números del 1 al 30 y añadimos (1T, 10 o 12T de acuerdo con el trimestre cursado):

5.1 Faltas de respeto

E1_(1T) “En ocasiones nos insultamos o nos hacemos burlas y bromas pesadas las cuales llegan a ser hirientes y poco respetuosas.”

E27_(12T) “Constantemente es molestar a compañeros o golpearlos, no de mi parte, pero hay compañeros que llegan a agredir a otros. Es aquí donde se llega a perder un poco también el valor de la solidaridad, para algunas cosas sí lo son, pero para otras se les llega a olvidar ser solidarios con el resto de los compañeros. De igual forma, en quinto semestre se desarrolló una pelea entre dos compañeros, donde varios valores se dejaron de lado.”

E3_(1T) “Recuerdo que en quinto semestre se molestó de manera verbal a uno de los compañeros debido a que este tenía una discapacidad (enanismo) siempre que lo veían en el plantel le gritaban cosas respecto a su físico y su estatura, al grado en el que el compañero decidió abandonar sus estudios. En sexto semestre entre compañeros del mismo salón molestaron a uno por su peso y lo golpearon en la cabeza con un cuaderno de manera repetida, en esa ocasión intervino el orientador del grupo, aunque al que le llamaron la atención fue al compañero que estaban agrediendo solo por defenderse y no a los otros. Como les comento dentro del salón de clases se viven diversas situaciones de agresiones verbales y físicas que llegan a rebasar los límites del respeto de persona a persona.”

5.2 Baja responsabilidad estudiantil

¿Los profesores y la institución fomentan la responsabilidad?

E4_(1T) “Realmente no todos, solo algunos, yo no soy muy responsable académicamente, regularmente no las realizó las actividades si no tienen un porcentaje alto para mis calificaciones. Regularmente soy más cumplido con materias como matemáticas e inglés, debido a que son materias que se evalúan constantemente. y realmente la responsabilidad no es mi fuerte suelo posponer todo hasta el final y esto me ha traído diversas consecuencias en mi vida académica, tales como realizar exámenes de recuperación sólo por no entregar actividades.”

5.3 Bajos niveles de solidaridad

En esta parte parece quedar claro que la solidaridad no es un valor que sea practicado entre todos los compañeros de clase y mucho menos con compañeros de otros grupos. Parece no haber otra opción más que tolerar a los otros.

¿Consideras que el sistema modular te ha ayudado a ser solidario con tus compañeros?

E17_(10T) “En realidad, más que solidaridad, desarrolle la tolerancia jajaja claro que a lo largo de la licenciatura he ayudado a mis compañeros, pero eso lo tengo bien inculcado desde hace mucho. Creo que mi solidaridad se formó desde la primaria o antes.”

5.4 Complejos de superioridad

En muchas ocasiones los alumnos de alto rendimiento no apoyan a sus demás compañeros que no cuentan con las mismas capacidades, y denigran a los que no logran entender los temas de la misma manera. De igual forma existen profesores que imponen sus ideales a sus alumnos, sobre todo en los trabajos de investigación que se supone deberían de ser de libre elección siempre y cuando estén relacionados al módulo.

¿De qué forma crees que la UAM y el sistema modular han influido en tu manera de percibir valores como lo es la solidaridad, respeto y justicia?

E6_(1T) “Me ha enseñado que no hay solidaridad como tal, sólo intereses, de respeto pues ni los compañeros se respetan y siempre hay una lucha interminable de opiniones que nunca acaban porque nadie se rinde en sus posiciones, siempre hay una

competencia para ver quién es el mejor y denigran a los que no tienen las capacidades que ellos manejan. Los profesores también han llegado a ser groseros e injustos.”

E10 (1T) “De justicia ni hablemos porque han perdonado crímenes dentro de las instalaciones que son una verdadera burla al lema. Robar dentro de las instalaciones y hasta ignorar peticiones necesarias son algunas de las cosas que dejan claras las injusticias en el plantel.”

5.5 Debilitamiento de valores

Como lo comenta el entrevistado los valores se han ido perdiendo en la sociedad, y parece ser que sólo son recuperados en situaciones extremas como lo son catástrofes naturales, incluso hay creadores contenidos que viven a expensas de faltarle el respeto a sus invitados y estos lo toleran, pareciera ser que el tema de los valores no es tratado con frecuencia ni con la seriedad que se debería.

¿De qué manera ha influido tu educación respecto a la justicia, honestidad y compromiso?

E8_(1T) “Realmente no han influido en nada, como comenté anteriormente la escuela no da justicia son castigados personas que no, las cuales son a los que agreden y no a los agresores y no solo justicia en este sentido, creo que como sociedad la justicia y la honestidad es algo que ya no tenemos como sujetos. en estos tiempos las personas solo velamos por nuestros intereses y nuestras necesidades. y como tal compromiso no existe dentro de la institución, tal vez como personal, pero esto debido a que en mi familia es lo que se nos ha enseñado a tener compromiso con todo lo que haces, aunque llega un punto, en lo personal que esto lo olvidas y dejas a un lado.”

¿Consideras que los valores con lo que más te identificas los aplicas con todos tus compañeros o solamente con tu grupo de amigos?

E29_(12T) “Mis valores más marcados son el respeto, tolerancia, honestidad y responsabilidad. y sí, los practico a diario con todos mis compañeros. Me cuesta ser tan solidaria porque sé que todos están interesados y me han usado en varias ocasiones para después dejarme mal a mí. Así que ese sí no lo manejo tanto como quisiera en la escuela. Fuera de ella sí soy una persona de bastante ayuda.”

5.6 Dificultad para trabajar en equipo

Alumnos que no logran poner en práctica el valor de la responsabilidad dificultan el trabajo en equipo que es esencial para el sistema modular, aunque sus compañeros sean solidarios ellos mismos dificultan todas las relaciones escolares. En algunas ocasiones los profesores no te dejan sacar a los compañeros que no trabajan y tienes que cargar con ellos.

¿Consideras que a lo largo de los trimestres se puede ir dando una división del grupo y se pierda la esencia del sistema modular?

E10_(10T) “Se da una división desde el inicio de la universidad y es que cuando conoces a las personas te das cuenta de que algunos no trabajan y te perjudica eso, así que eliges o estar con tus amigos o estar en un grupo que te beneficie, son excluyentes e incluyentes a la vez. Los trabajos en equipo que no son de amigos o conocidos son muy difíciles porque si no te conocen dejan de lado el trabajo y se van con sus amigos o simplemente no trabajan. No sé, hay muchas cosas en ese aspecto.”

5.7 Falta de consulta de información

En muchas ocasiones los alumnos optan por la UAM X por las instalaciones y no tanto porque de verdad les interese el sistema modular que imparte de la unidad. Como es en este caso que desconocía la gran cantidad de trabajos en equipo y las discusiones con el grupo que se busca sean la base de la licenciatura. A muchos no se les da trabajar en equipo y por eso este sistema no les beneficia y pueden ocasionar conflictos con sus demás compañeros.

¿Conocías de manera plena la misión del sistema modular al momento de hacer tu examen de admisión?

E11_(1T) “No, realmente realicé el examen debido a que ya era la última oportunidad que tenía para ingresar a la universidad, no sabía que la UAM Xochimilco trabajaba bajo un sistema modular; y al ingresar me costó adaptarme a este.”

¿A partir de qué trimestre consideras que pudo existir un cambio significativo en tu percepción de valores?

E22_(10T) “Desde el primer trimestre tuve que aprender a respetar, tolerar y ser responsable. En 5to pusieron a prueba esos valores que ahora rigen en mí. También

considero que la parte de solidaridad que yo esperaba dentro de la instalación está muy ausente, lo puedo ver hasta en los movimientos sociales que surgen dentro de la escuela. Un ejemplo es el paro feminista que se llevó a cabo en la UAM durante el noveno trimestre, donde muchos compañeros no fueron solidarios con el movimiento, aún y cuando se exigían cosas que deberían ser súper esenciales como es la justicia y el respeto hacia las mujeres.”

5.8 Profesores con valores

Es importante que los profesores ayuden a los alumnos a reforzar los valores que se busca implementar en el salón y la institución, puesto que casi nunca se trata este tema de manera abierta ni es propuesto por los profesores. En nuestro caso de no ser por esta investigación no conoceríamos los valores primordiales de la UAM.

¿Los profesores intervinieron al ver una falta de respeto entre compañeros?

E3_(1T) “Sí, (esto se da en varios semestres) sobre todo el profesor de historia en sexto semestre es el que intervenía cuando estás situaciones llegan a suceder y sobre todo cuanto estas llegaban a ser físicas.”

6. CONSIDERACIONES FINALES

Este trabajo tiene la finalidad hacer una comparación para ver si existían cambios en los valores al desarrollar trabajos en equipo y a ese partir, relacionar esa respuesta fractal que se reproduce en la sociedad; como se pudo observar en el apartado del análisis de datos se originaron cambios solo en algunos valores. Como se pudo observar en primer trimestre surgen valores como la igualdad, responsabilidad, solidaridad, libertad y compromiso como valores a destacar justificados por los argumentos que se instituyen en permitir nuevos aprendizajes y una mejor organización, por el contrario, en décimo y doceavo trimestre lograron destacar valores primordiales como la solidaridad, libertad, justicia, empatía y el compromiso que están sustentados en argumentos como una mejor comunicación y desarrollo para permitir aprendizajes mutuos con metas.

Si bien, existieron un par de cambios entre primero y doceavo ambos enfatizan en que estos valores permiten nuevas formas de organización, trabajo y aprendizajes. Estas nuevas formas son únicas, gracias a la forma de trabajo de la UAM-X, pues se sabe que una de las actividades a destacar de la institución es su trabajo colectivo e interdisciplinariedad; esto debido a que se rige bajo un sistema modular, lo cual permite que los estudiantes busquen constantemente nuevas formas de organización de trabajo colectivo y aprendizajes.

Como segundo punto de acuerdo con lo analizado en las historias de vida se pudo observar que la solidaridad solo se llega a formar en grupos que han estado juntos por largos periodos de tiempo trabajando juntos, en estos se producen redes de apoyo más consolidados que en los grupos que suelen estar cambiando de manera constante; esto pude variar de acuerdo a cada turno, en el turno matutino existen tres grupos de la licenciatura, por lo cual están en constante cambio en la forma de trabajar, mientras que en el turno vespertino solo hay un grupo lo cual fomenta más que los grupos de trabajo sean los mismos por tiempos más prologados, aunque esto sea así no garantiza que haya solidaridad en ellos. Y por último es necesario mencionar que a partir del paro estudiantil feminista se dieron a conocer diversas situaciones de injusticia dentro de la institución, lo cual deja en claro que la justicia no es un valor principal que se encuentre presente dentro de esta.

Finalmente este trabajo permitió identificar los valores que la institución fomenta e internaliza a los estudiantes por medio de su sistema modular el cual fomenta el trabajo colectivo generando que los estudiantes puedan a llegar formar relaciones de solidaridad, responsabilidad, libertad y compromiso; aunque estos solo existan en muy pequeños grupos que se mantiene trabajando juntos por periodos largos; es importante tener en cuenta que esta investigación no se puede generalizar a toda la población estudiantil de la UAM-X y ni en todos los estudiantes de la licenciatura en sociología, por lo cual los resultados que se presentan en este solo se pueden interpretar para este universo en particular.

REFERENCIAS

Código de ética de la Universidad Autónoma Metropolitana (2002). https://investigacion.uam.mx/pdf/Cod_etica_UAM.pdf

- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En *Journal for the study of education and development*, Infancia y Aprendizaje. 27-28 (pp. 119-138).
- Collins, A. (1997). *El potencial de las tecnologías de la información para la educación*. Pirámide.
- Diario Oficial de la Federación (12 de diciembre de 1973).
https://www.dof.gob.mx/nota_to_pdf.php?fecha=17/12/1973&edicion=MAT
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Giménez, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura*. CONACULTA, México.
- Giroux, H. (2000). *Democracia y el discurso de la diferencia cultural: hacia una pedagogía de los límites*. Kikirikí.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5° Ed.)
- Mextudia 2025. Ranking de universidades. <https://mextudia.com/>
- Newman, J. (1852). *La idea de la universidad*. Ed. UCSH.
- Parsons, T. (1976). El salón de clases como sistema social: Algunas de sus funciones dentro de la Sociedad norteamericana. En Textos fundamentales Sociología de la educación, selección de Alain Grass, España, Ed. Nancea.
- Pujolas, P., Lago, J. y Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y a poyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de investigación en educación*. Vol. 11 (3), pp. 207-218.
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad*. Fondo de cultura económica.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y DERECHO AL TRABAJO VIOLENTADO EN AMÉRICA LATINA



10.70271/250929.103710

Dalia Yunnuen Sandoval Montoya²⁰

Federico Sandoval Hernández²¹

1. INTRODUCCIÓN

Durante el periodo neoliberal, las modificaciones educativas estuvieron dirigidas a fortalecer las universidades privadas, dejando en segundo plano a las instituciones públicas. La finalidad fue consolidar los proyectos de privatización en los diferentes sectores productivos entre ellos la educación, específicamente en este último el resultado exacerbó problemáticas sociales como el desempleo juvenil, desigualdad de oportunidades en el acceso a empleos de calidad con prestaciones de sociales y sueldos acordes a la especialización universitaria. La mercantilización de la educación durante el periodo neoliberal ha intensificado la desigualdad social y el acceso desigual al mercado laboral.

El objetivo de este trabajo es ampliar las preguntas y las teorías sobre la situación laboral de los jóvenes en el contexto mundial, en especial en América Latina, para dar cuenta de la realidad e incidir en los procesos sociales. La presente investigación se realiza utilizando una metodológica mixta, con la cual se integran datos numéricos con la recopilación de datos descriptivos emitidos por organismos internacionales, grupos de investigación e instituciones gubernamentales.

Este enfoque es útil para explorar y explicar en profundidad la problemática social del trabajo violentado en los jóvenes en América Latina, ofreciendo resultados más robustos y confiables, obteniendo una visión de los fenómenos educativos que, como consecuencia de las políticas neoliberales dirigidas a la educación, se profundizaron las desigualdades socioeconómicas y surgieron conflictos ambientales y

²⁰ Doctoranda en Estudios Políticos y Sociales en la UAGRO, México. Labora como docente e investigadora en la Universidad Anáhuac, sede Querétaro en Economía. E-mail: yunnuens@hotmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4809-0108>.

²¹ Doctor en Ciencias Políticas y Sociales del Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del estado de Morelos, México. Coordinador del Doctorado en Estudios Políticos y Sociales del Cipes Acapulco, UAGro. E-mail: fed_05@hotmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4094-2484>.

culturales, además de un incremento en la violencia y desigualdad en la búsqueda de empleo y la inseguridad para los jóvenes en la permanencia en empleos de calidad. La meta es verificar la hipótesis de que hay una correlación directa entre la distribución inequitativa e injusta de oportunidades en la educación superior y las posibilidades de incorporación al mundo laboral para sus graduados.

En las siguientes secciones, se presenta una breve contextualización sobre las tendencias laborales globales y desigualdades en educación y empleo, tratando temas fundamentales como el entorno laboral global, las repercusiones de la pandemia en el entorno laboral, efectos de la pandemia de COVID-19 y de la economía digital en la empleabilidad juvenil, el escenario latinoamericano, las dificultades laborales para los graduados como una infracción al derecho a la libertad laboral acompañado de un análisis comparativo de egresados de universidades públicas y privadas, con datos empíricos y tablas, y las consecuencias del neoliberalismo en la educación. Finalmente, resume los hallazgos y plantea recomendaciones para mejorar las políticas públicas en la inserción laboral juvenil.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Este estudio se fundamenta en la información obtenida a través de los módulos de Educación, Empleo e Ingresos de la Encuesta Nacional de Hogares 2018 (ENAH), recolectada por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), 2018. Igualmente, se emplean datos del Ranking Iberoamericano de Instituciones de Educación Superior (IES), SIR Iber 2020, creado por el Grupo de Investigación SCImago (Grupo de Investigación SCImago, 2020).

En el escenario laboral de América Latina se encuentran varias crisis mundiales, tales como la continuidad de la pandemia, la guerra entre Rusia y Ucrania, y una mezcla de factores económicos negativos: escaso crecimiento económico, alta inflación, limitaciones tributarias y elevados índices de endeudamiento (OIT, 2023).

Según Claudia Coenjaerts, directora regional de la OIT para América Latina y el Caribe, “el problema más apremiante en materia laboral para la región es la calidad del empleo, así como los ingresos insuficientes, tanto laborales como tota-

les, que afectan a los trabajadores y sus familias” (Coenjaerts, 2023). La OIT enfatiza que el mercado de trabajo en la región ha experimentado una fragmentación, principalmente a causa del incremento del empleo no formal, que constituyó entre el 40% y el 80% de los empleos creados (OIT, 2023).

Además, se advierte que los ingresos reales de los trabajadores en América Latina están siendo afectados por una inflación regional superior al 8 % en 2022, lo que ha provocado una pérdida significativa del poder adquisitivo de los salarios medios y mínimos. Incluso aquellos con empleo formal pueden encontrarse en condiciones de pobreza, según explicó Roxana Maurizio, economista laboral de la OIT y coordinadora de esta edición del informe Panorama Laboral (Maurizio, 2023).

Sumando a lo anterior, se alerta que los ingresos reales de los empleados en América Latina están siendo impactados por una inflación regional que superó el 8% en 2022, lo que ha causado una disminución considerable del poder de compra de los sueldos medios y mínimos. Incluso los trabajadores formales pueden vivir en situaciones de pobreza, de acuerdo con Roxana Maurizio, economista laboral de la OIT y responsable de esta edición del informe Panorama Laboral (Maurizio, 2023).

El reporte de la OIT también resalta la relevancia de examinar el estado de cada nación más allá de las medias regionales. Por ejemplo, en 9 de los 15 países analizados, el índice de ocupación para el tercer trimestre de 2022 continuaba siendo inferior al de hace tres años. Solo 2 de esos 15 países habían conseguido sobrepasar los índices de participación laboral previo a la pandemia, pese a que la tasa de desempleo había reducido en 10 de estos (OIT, 2023).

Por su parte, Martha Newton, directora general Adjunta de Políticas de la OIT, destacó que “la crisis del COVID-19 ha evidenciado diversas carencias en la atención a las necesidades de los jóvenes, especialmente los más vulnerables, como aquellos que buscan empleo por primera vez, abandonan sus estudios, se gradúan con poca experiencia o se encuentran inactivos sin que sea por elección propia”. También señaló que “desde el inicio de la pandemia, los jóvenes de 15 a 24 años han experimentado una pérdida de empleo porcentualmente mayor que la de los adultos” (Newton, 2022).

La calidad de la educación universitaria está en niveles bajos, lo que se alinea con un incremento en el número de universidades, junto con un incremento en la tasa de desempleo o subempleo en el ámbito laboral. Dentro de los alumnos de universidades privadas, se observa un aumento en la cantidad de aquellos que laboran mientras estudian. Para las universidades públicas, el 24.23% de los alumnos se enfoca únicamente en sus estudios, en contraste con el 26.44% en las privadas (INEI, 2018). En lo que respecta al trabajo, el 51.6% de los graduados de entidades privadas han atravesado etapas de desempleo o búsqueda laboral desde que concluyeron sus estudios. Por otro lado, este porcentaje se sitúa en el 45% entre los graduados de instituciones universitarias públicas.

Durante el periodo 2000-2018, el porcentaje mundial de asistencia a la educación superior (ES) se duplicó, ascendiendo del 19 % al 38 %. Pese a este aumento, la inequidad social entre las diferentes regiones del planeta sigue presente, de acuerdo con el informe Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales, presentado por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (IESALC, 2020).

2.1 Contexto laboral internacional

El equipo del IESALC, compuesto por Daniele Vieira, Jaime Roser Chinchilla y Takudzwa Mutize, ha destacado que actualmente se le ha otorgado gran relevancia a la educación como principal impulsora del desarrollo; no obstante, paralelamente, se ha observado un incremento de una fuerza en contra de la educación, indicando que la distribución inequitativa e injusta de oportunidades educativas constituye un impedimento considerable para lograr el Objetivo de Desarrollo. (IESALC, 2020).

El informe sugiere a los gobiernos e instituciones de educación superior que elaboren y apliquen políticas enfocadas en asegurar un acceso justo a la educación superior para los grupos más marginados o discriminados. El propósito es reducir la brecha de desigualdad social y económica en América Latina en relación con los países que se consideran desarrollados. (IESALC, 2020).

2.2 Contexto sindémico en lo laboral

Frecuentemente, los jóvenes graduados se ven forzados a aceptar empleos para los que están sobre cualificados, debido a las condiciones desfavorables de necesidad económica en las que se hallan ellos y sus familias, lo que puede conducir a quedar atrapados en trabajos marcados por la informalidad y los sueldos bajos. Además de lo anterior, considerando lo reciente y su relevancia en el contexto social, la pandemia de COVID-19 agravó esta circunstancia con el cierre masivo de colegios, impactando a más de 1,600 millones de alumnos. Esto se debe a que la interrupción educativa ha provocado significativas pérdidas de aprendizaje, incrementando las disparidades tanto entre generaciones como internamente.

Para combatir la inequidad competitiva en el ámbito laboral causada por la desigualdad económica de los grupos sociales menos privilegiados y el atraso educativo causado por la pandemia, es imprescindible establecer políticas sólidas y eficaces para atenuar estos efectos adversos, garantizando que los jóvenes obtengan la formación requerida para simplificar su incorporación al mercado de trabajo, incluso en un entorno tan retador.

Es vital balancear el desarrollo del mercado digital con la competitividad de las ofertas laborales en plataformas, garantizando condiciones justas. En contraposición, la economía naranja está viviendo un desarrollo considerable a escala global, generando oportunidades de empleo en campos como la arquitectura, las artes visuales y escénicas, la artesanía y los videojuegos.

2.3 Contexto Latinoamericano

El informe de la CEPAL 2022 destaca en el artículo *Inclusión laboral de las personas jóvenes* de Morales que, en la actualidad, la inclusión de los jóvenes en el ámbito laboral es una prioridad para los gobiernos de América Latina y el Caribe y no debe ser ignorada, particularmente en el escenario post-pandemia. La investigación examina los retos estructurales a los que se enfrentan los jóvenes, tales como la desigualdad y la pobreza, sugiriendo políticas públicas orientadas a potenciar su incorporación al mercado de trabajo. Además, se subraya la importancia de imple-

mentar programas de inclusión laboral y productiva, junto con transferencias de dinero y servicios de atención, con el propósito de promover economías más competitivas que minimicen las desigualdades socioeconómicas en la región. (CEPAL, 2022; Morales, 2022).

La Educación Superior, en particular, se considera un pilar clave para el crecimiento económico en todas las teorías de crecimiento económico neoclásico desde Solow hasta Rebelo provocando como consecuencia el desarrollo social (Xavier i Salas, 2024). En las instituciones universitarias, se aprecia la excelencia de los títulos en función de su importancia profesional y su habilidad para simplificar la incorporación al mundo laboral de los graduados. Por ejemplo, en México, la Secretaría de Educación Pública, mediante la COEPES, establece comisiones dirigidas por las mismas Instituciones de Educación Superior, con el objetivo de fomentar la colaboración conjunta en la educación profesional de los estudiantes con las compañías de los sectores industrial y manufacturero.

2.4 Empleo y egresados, como violación al derecho al trabajo

Una investigación realizada por Murillo García y Montaña Ulloa (2018) reveló datos acerca de las condiciones de trabajo de graduados de nueve entidades mexicanas (seis públicas estatales y tres privadas de élite). Estos señalan que los jóvenes graduados de universidades privadas parecen tener mejores condiciones de trabajo en términos de salario, estabilidad laboral y roles desempeñados en comparación con los graduados de universidades públicas.

La investigación reveló que el ingreso medio para graduados de universidades públicas es de 4,563.31 pesos, en cambio, para los graduados de universidades privadas es de 19,285.42 pesos. (Universidad del Rosario, 2022. INE: Mercado laboral Chile, 2025. International Labour Organization 2020).

En este escenario, Bárcena y Cimoli (2020) subrayan la importancia de la inserción en el mundo laboral para que los jóvenes se integren a la vida de adultos. Por lo tanto, es esencial que los jóvenes puedan acceder a un trabajo digno y estable que les brinde autonomía económica, independencia personal e integración so-

cial. No obstante, indican que, en América Latina, numerosos jóvenes se encuentran con obstáculos como el empleo informal y las condiciones de trabajo precarias que perpetúan la desigualdad, restringiendo la oportunidad de un desarrollo integral en el contexto social y económico. El cuadro I muestra el porcentaje de alumnos egresados de universidades públicas y privadas en búsqueda de trabajo.

Cuadro I - Egresados que han estado sin trabajo o buscando trabajo

		Sin trabajo o buscando trabajo desde que terminó la carrera		
		Sí	No	Total
Universidad Pública	Recuento	1,440	1,762	3,202
	%	45	55	100
Universidad Privada	Recuento	683	640	1323
	%	51.6	48.4	100
Total	Recuento	2,123	2,402	4,525
	%	46.9	53.1	100

Fuente: Murillo G. Favio. y Montaña Ulloa, 2020.

3. NEOLIBERALISMO Y EDUCACIÓN

En Perú, hay 143 instituciones educativas, 51 de ellas públicas y 92 privadas. De 2007 a 2017, la inscripción en universidades privadas presentó un aumento en un 266%, en contraste con el 110% en las universidades públicas, esto se debe al impulso a la educación virtual a distancia. No obstante, esto no representa un incremento en la calidad educativa y no asegura que se haya mejorado la calidad de la educación. En cambio, el alza en las inscripciones ha causado que se eleve la disparidad educativa entre las áreas rurales y las urbanas. (Instituto Peruano de Economía [IPE], 2020).

Estudios recientes indican que la oferta educativa universitaria en Perú continúa centrandose en carreras tradicionales, limitando la diversificación y actualización de la formación académica. Según el ranking *QS World University Rankings 2020*, solo tres universidades peruanas figuran entre las mejores 1,000 del mundo: la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) en el puesto 474, la Universidad Peruana Cayetano Heredia en el puesto 826 y la Universidad de Lima

en el puesto 994. A nivel latinoamericano, Perú ocupa el puesto 18, superado por Argentina, Chile, México y Brasil (Federación de Periodistas del Perú, 2020).

Torres Luján (2019) indica que "la educación universitaria facilita a los alumnos la adquisición de conocimientos, destrezas y competencias esenciales para su crecimiento profesional, lo que posibilita el aumento de la productividad y, consecuentemente, la remuneración" (p. 87). Por qué el modelo de crecimiento económico de Solow-Swan enfoca su estudio en la formación laboral. Así pues, la educación universitaria debe ser de alta calidad y los gobiernos deben establecer políticas públicas que vinculen a las Instituciones de Educación Superior con los sectores productivos de las empresas para asegurar que los jóvenes puedan progresar y lograr una inserción laboral exitosa. No obstante, la disparidad en la calidad de la educación ha ido en aumento a causa del deterioro de la educación pública en años recientes.

La educación universitaria en Perú continúa insuficiente a nivel global, aunque la oferta de educación ha crecido y los nuevos procesos de producción han transformado la demanda de trabajo por profesiones enfocadas en la mecatrónica, la gestión financiera, la introducción a nuevos mercados y las tecnologías de la información. Estas dos situaciones se han vinculado con el aumento del desempleo o subempleo en el mercado de trabajo, lo que resalta las diferencias entre la calidad de la educación en universidades privadas y públicas y su influencia en la incorporación laboral de los recién graduados en Perú. (SCImago Research Group, 2020).

4. CONSIDERACIONES FINALES

Para 2024 se observó una "mejora relativa" de los mercados de los diferentes países en el mundo después de la pandemia de COVID 19 que ralentizó las economías del mundo en 2020. La tasa global de jóvenes sin trabajo se incrementó en un 1,5 por ciento, lo que ha sido la mayor tasa registrada en los últimos 15 años. Esta circunstancia es alarmante ya que vuelve a evidenciar la incapacidad de los mercados para estabilizarse en momentos de crisis económica. Además, muestra la falta de interés de los gobiernos en establecer políticas públicas enfocadas en resolver los desequilibrios en el mercado laboral en tales situaciones.

Examinando las pérdidas laborales de los jóvenes a nivel global, tiene importantes consecuencias para los años venideros a la pandemia del Covid 19. Esto se debe a que los 282 millones de jóvenes en 2020 perdieron una fase crucial en el proceso laboral y profesional para obtener experiencia y acumular capital humano en la sociedad. Esto, según Rebelo, resulta en un crecimiento económico, que es irrecuperable para las economías y sus sociedades en la actualidad. (Vieira, 2020).

Es crucial que los Gobiernos no ignoren a la población y particularmente a los jóvenes que laboran en sectores informales para la elaboración de nuevas políticas públicas que resalten la relevancia de asegurar que estos empleados estén resguardados por la ley laboral, además de su acceso a la protección social. Esto es crucial para mejorar las condiciones de trabajo de los jóvenes empleados en este tipo de actividades como los servicios.

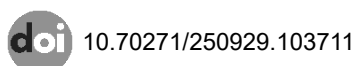
En términos generales, los gobiernos de las naciones en vías de desarrollo deben llevar a cabo programas completos y acordados con las instituciones de educación superior, con la finalidad de normar los criterios de calidad educativa y sus derivados, además de establecer políticas públicas orientadas a reducir la disparidad en la demanda laboral de jóvenes graduados de la educación superior, ofreciendo igualdad de oportunidades en términos de perfil laboral y remuneración salarial tanto para graduados de instituciones de educación superior públicas como privadas. Estos planes incluyen la creación eficiente de bolsas de trabajo que proporcionen a sus estudiantes y graduados mayores oportunidades de empleo.

REFERENCIAS

- Bárcena, A., & Cimoli, M. (2020). *Desigualdad e inserción laboral juvenil en América Latina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/46078>
- De Vries, W. (2011). ¿Profesionistas del futuro o futuros taxistas? Los egresados universitarios y el mercado laboral en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(4), 3–21. <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/38>

- Federación de Periodistas del Perú. (2020, enero 3). *Tres universidades peruanas ubicadas entre las mejores 1,000 del mundo según el QS World University Rankings 2020*. <https://fpp.org.pe/tres-universidades-peruanas-ubicadas-entre-las-mejores-1-000-del-mundo-segun-el-qs-world-university-rankings-2020/>
- García, B. M. (2018). *Educación superior y empleo: La perspectiva latinoamericana* (1.^a ed.). Escuela Internacional de Doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) – UTPL. <https://portalcientifico.uned.es/documentos/624137a44ce2907daa321128>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2024, diciembre). *Estadísticas laborales. Diciembre 2024. Ecuador en Cifras*. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/empleo-diciembre-2024/>
- Murillo García, R., & Montaña Ulloa, F. (2018). Condiciones laborales de egresados universitarios: Análisis comparativo entre instituciones públicas y privadas en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 76–89. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1644>
- Murillo García, R., & Montaña Ulloa, F. (2020). *Condiciones laborales de egresados de instituciones de educación superior en México*. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412018000300056&script=sci_arttext
- Newton, M. (2022, agosto 12). *Desempleo juvenil en América Latina*. Organización Internacional del Trabajo (OIT). <https://www.vozdeamerica.com/a/oit-desempleo-juvenil-america-latina-2022/6697608.html>
- Torres Luján, D. (2019). *La inserción laboral de los recién egresados universitarios en el Perú* [Tesis de licenciatura, Universidad Pontificia Católica del Perú].
- Vieira, D. R. (2020, diciembre 17). *El acceso universal a la educación superior en las últimas dos décadas*. UNESCO-IESALC. <https://www.feduba.org.ar/2020/12/17/informe-de-unesco-iesalc-revela-que-el-acceso-a-la-educacion-superior-paso-de-19-a-38-en-las-ultimas-dos-decadas/>

UN SIGNIFICANTE EN BUSCA DE SIGNIFICACIÓN: HACIA LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS DE CUIDADOS EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS EN MÉXICO



María José Morales Vargas²²

1. INTRODUCCIÓN

Los tiempos que vivimos son tiempos de cuidados. Pero no de cuidados reducidos a la pasividad, fragilidad, asistencialismo o dependencia que supeditan los procesos de autonomía. Sino de un cuidado visto como una política que fisura la lógica de apropiación por desposesión patriarcal y que rechaza acciones reduccionistas e institucionales asentadas en las trampas de la ideología de género que impiden un reparto justo del cuidado entre sexos, familia e instituciones privadas y públicas. Desde esta mirada, el cuidado como categoría analítica nos permite realizar una crítica situada respecto 1) A la división sexual del trabajo, la invisibilidad del trabajo de las mujeres y su concentración en la esfera reproductiva y no remunerada; 2) A los diversos modos de significar las prácticas de cuidar; es decir, en situar las prácticas de cuidado que van más allá de los ámbitos privados; 3) A cómo los cuidados se han puesto en diálogo con las políticas públicas; y 4) A cómo las políticas públicas se han asentado en presupuestos e ideologías prevaletes acerca del rol naturalizado de las mujeres, a la naturaleza de familia y a una mirada restrictiva de la compasión y la dependencia hacia quienes van dirigidas las políticas de provisión pública del cuidado.

2. HABÍA UNA VEZ UNA ASIGNATURA PENDIENTE

El contexto pandémico resultó ser un punto de inflexión para tomar mayor conciencia de la fragilidad de nuestras vidas y, en consecuencia, de la necesidad

²² Doctora en Sociología por el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Académica e investigadora de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Criminología y al Posgrado Interinstitucional en Derechos Humanos del Centro de Investigaciones Jurídico-Políticas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. E-mail: mariajose.morales@uatx.mx; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5985-4279>.

de dar y recibir cuidados, además de que este contexto puso el tema de los cuidados en el primer plano de la discusión de las políticas sanitarias, educativas, institucionales, así como de las agendas políticas democráticas ¿Quién regula las divisiones de trabajo en la familia, así como en las formas de dar y recibir asistencia? ¿Qué valor social, político y académico le hemos dado a los cuidados? ¿Qué tipo de políticas en torno a los cuidados se han implementado? ¿En qué coyuntura se han implementado en espacios como los universitarios y cuáles son sus implicaciones políticas?

Comenzamos y terminamos nuestras vidas dependiendo del cuidado de terceros. Si bien, la familia ha sido la institución principal del cuidado (Tronto, 2024), pues se le atribuye la responsabilidad del cuidado de sus miembros, a partir del siglo XVII se comenzaron a edificar instituciones, fábricas, escuelas, prisiones que, además de ser aparatos que operaron dos tecnologías de poder, la disciplinaria y en el contexto de la modernidad la biopolítica, se han incorporado a la *tecnología moderna del cuidado* en tanto dispositivo de control, normalización y gestión de las poblaciones con el objetivo de poner la vida como un objeto de poder (Foucault, 2004) y donde, en contextos capitalistas, el valor de las vidas se gestionan bajo lógicas de acumulación, desposesión, deuda, sobrecarga y desigualdad estructural (Ségal, 2025).

El acto de cuidar involucra una pluralidad de prácticas que están inscritas tanto en ámbitos privados como en ámbitos públicos, tales como autocuidado, el trabajo doméstico no remunerado, el cuidado de terceros: la crianza, las infancias, el cuidado de personas con discapacidad, tercera edad, enfermos, sean familiares o no. En esta lógica, buscamos enmarcar la problematización de los cuidados en una dinámica que involucra las estructuras sociales y las decisiones políticas que afectan en la distribución y el acceso al cuidado, en tanto, se asume que las relaciones del cuidado tienen una dimensión política, en efecto, deben problematizarse en el centro de la vida política, del discurso público y en las agendas políticas institucionales y democráticas.

Así que pensar el tema de los cuidados en clave política implica visibilizar y politizar la deuda histórica en torno a los cuidados que ha tenido el Estado, el mercado, las democracias, las políticas públicas, la sociedad, la familia, las universidades, entre otras instituciones públicas y privadas.

Este escrito propone situar los avances implementados en materia de política pública de cuidados en México, así como las propuestas de implementación puestas en marcha en las universidades en un contexto pre y postpandémico, específicamente en la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Desde una mirada feminista, crítica y política se busca poner la categoría analítica del *Cuidado* en el centro de la discusión con el fin de problematizar las violencias simbólicas y materiales de la estructura de género y la reproducción social inherentes no solo en los ámbitos privados (los hogares), sino en el ámbito de la política y la democracia.

En esta lógica, a nivel teórico, nos adherimos al debate de Tronto (2024) que focaliza su estudio en la pregunta por la distribución social de los cuidados. Lo anterior implica visibilizar una democratización del cuidado donde las instituciones públicas juegan un papel central.

A nivel metodológico, a través de la revisión de algunos informes emitidos por ONU Mujeres y UNICEF, se revisan algunos avances que se encuentran discutiendo, diseñando o implementando sistemas de cuidados en América Latina y el Caribe. Avanzando hacia las políticas en torno a los cuidados implementadas en los espacios universitarios situamos algunos avances en la Facultad de Desarrollo Humano y en la Unidad de Atención Integral a la Mujer de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Cerramos haciendo un ejercicio de reflexión, desde el pensamiento de Comas d'Argemí (2014) y Ségal (2025), con el fin de revisar cómo las trampas ideológicas que se inscriben en intervenciones materializadas en políticas públicas ponen en riesgo la estructuración de Sistemas de Cuidados que apuesten por un reparto de la justicia material, así como por un reconocimiento simbólico.

Se advierte que las intervenciones de provisión de cuidados que se reducen a lo normativo/coyuntural no contribuyen a desestructurar lógicas de desposesión y extractivismo patriarcal, así como en desarticular el orden simbólico hegemónico que se ha edificado desde un punto de vista biologizante y escencialista que remite a que las mujeres son “cuidadoras por naturaleza”, y que ha definido lo qué es trabajo, qué vale, cuánto vale y quién cuida a quién.

3. DERIVA TEÓRICA: LA CRÍTICA DEL CUIDADO Y EL CUIDADO COMO CRÍTICA

3.1 El cuidado como categoría analítica

Hay definiciones de los cuidados que los reducen a ser significados desde la pasividad, la fragilidad, el asistencialismo o la dependencia. Por ejemplo, la RAE define a los cuidados como una acción del cuidar, del asistir, del conservar a los enfermos, la ropa o la casa; sin embargo, esta definición invisibiliza las violencias estructurales en que se edifica esta forma de producción/reproducción social. Al respecto, las teorías feministas se han dedicado en develar cómo estas acciones y prácticas históricamente han sido asociadas a disposiciones naturales de la feminidad con fin de respaldar la normatividad sexista. Bajo esta lógica, el cuidado en las sociedades contemporáneas es sexista, se atribuye a ser un trabajo de mujeres.

Los cuidados se arrostran en diferentes prácticas en la sociedad. Debido a esta amplia gama de prácticas de cuidado, Araujo (2023) ha utilizado la categoría *circuitos del cuidado*. Así que dependiendo las formas en que se modelan y modulan estas prácticas en el orden social se pueden clasificar en 1) El cuidado como trabajo invisibilizado y no remunerado; 2) Los cuidados adscritos más allá de la esfera privada/doméstica, en tanto, se adscriben a la esfera de lo político y la política desde donde se problematiza sobre la crisis, los déficits y su democratización.

Si bien, la noción del cuidado es un concepto en continuo proceso de construcción teórica, se comparten dos definiciones concretas que para fines de esta discusión resulta útil apostillar. Primero, la definición crítica que ofrece Hirata (citada en Ségal, 2025) y que subraya que “el trabajo de cuidado es a la vez productivo y reproductivo, se produce en el cruce entre la producción para vivir y la reproducción de la vida, y no puede reducirse a una esfera secundaria, extraeconómica o afectiva”. Desde esta definición, los cuidados se inscriben en ámbitos privados como públicos. Segundo, la definición de cuidado de Tronto y Fisher (citada en Tronto, 2024) “proponemos que el cuidado se conciba como una actividad de nuestra especie que comprende todo lo que hacemos para mantener, continuar y reparar nuestro mundo de forma que podamos vivir en él de la mejor manera posible. Ese mundo incluye nuestros cuerpos, a nosotros mismos y nuestro entorno, todo lo que intentamos entrelazar en una compleja red que sustenta la vida (p.61).

Las concepciones del cuidado citadas anteriormente nos llevan a situar otras formas, prácticas e instituciones, más allá de la familia, que se hacen manifiestas en el entramado de lo social de lo que significa el cuidar como acto y el acto de cuidar, asumiendo que se trata de un problema social que requiere de políticas de provisión pública, así como de una redistribución de los cuidados más justa que se vincule a la igualdad entre hombres y mujeres y a la transformación de estructuras que perpetúan la desigualdad. En tanto, las definiciones anteriores ayudan a centrar el debate de cuidados no solo como actividades que hay que hacer sino también como un conjunto de necesidades que hay que satisfacer.

3.2 Contribuciones teóricas-feministas en torno a los cuidados

Los debates teórico-feministas sobre el abordaje del cuidado se remontan en la década de los setenta del siglo pasado. Haciendo un ejercicio de revisión y sistematización de las principales contribuciones teórico-feministas en torno a los cuidados podemos destacar cinco debates. Si bien, no es objetivo de este trabajo realizar una genealogía de estos aportes, se ponen en discusión dichas perspectivas con el fin de situar el giro analítico que lleva de pensar el trabajo de los cuidados en ámbitos privados a colocar el cuidado de la vida en el centro de los procesos productivo y reproductivo; en tanto, nos inscribe en una dimensión política y en el debate por su democratización.

El primer debate está encargado en problematizar el lugar “naturalizado” de las mujeres fincado en la óptica de la ideología de género y la domesticidad. Aquí situamos a Joan Scott (2009) quien problematiza la construcción moderna de la *ideología de la domesticidad* en tanto discurso que en el siglo XIX concebía la división sexual del trabajo como una división “natural”. Desde esta lógica, se fincó un discurso ideológico y, en consecuencia, esencialista y biologizante, donde se concebía que el lugar de las mujeres era el hogar, que estaban destinadas a casarse, tener hijos, depender económicamente de un familiar y que, dadas las capacidades reproductivas, las mujeres eran improductivas en la fuerza de trabajo industrial. Además, el trabajo de Gayle Rubin (1986) problematiza cómo las sociedades del mundo se encuentran organizadas por el sistema sexo/género. Se

trata de “un conjunto de disposiciones en que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana” (p.97). Uno de los mecanismos a través de los cuales se sostiene el sistema sexo/género es la división sexual del trabajo que tiene variaciones según el tipo de sociedad. Específicamente, en las sociedades capitalistas esta división se instala en un reparto desigual respecto a los trabajos productivos (actividades remuneradas, para el mercado) de los reproductivos (actividades domésticas y de cuidados, en el hogar).

La segunda discusión permite situar los procesos estructurales de desposesión y extractivismo patriarcal centrados en analizar la división sexual del trabajo y su articulación con las estructuras de producción y reproducción en el proceso de acumulación capitalista. Aquí enmarcamos algunas contribuciones que se han encargado de analizar el valor económico del trabajo no remunerado y su importancia para la reproducción social (Federici, 2010, 2018; Fraser, 2024). En esta línea se analiza cómo el trabajo de cuidado ha estado históricamente localizado fuera de los circuitos de acumulación de valor de la economía oficial. En tanto, el cuidado como reproducción social ha sido la condición básica para la acumulación sostenida del capital. Dicha pulsión lo ha llevado a canibalizar riqueza en zonas que se encuentran detrás de lo económico; estas son: las actividades de provisión, trabajo doméstico y de cuidados.

El tercer debate busca politizar el cuidado poniendo en el centro asuntos que históricamente se habían considerado privado/personales. En esta vereda enmarcamos estudios encargados de posicionarse políticamente en asuntos que históricamente se habían considerado privado/personal: la familia, el matrimonio, la maternidad, la sexualidad reproductiva, la crianza, las tareas del hogar, el cuidado y la división sexual del trabajo (Hanish, 1970). Desde este punto, pensar lo personal en clave político implicó visibilizar y politizar la deuda histórica en torno al trabajo de cuidados. Un trabajo que social, política y culturalmente ha sido invisibilizado, no reconocido, no redistribuido, en tanto, no remunerado.

El cuarto debate realiza una crítica a la economía predominante y pone en el centro a la economía feminista con el fin de problematizar la deuda histórica respecto al trabajo doméstico y de cuidados. Bajo esta deriva se insertan otras

contribuciones que problematizaron la *Deuda de cuidados* en tanto categoría que sirve como consigna política para insistir y remarcar la relevancia del trabajo de cuidados en los procesos de producción, reproducción y sostenimiento de la vida. En general, como dice Pérez Orozco (2014) “hablar de deuda es hablar de relaciones de poder” (p. 280). Desde este punto, “la deuda de cuidados se refiere a la diferencia entre los cuidados que se reciben y los que se dan por parte de personas concretas o grupos sociales” (p.281).

La cuestión se complejiza cuando esta deuda es una *Deuda patriarcal* o una *Deuda de género* que deriva de la división sexual del trabajo, como lo problematiza Federici (2013), se trata de un reparto sistémico de los trabajos donde el género funciona como criterio estructurante para jerarquizar diferencial y sexuadamente a las tareas y a las personas. Si visibilizamos esta deuda desde un punto de vista estructural, podemos decir que el patriarcado ha contraído una deuda con las mujeres por el enorme cantidad de trabajo de cuidados que han realizado históricamente y que los hombres han realizado en menor proporción (Yayo,2012), así como la democracia tiene una deuda de cuidados por la falta de reconocimiento y valoración del trabajo de cuidados, por la ausencia de políticas públicas que garanticen el acceso universal a servicios de cuidado (Tronto, 2024).

En esta línea, surgieron nuevas formas de teorización que problematizaron los cuidados más allá del ámbito doméstico, poniéndolos en el centro de intervenciones políticas. Es decir, el giro analítico se sitúa en una discusión que pivota entre los trabajos de cuidados hacia las intervenciones políticas respecto al cuidado de la vida, insertando una nueva discusión respecto a la democratización de los cuidados, el papel del Estado y la implementación de políticas públicas.

3.3 El giro analítico: El déficit, la crisis y la democratización de los cuidados

Cuando se alude al término crisis generalmente los análisis se reducen a una perspectiva economicista que sitúan las contradicciones internas del sistema económico capitalista (aspectos económicos, políticos o ecológicos). Sin embargo, se ha invisibilizado la crisis de la reproducción social. Y es que como lo subraya Fraser (2024) “Esa falta de atención, indudablemente vinculada al sexismo, bloquea nuestras posibilidades de hacer frente al desafío” (p.96).

Siguiendo la línea de Fraser, la actual crisis de cuidados se entiende como “una expresión aguda de la contradicción social-reproductiva inherente al capitalismo financiarizado” (p.96). Después de todo, las tensiones en las que están sometidos los cuidados no son accidentales, sino que tiene raíces sistémicas dentro de una estructura socio-económico-política.

Hay una relación entre el déficit del cuidado y el déficit democrático, dice Tronto (2024), por un lado “el déficit de cuidado hace referencia a la incapacidad que muestran los países para encontrar suficientes trabajadores que atiendan las necesidades de las personas, sus hijos, sus padres mayores y demás familia, así como miembros enfermos. El déficit democrático hace referencia a la incapacidad de las instituciones gubernamentales para reflejar los auténticos valores e ideas de la ciudadanía” (p.57).

En este orden de ideas, el déficit de cuidado o la crisis de cuidado se relaciona con la crisis democrática en la medida en que se hacen visibles/exigibles respuestas públicas sostenibles con el fin de saldar el reparto desigual en que se han concebido los cuidados sociales/culturalmente y, en tanto, se demandan medidas que busquen reconocer, reducir, redistribuir, representar, recomunar, reparar y romper las lógicas patriarcales.

“En una democracia, la política necesita de nuestros cuidados, y nosotros deberíamos esperar del Estado respaldo en todas nuestras actividades cuidadoras” (p.21). De forma que, como lo subraya Tronto, la práctica de *concluir* se vuelve una actividad colectiva y esencial en las formas democráticas del cuidado. Por consiguiente, “una política democrática debería centrarse en asignar las reponsabilidades del cuidado y asegurarse de que la ciudadanía es tan capaz como es posible de participar en esta asignación” (p.43).

4. UN SIGNIFICANTE EN BUSCA DE SIGNIFICACIÓN: HACIA LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS DE CUIDADOS

Dos acontecimientos han sido los que han puesto el tema de los cuidados en el centro de las agendas públicas. Primero, los movimientos feministas que han

contribuido a visibilizar la dimensión de los cuidados como tema urgente en las políticas públicas. Segundo, la pandemia del COVID-19 que hizo visible la ausencia de los cuidados en la política. En este punto, no resulta extraño que fue hasta agosto de 2023 en que la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamara el 29 de octubre el Día Internacional de los Cuidados y el Apoyo.

En América Latina se pueden situar avances concretos en materia de programas, políticas y diseños de sistemas integrales de cuidados dirigidos a personas en situación de vulnerabilidad (niñas, niños, personas con capacidad y de edad en situación de dependencia), con alcances de reconocer el valor social del trabajo de los (as) cuidadores. El informe “*Reconocer, redistribuir y reducir el trabajo de cuidados*” editado por ONU mujeres (2018) y el Informe “Sistemas de Cuidado y Apoyo en América Latina y el Caribe” editado por UNICEF (2023, 2025) sitúan avances implementados en América Latina y el Caribe. Según datos emitidos por estos informes, 17 países latinoamericanos se encuentran discutiendo, diseñando o implementando sistemas de cuidados, estos son: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.

El caso más emblemático es Uruguay que, desde el 2015 en el marco de la Ley 19353, se convirtió en el país pionero en constituir un Sistema Integrado de Cuidados (SNIC) con el fin de generar un modelo corresponsable de cuidados entre familias, Estado, comunidad y mercado, basándose en el cuidado como derecho universal y en la igualdad de género como principio transversal.

La emergencia de implementación del SNIC fue impulsado fuertemente por la sociedad civil y la academia. De manera concreta, la población objetivo que arropa este sistema son los niños y las niñas de hasta 12 años, las personas mayores y con discapacidad en situación de dependencia, así como las y los cuidadores con o sin remuneración. Uruguay ha sido el único que ha institucionalizado, implementado e instrumentalizado dicho sistema; sin embargo, otros países de la región latinoamericana presentan algunos avances importantes (Sistema Nacional Integrado de Cuidados en Uruguay, ONU Mujeres, 2019).

México se encuentra en una situación auspiciosa para crear un sistema nacional de cuidados. Según lo expone Galindo (2024), en los últimos años se han presentado algunas propuestas legislativas. La primera es una reforma constitucional reconociendo el derecho al cuidado aprobada en la Cámara de Diputados en noviembre de 2020, y una iniciativa por un Ley General del Sistema de Cuidados presentada en el Senado un año después. Varios Estados y Municipios, como Jalisco, la Ciudad de México y Monterrey, han empezado a aplicar sus propias enmiendas constitucionales y sistemas de cuidados al nivel municipal y estatal. Si bien, este sistema aún no se ha implementado completamente, se han dado pasos importantes en su conceptualización, visibilización y reconocimiento como un derecho humano, así como en la visibilización del trabajo de cuidados, especialmente el no remunerado, y su impacto en la economía y el bienestar social.

De manera general, los informes consideran que en la región latinoamericana se está dando una revolución de los cuidados. Esta revolución consiste no solo en visibilizar el cuidado, sino en valorizarlo e intervenir en él. Bajo este discurso, los compromisos están implicados en estructurar políticas públicas que articulen la participación de los gobiernos, las empresas del sector privado, las mujeres y las comunidades con el fin de reconocer el cuidado como una necesidad, un trabajo y un derecho. En sí, la política sugiere la necesidad de su redistribución con fin de avanzar en su democratización, en tanto, promover el desarrollo de Sistemas Integrales de Cuidados²³. Los avances respecto a la implementación de políticas de cuidados presentadas anteriormente se ponen, a continuación, en relación con las realidades, experiencias y políticas de cuidado que buscan ser implementadas en los espacios universitarios.

²³ Un Sistema Integral de Cuidados puede definirse como el conjunto de políticas encaminadas a concretar una nueva organización social de los cuidados con la finalidad de cuidar, asistir y apoyar a las personas que lo requieren, así como reconocer, reducir y redistribuir el trabajo de cuidados -que hoy realizan mayoritariamente las mujeres, desde una perspectiva de derechos humanos, de género, interseccional e intercultural. Dichas políticas han de implementarse en base a la articulación interinstitucional desde un enfoque centrado en las personas, donde el Estado sea el garante del acceso al derecho al cuidado, sobre la base de un modelo de corresponsabilidad social con la sociedad civil, el sector privado, las familias y de género (ONU Mujeres, 2021).

4.1 Implementación de políticas de cuidado en ámbitos universitarios: La Universidad como institución cuidadora

Para pensar la relación entre universidad y la urgencia de implementación de políticas de cuidado se parte del siguiente testimonio que corresponde a la experiencia de una estudiante que lleva auestas la carga de ser cuidadora:

Tengo dificultades para sobrellevar mis actividades escolares, no se diga en avanzar con mi tesis. Trabajo viernes, sábados y domingos para sostener mis gastos. Me vendría bien trabajar toda la semana, pero cuido a mi papá que es de la tercera edad. Está enfermo, tiene muchos padecimientos, además de la deabetes y insuficiencia venosa, recientemente le diagnosticaron insuficiencia renal [...] Me convertí en su cuidadora cuando mi mamá falleció por el Covid, cuando fue la pandemia. Nadie me dijo hazte cargo de él, pero siento que debo responsabilizarme yo porque no hay quién más lo haga. Tengo dos hermanos, pero ellos también trabajan y ellos ya tienen su familia [...] Siento la carga cuando vengo a la escuela. Todos los días me levanto muy temprano para que me de tiempo, dejo todo listo (se refiere a hacerse cargo de las actividades domésticas). Se me complica mucho por que por las tardes mi papá tiene que ir a sus consultas. Yo tengo mis clases en ese horario, por eso me toca acercarme con los profes para que sepan mi situación, que no piensen que llego tarde o que cuando no llego a sus clases es por flojera o por pretextos (Rosa, estudiante universitaria. Entrevista a profundidad, julio 2025).

El testimonio anterior condensa a profundidad lo que se ha discutido anteriormente. La carga de trabajo doméstico y de cuidados está feminizado²⁴, pues recaé mayoritariamente en las mujeres. Esta situación resuena con la experiencia de otras estudiantes, académicas, mujeres del personal administrativo y de imagen, entre otras subjetividades que, al igual que Rosa, son cuidadoras, en tanto, tienen

²⁴ En México, la división sexual del trabajo es clara: las mujeres dedican más del doble del tiempo que los hombres a labores domésticas y de cuidado. Según datos de datos de la CEPAL (2024) las mujeres pasan tres veces más tiempo que los hombres realizando trabajo doméstico y de cuidados no remunerado. En 16 países de América, las mujeres dedican entre 22,1 y 42,8 horas semanales al trabajo doméstico y de cuidados no remunerado, mientras que los hombres dedican entre 6,7 y 19,8 horas.

dificultades en conciliar las actividades estudiantiles, académicas o laborales con los trabajos domésticos y de cuidados. Incluso, como lo documenta el Observatorio de Igualdad y Empleo (2025), al sumar todo el trabajo que las mujeres realizan se constata que desarrollan jornadas de trabajo externas, además del trabajo remunerado, se hacen cargo del trabajo doméstico no remunerado, así como del trabajo de cuidados de hijas e hijos, familiares dependientes, con discapacidad o adultos mayores. En este contexto, enmarcamos la responsabilidad que tienen las universidades para implementar políticas de cuidado que sostengan estas trayectorias. Si bien, el tema de los cuidados ha ganado visibilidad en las universidades, de hecho, algunas instituciones superiores ya han implementado algunas iniciativas, aún falta mucho por hacer para operar políticas más integrales.

En la Universidad Autónoma de Tlaxcala ha habido un progresivo incremento de la participación femenina que se ha materializado en la matrícula estudiantil, así como en la representación de mujeres en puestos estratégicos y directivos. Sin embargo, los avances más visibles en cuanto a la promoción de la cultura del cuidado están inscritos en la Unidad Integral de la Mujer y en la Facultad de Desarrollo Humano.

4.2 Antecedentes y avances de las políticas de género vinculadas a los cuidados en la UATx

En México, la resonancia del movimiento feminista y la creación de programas académicos de género en las Universidades representaron un avispero para, primero, cuestionar las estructuras patriarcales que limitan la igualdad entre hombres y mujeres; segundo, diseñar políticas universitarias más inclusivas y democráticas. De esta manera, como lo exponen Rivera y Sam (2017), la creación del Programa de Estudios de la Mujer en el Colegio de México en 1983, el Centro de Estudios de la Mujer en la Universidad Nacional Autónoma de México en 1984, el surgimiento del área de investigación Mujer, identidad y por en la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco en 1984 y el Programa Universitario de Estudios de Género en la UNAM en 1992 se enmarcan

como iniciativas que comenzaron a institucionalizar los estudios de género en las universidades del país.

En el caso de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, los estudios de género comenzaron en 1996 en las facultades de ciencias sociales y humanidades. Rivera y Sam (2017) exponen que los primeros avances comenzaron a concretizarse en el Departamento de Filosofía y Letras, Sociología, Trabajo Social, Psicología, así como en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias sobre Desarrollo Regional con la organización de eventos académicos y con la obtención de financiamientos en proyectos de investigación enfocados a los estudios de género. Aunque formalmente, la institucionalización de la primera política de género en la universidad comenzó en 2010 con la fundación del Programa Universitario para la Autorrealización e Igualdad de Género y con la Maestría e Estudios de Género. Actualmente, la Unidad de Atención Integral a la Mujer y la Facultad de Desarrollo Humano adscritas a la Universidad Autónoma de Tlaxcala han implementado programas de inclusión y cuidado dirigidas a grupos concretos: la niñez y mujeres adultas mayores.

La Unidad de Atención Integral a la Mujer (UAIM) fue creada el 17 de marzo de 2017 con el objetivo de contribuir a mejorar la salud y enriquecer diferentes aspectos psicobiológicos y sociales de las mujeres en Tlaxcala y, de esta manera, mejorar su calidad de vida a través de un desarrollo integral, comunitario y sustentable. La UAIM tiene dos programas: Salud Integral dirigido a mujeres mayores de edad y Mujeres con Ciencia dirigido a niñas y niños. Ambos espacios han desplegado talleres que, desde una perspectiva foucaultiana, corresponden a las prácticas del cuidado de sí²⁵. Por un lado, el Programa de Salud Integral dirigido a mujeres mayores de edad ha impartido talleres con enfoque al cuidado de la salud como: rehabilitación del piso pélvico, fisioterapia en la prevención de caídas en adultos mayores, asesoría nutricional, consultas gratuitas de urología y estudios de

²⁵El cuidado de sí implica una vuelta sobre el sujeto, responder a las preguntas sobre qué lo hace sujeto: ¿Quién soy yo?, interrogante que trata de responder Foucault (1992) cuando se pregunta por la subjetividad. El cuidado de sí es una mirada sobre uno mismo. “Ocuparse de uno mismo no es una sinecura. Están los cuidados del cuerpo, los regímenes de salud, los ejercicios físicos sin exceso, la satisfacción, tan mesurada como sea posible, de las necesidades. Están las meditaciones, las lecturas, las notas que se toman de libros o de las conversaciones escuchadas, y que se releen más tarde, la rememoración de las verdades que se saben ya pero que hay que apropiarse aún mejor” (p. 50).

flujometría. Así como actividades de acondicionamiento físico como el Tai Chi, yoga, conciencia corporal, alineación y buena postura.

Entre otras actividades recreativas como el ciclo cine, taller de lectura. También han implementado talleres de asesoría jurídica, finanzas familiares, cómputo y redes sociales y toma de decisiones y decisión de problemas. Actualmente en el programa de Salud Integral están registradas 75 mujeres que provienen de distintas comunidades del Estado de Tlaxcala. Por otro lado, el Programa de Niñas con Ciencia ha impartido una diversidad de talleres con el fin de promover el cuidado de la salud, la creatividad y la vocación científica con la niñez, estos son: taller del cuidado de la salud bucal, taller de arte, taller sobre el cuidado del agua, taller de reciclaje, quimicando ando, matemagia, ludilectura, eco-niñas, cuidando a mi mascota, de tripas corazón, mi tiendita, pintando con flores e insectos.

La Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano ha abordado el tema de los cuidados de forma colectiva, comunitaria y recíproca. De forma que, a nivel académico, desde el Cuerpo Académico “Familia, cuidados y procesos de acompañamiento” se ha buscado dialogar con cuidadoras, servidores públicos, académicos y estudiantes con el fin de visibilizar la importancia de los cuidados y crear sistemas integrales de cuidados.

Desde este marco, se han desarrollado diversas actividades como: la inauguración de los trabajos de la I Jornada Interdisciplinaria “Hacia el reconocimiento de nuestra cultura de cuidado en el estado de Tlaxcala”, la inauguración de la exposición fotográfica “Pequeñas y pequeños cuidadores”, la mesa de diálogo “Las personas con discapacidad también cuidan”.

Si bien, el sistema integral de cuidados en el ámbito universitario está en proceso de significación, la universidad ha concretizado algunos avances importantes, además de los descritos, se suma la creación de lactarios que resulta ser una política dirigida a las mujeres universitarias con el fin de acompañar las trayectorias estudiantiles, académicas y laborales, incluyendo al personal administrativo y de imagen, entendiendo que estas trayectorias se entrecruzan con otros factores de la vida cotidiana, como el cuidado de sus hijos/as.

5. EL CIERRE: LA URGENCIA DE IMPLEMENTAR SISTEMA DE CUIDADOS UNIVERSITARIOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Se ha buscado poner en el centro del debate el cuidado como una responsabilidad sustantiva en las universidades. Si bien, a nivel académico se ha avanzado en historizar, teorizar y dialectizar el tema de cuidados como noción teórica y como noción práctica, al punto que, desde una mirada crítica, se ha propuesto desfamilia- rizarlos, desfeminizarlos, despatriarcalizarlos en tanto situar el debate en su demo- cratización con el fin de cuestionar y transformar las estructuras familiares, sociales, económicas y políticas que históricamente han asignado roles de género y respon- sabilidades de cuidado de manera desigual, lo que ha perpetuando la subordinación femenina, la invisibilización del cuidado, así como la priorización de poner la mi- rada en lo privado y no en la política ni en lo público. Hay un riesgo en la puesta en marcha de políticas públicas implementadas o en proceso de implementación. Desde la mirada crítica de Comas d'Argemí (2014) y Ségal (2025) se fundamenta lo siguiente:

I. No es suficiente operar políticas públicas en temas emergentes sobre las políticas de cuidado si estas se asientan en presupuestos e ideologías prevalecien- tes acerca del rol de las mujeres, la naturaleza de la familia, así como desde una forma restrictiva de entender la necesidad del cuidado solo en la infancia o la vejez y no en todo el ciclo vital, aunque se reconoce que en determinados momentos se necesita más que en otros.

II. Los servicios de provisión de cuidados derivados del Estado, a través de políticas públicas, no han sido confrontadas con las demandas feministas con fines de analizar cómo las actividades del cuidado están repartidas entre sexos, genera- ciones, familia, Estado y mercado y cómo estas no han contribuido a romper con la ideología prevaleciente acerca del rol de las mujeres y el rol de la familia como ins- tituciones a las que se atribuyen la responsabilidad del cuidado; al punto que las prestaciones económicas que otorga el ente estatal son asignadas mayoritaria- mente a las mujeres, situación que perpetua su papel como cuidadoras.

III. Es necesario confrontar permanentemente las demandas feministas en torno a los cuidados con las políticas institucionalizadas de redistribución y reconocimiento. Aquí enmarcamos la lectura materialista-política del cuidado que propone Ségal (2025), cuya mirada invita a no elogiar las propuestas que devengan de políticas emergentes; más bien, se trata de polítizar el cuidado, visibilizar las cadenas de delegación, denunciar las condiciones de trabajo y poner en cuestión el régimen de género que naturaliza estas tareas como destino femenino. Bajo este argumento, se propone poner en tensión las intervenciones políticas de provisión de cuidados que se han implementado o que están en procesos de implementación bajo la lupa de la crítica del cuidado visto como régimen material, simbólico y político.

Más que pensar en una política de simple reconocimiento que busca neutralizar las tensiones, se busca construir una política situada que haga visibles las relaciones de poder y ponga en cuestión las formas en que se organiza la reproducción social, además de que reconozca que no habrá justicia redistributiva sin reconocimiento de las violencias materiales y simbólicas, como no habrá reconocimiento efectivo sin una transformación radical de las condiciones que permiten, reproducen y ocultan la explotación de quienes sostienen la vida.

REFERENCIAS

- Araujo, N. (2023). El cuidado y sus circuitos: significados, relaciones, redistribuciones. En Jaramillo, I. y Garzón, T. (Coords). *Nuevas Familias, nuevos cuidados: cómo redistribuir el cuidado dentro y fuera de los hogares del siglo XXI*. (pp.181-205). Argentina: Siglo XXI.
- Comas d'Argemí, D. (2014). Los cuidados y sus máscaras. Retos para la antropología feminista. *Mora*, (20), 167-182.
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/mora/article/view/2339>
- Informe Onu Mujeres (2018). “Reconocer, redistribuir y reducir el trabajo de cuidados. Prácticas Inspiradoras en América Latina y el Caribe”.
<https://lac.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20Americas/Documentos/Publicaciones/2018/11/Estudio%20cuidados/2a%20UNW%20Estudio%20Ciudad-os-compressed.pdf>

- Informe Onu Mujeres (2019). Mujeres Sistema Nacional Integrado de Cuidados en Uruguay.
<https://lac.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20Americas/Documentos/Publicaciones/2019/10/SNIC%20DIGITAL%20BAJA.pdf>
- Informe Onu Mujeres (2021). Hacia la construcción de sistemas integrales de cuidados en América Latina y el Caribe. Elementos para su implementación
https://lac.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20Americas/Documentos/Publicaciones/2021/11/HaciaConstruccionSistemaCuidados_15Nov21-v04.pdf
- Informe UNICEF (2023). “Sistemas de Cuidado y Apoyo en América Latina y el Caribe: Un marco para la acción de UNICEF.”
<https://www.unicef.org/lac/media/43746/file/Los%20sistemas%20de%20cuidado%20y%20apoyo%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe.pdf>
- Federici, S. (2010). *El Calibán y la Bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*, México: Siglo XXI.
- Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Fraser, N. (2024). *Capitalismo caníbal. Qué hacer con este sistema que devora la democracia y el planeta, y hasta pone en peligro su propia existencia*. Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992). *Historia de la sexualidad*, 3. La inquietud de sí. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2004) *Nacimiento de la biopolítica. Curso del College de France (1978-1979)*. México: Siglo XXI.
- Galindo, M. (2024). Una aproximación a los avances y pendientes en la políticas públicas de cuidados en México (2020-2023). En *Cognita*, (12), 13-42.
https://www.cognita.online/files/ugd/57ab8c_1427a868075d4a5d96c22a9ec3f8d597.pdf
- Hanish, C. (1970). Lo personal es político. <http://www.carolhanisch.org/CHwritings/PIP.html>
- Observatorio de Igualdad y Empleo (2025). Mujeres y triple jornada.
<https://observatorioigualdadyempleo.es/mujeres-y-triple-jornada/>
- Pérez, A. (2014). *Subversión feminista de la economía. Sobre el conflicto capital-vida*. Madrid, Traficantes de sueños.
- Rivera, E. y Sam, M. (2017). Abriendo brecha. Los estudios de género en la Universidad Autónoma de Tlaxcala. En *Reencuentro educación superior* (74), 283-310.
<https://www.redalyc.org/journal/340/34056723015/html/>

- Rubín, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política del sexo. Nueva Antropología, VIII (30), 95-145.
<https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/EL%20TRÁFICO%20DE%20MUJERES%20-%20Gayle%20Rubin%2C%201975.pdf>
- Ségal, E. (2025). El cuidado como régimen material y político en disputa. *Memoria*.
<https://revistamemoria.mx/?p=4420>
- Scott, J. (2009). La mujer trabajadora del siglo XIX.
https://www.fhuc.unl.edu.ar/olimphistoria/paginas/manual_2009/docentes/modulo1/texto3.pdf
- Tronto, J. (2024). *Democracia y cuidado*. Barcelona: Rayo Verde.
- Yayo, H. (2012). Propuestas ecofeministas para un sistema cargado de deudas. *Revista de Economía Crítica*, 13 (1), 30-54.
<https://www.alcobendas.org/sites/default/files/2021-07/Propuestas%20Ecofeministas.pdf>

UNA APROXIMACIÓN A LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE COBERTURA E INCLUSIÓN EN LA UATX, MÉXICO



10.70271/250929.103712

Felipe Hernández Hernández²⁶

1. INTRODUCCIÓN

Los distintos gobiernos federales de México, independientemente de su filiación partidista, han coincidido desde los años ochenta del siglo pasado de incorporar cada vez más jóvenes a los beneficios de la educación superior (Avendaño *et. al.*, 2017). Esta preocupación significa en términos llanos mantener las políticas educativas de ampliación de la cobertura en licenciatura como un proceso de inclusión social.

La política de cobertura e inclusión del Gobierno Federal del 2000 al 2024 muestra lo siguiente. El Programa Nacional de Educación 2001-2006 reconocía que las Instituciones de Educación Superior (IES) atendían de manera limitada a los jóvenes de entre 19 y 23 años, subrayaba que en el año 2000 solo se atendía al 20% de los jóvenes de esta edad, de tal manera que estableció la meta nacional de hacer que el 28% estuviera en las aulas universitarias, dando prioridad a los jóvenes de condiciones desfavorables (Secretaría de Educación Pública, 2001).

El Programa Sectorial Educativo 2007-2012, estableció como una de sus metas, que por lo menos el 30% de los jóvenes de 19 a 23 años deberían estar matriculados en la educación superior, pero también que ninguna entidad tuviese una cobertura menor al 20% (Gil, et al., 2009).

El Plan Sectorial de Educación 2013-2018 mantuvo la política de ampliación de la cobertura y se propuso el objetivo de que más jóvenes ingresaran a la educación superior y estableció como meta que “el número de estudiantes en la educación superior, en todas las modalidades, sea equivalente al 40% del grupo de edad de entre 18 y 22 años” (Secretaría de Educación Pública, 2013, p. 9).

²⁶ Doctor en Ciencias Administrativas por la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx). Académico investigador en el Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Correo: felipe.hernandez@uatx.mx; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1153-1002>.

El Programa Sectorial de Educación 2020-2024 reconoció la necesidad de incorporar más jóvenes a la educación superior, incluyéndola como parte de la Estrategia Nacional de Seguridad Pública (Diario Oficial de la Federación, 2019) a fin de limitar el reclutamiento de los jóvenes a la delincuencia organizada y disminuir la violencia social, estableció como meta nacional que al 2024 la cobertura en educación superior sería del 50% (Diario Oficial de la Federación, 2020).

El establecimiento de estas metas implicó la creación de nuevas instituciones públicas de educación superior, la generación de más programas de carácter compensatorio - becas de ingreso, permanencia, desempeño y género – incrementando el monto económico y el número de beneficiarios, que las IES aumentaran su capacidad de absorción, su oferta educativa y que abrieran procesos de ingresos semestrales y no solo anuales, complementariamente el Gobierno Federal asignaría mayor financiamiento a las IES para disminuir los costos que alejan a los jóvenes de la educación universitaria.

En el contexto de implementación de estas políticas educativas de cobertura e inclusión surge el propósito de analizar cuál ha sido su impacto en las Universidades Públicas Estatales (EPES) y qué acciones han tenido que implementar para cumplir con lo dispuesto por el Gobierno Federal.

El objetivo del estudio es valorar la aplicación de las políticas educativas nacionales de cobertura e inclusión en las instituciones de educación superior. Las categorías de análisis son matrícula de licenciatura, oferta educativa y gestión escolar; el período de análisis es del año 2000 al 2024.

El análisis se realizó desde un enfoque de corte cualitativo con un diseño descriptivo longitudinal (Hueso y Cascant, 2012), empleando el método de análisis de contenido (Fernández, 2002), la información recopilada se examinó desde una postura crítica a partir de la premisa de que las políticas públicas se concretizan en las instituciones educativas.

El análisis empírico se realizó en la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx). Se seleccionó esta institución porque su dimensión de universidad pequeña (Mendoza, 2022), pero ubicada muy cerca de grandes ciudades como la

Ciudad de México, Puebla, Xalapa y Pachuca que cuentan con universidades medianas y grandes, resultan muy atractivas para muchos jóvenes tlaxcaltecas.

Este artículo consta de tres partes, inicialmente se abordan aspectos esenciales de políticas públicas y educativas, así como de cobertura e inclusión, después se analizan las políticas educativas locales y su impacto en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, y se cierra con las conclusiones.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

La política educativa, como menciona Cruz (2021), está relacionada con los “instrumentos o dispositivos que organizan y rigen los planes, las leyes, las reformas, los métodos, el aprendizaje y la enseñanza” (p. 7), que en el caso de la educación superior son principalmente el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, Ley General de Educación Superior, Ley General en materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación y en los Planes Nacionales de Desarrollo y Programas Sectoriales de Educación.

En estas disposiciones se encuentran las políticas de educación superior que traza el Estado, las cuales señalan los fines, características y acciones que se propone la administración federal y que, como menciona Avendaño et al. (2017), están directamente relacionadas con el tipo de país que una sociedad desea.

Existen diversas definiciones de política pública, una de ellas señala que es el conjunto de “acciones de gobierno con objetivos de interés público que surgen de decisiones sustentadas en un proceso de diagnóstico y análisis de factibilidad, para la atención objetiva de problemas públicos específicos, en donde participa la ciudadanía” (Franco, 2012, p. 86), otra definición menciona que es el conjunto de “respuestas diseñadas y aplicadas, a través de procesos políticos y técnicos, para resolver problemas que, por su relevancia para importantes sectores de la sociedad, no son factibles de enfrentarse eficazmente desde el ámbito privado” (Cardozo, 2013, p. 40).

Estas definiciones resaltan que al gobierno le corresponde el diseño y aplicación de las políticas públicas, que éstas se orientan a la solución de problemas

públicos que no pueden atenderse desde el ámbito individual, y que su formulación implica la toma de decisiones de carácter técnico y político.

Las políticas públicas para Espinosa (2009), son el conjunto de posibilidades colectivas interdependientes que se vinculan a decisiones que toman los gobiernos y se diseñan en las distintas áreas de la administración pública. Esta interdependencia significa que, para alcanzar sus fines, en los estudios diagnósticos y de factibilidad, así como en su diseño e implementación es conveniente la participación de diversas áreas de la administración pública y no exclusivamente las de una dependencia.

Si bien la aplicación de las políticas públicas corresponde esencialmente al gobierno y sus dependencias, no todas las acciones que realizan los distintos niveles de gobierno corresponden al ejercicio o aplicación de políticas públicas.

En este sentido, Franco (2012) resalta que se debe distinguir entre Políticas de Estado, Políticas de Gobierno y Políticas Públicas. Las primeras se refieren a las acciones que el gobierno realiza para el logro de los objetivos macro a nivel nacional, en su diseño y ejecución participan los poderes legislativo y ejecutivo y son decisiones unilaterales del Gobierno Federal; las segundas se refieren a las acciones que realiza el gobierno con el fin de resolver los problemas públicos que afectan al conjunto de la sociedad, cuenta con la intervención de los tres niveles de gobierno y son también decisiones unilaterales del gobierno; las ultimas, si bien son también acciones de gobierno, estas se orientan a la atención eficaz, eficiente y legítima de problemas públicos particulares, en su formulación interviene el poder ejecutivo de los tres niveles de gobierno, pero también la ciudadanía.

Respecto de las políticas educativas, éstas se definen como el conjunto de disposiciones, normas o lineamientos que establece el Estado como principios rectores para el funcionamiento y operación de sector educativo, tanto público como privado, contando con la participación de los actores educativos para dar respuesta a los intereses públicos de la sociedad (Avendaño, et al., 2017).

En el desarrollo de las políticas educativas, menciona Espinoza (2009), se incluyen de manera implícita o explícita tres elementos: “una justificación para considerar el problema a ser abordado; un propósito a ser logrado por el sistema

educacional; y una ‘teoría de la educación’ o conjunto de hipótesis que explique cómo es propósito podrá ser alcanzado” (p. 4).

Estos aspectos son relevantes para el análisis de las políticas educativas porque señalan la situación problemática que motiva la política pública, los fines sociales que desde el ámbito educativo pretenden lograr y la concepción de la educación que subyace en sus planteamientos.

El concepto de cobertura en el ámbito escolar, por otro lado, lleva implícitos los conceptos de incluir y excluir; estos conceptos se refieren a la relación de unos individuos con otros, donde unos quedan fuera de la escuela y otros dentro gozando plenamente de su derecho a educarse (Mancebo y Goyeneche, 2010).

En el análisis de cobertura e inclusión como política educativa, Gil et al. (2009) señalan que ambos conceptos están estrechamente relacionados, dado que la ampliación de la cobertura es un proceso de inclusión que implica que más jóvenes tengan acceso a los beneficios de la cultura, la ciencia y la tecnología, que adquieran capacidades para el ejercicio de una profesión y desarrollen su conciencia social.

Como se observa, cobertura escolar e inclusión educativa son términos que se complementan y se relacionan con el concepto de equidad educativa y remiten a la noción de “igualdad de oportunidades”, con la distinción entre “el punto de partida” y “el punto de llegada” (Mancebo y Goyeneche, 2010). El primero se refiere a la igualdad de oportunidades o equidad en el acceso para que todos tengan posibilidades de ingresar a cualquier nivel educativo, mientras que el segundo se refiere a la igualdad de condiciones en sus aprendizajes o equidad en el servicio que reciben, de manera que todos puedan alcanzar resultados semejantes.

Cuando el énfasis se pone en el “punto de partida”, se atiende la cobertura del sistema educativo, mientras que, cuando el centro es el “punto de llegada”, el concepto de equidad o inclusión queda estrechamente ligado a la calidad ya que la equidad, solo es posible cuando se logra la calidad (Mancebo y Goyeneche, 2010).

Considerando la contraparte de la inclusión, es decir, la exclusión, Terigi, Perazza y Vaillant (2009) han señalado cinco formas de exclusión educativa:

Uno, no estar en la escuela; dos, asistir varios años a la escuela, y luego abandonarla; tres, la insuficiente integración con las actividades educativas o las experiencias plenas de dificultades que los alejan de las escuelas; cuatro, los aprendizajes elitistas o sectarios, donde solo se aceptan como válidos determinados códigos sociales o culturales, y; cinco, los aprendizajes de baja relevancia, que es una forma de exclusión disfrazada de oportunidad porque los alumnos aprenden versiones devaluadas de los contenidos curriculares, de tal manera que, aunque avanzan, la calidad de sus estudios es cuestionable.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), es la institución de educación superior pública más importante del Estado de Tlaxcala, forma parte del subsistema universitario de educación superior conformado por 35 Universidades Públicas Estatales (UPES) que concentran en conjunto más del 40% de la matrícula nacional de la educación pública de nivel superior (Mendoza, 2022).

Las políticas educativas de cobertura plasmadas en los Planes Estatales de Desarrollo muestran que, en el año 2005, se reconocía que, si bien el promedio de escolaridad del estado era de 8.4 años, un promedio superior al promedio nacional, que en ese entonces era de 8.2 años, pero era inferior al de los estados más desarrollados que oscilaba en 9.9 años (Gobierno del Estado de Tlaxcala, 2005).

El Plan Estatal de Desarrollo 2005-2011 reconocía la necesidad de mejorar la cobertura y la calidad de la educación para lo cual estableció el objetivo de mejorar la calidad de los procesos educativos y ampliar su cobertura (Gobierno del Estado de Tlaxcala, 2005), e impulsar la consolidación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, la Universidad Politécnica de Tlaxcala y el Instituto Tecnológico de Tlaxco.

La siguiente administración estatal, en el año 2011, reconocía que los hijos de familias de menores ingresos (DECIL 1), tenían 5% de posibilidades de ingresar a la educación superior, en tanto que los de mayores ingresos (DECIL 10), tenían 60% de posibilidades de acceso a este nivel educativo (Gobierno del Estado de

Tlaxcala, 2011). Los jóvenes de familias de más ingresos tienen más oportunidades de acceso a la educación superior.

También resaltaba que, en el año 2011, la matrícula estatal de licenciatura era de 23,916 estudiantes, misma que se concentraba principalmente en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, Universidad Politécnica de Tlaxcala, Universidad Tecnológica de Tlaxcala, Instituto Tecnológico de Apizaco e Instituto Tecnológico de Tlaxco (Gobierno del Estado de Tlaxcala, 2011).

Con el fin de ampliar las oportunidades educativas y mejorar la calidad de la educación, el gobierno estatal del periodo 2011-2017, estableció el objetivo central de crear los mecanismos adecuados para que la población en general pudiera tener acceso a una educación de calidad con equidad, pertinencia, relevancia e incluyente (Gobierno del Estado de Tlaxcala, 2011).

La principal estrategia de este período fue maximizar el uso de los espacios escolares; sus líneas de acción se orientaron a la ampliación y expansión de los servicios en las modalidades, escolarizada, no escolarizada, mixta, presencial, en línea o a distancia, la diversificación de la oferta educativa existente y la creación de nuevas opciones de estudio, la creación de nuevos programas tecnológicos y profesionales y la ampliación del número de becas educativas en razón del ingreso familiar (Gobierno del Estado de Tlaxcala, 2011).

En el siguiente periodo, el Plan Estatal de Desarrollo 2017-2021 señaló el propósito de crear un Nuevo Modelo Educativo para Tlaxcala fundado en la “inclusión y equidad, eliminando barreras para el acceso y brindando oportunidades efectivas para el desarrollo de todas las potencialidades de los estudiantes” (Gobierno del Estado de Tlaxcala, 2017, p. 71).

Su diagnóstico educativo destacaba que de cada 100 egresados de educación media superior solo el 62.3 llegan al siguiente nivel educativo y que la matrícula de la educación superior es de 31.1 miles de alumnos, lo que representa una cobertura de 26%, de tal modo que, para incrementar la cobertura, era necesario lograr que más alumnos egresados del nivel medio superior accedieran al nivel superior (Gobierno del Estado de Tlaxcala, 2017).

En este período de gobierno también se reconocía que “la población de menores ingresos en ocasiones tiene menos posibilidades de acceder a una educación de calidad y concluir de manera satisfactoria sus estudios” (Gobierno del Estado de Tlaxcala, 2017, p. 75), por lo que se proponía implementar políticas de equidad, inclusión y calidad y ampliar el acceso a la educación, la cultura y el conocimiento.

Cabe destacar que el Objetivo 2.6 de su Plan Estatal de Desarrollo establecía el interés de *Impulsar el desarrollo del capital humano en el estado y premiar el talento*, a partir de dos estrategias: una, la creación del Sistema Estatal de Becas con el fin de ampliar los apoyos para los jóvenes tlaxcaltecos y premiar el talento escolar y, dos, estimular el talento estudiantil con apoyos para que continúen con sus estudios, incrementando el número de becas de licenciatura e impulsando el ingreso de mujeres en carreras científicas y técnicas (Gobierno del Estado de Tlaxcala, 2017).

En el siguiente período, el Plan Estatal de Desarrollo 2021-2027, destacaba que el promedio de escolaridad estatal era de 9.9 años y la matrícula de licenciatura era de 35,891 estudiantes, con la finalidad de que más jóvenes de 18 a 22 años accedieran a la educación superior, el gobierno estatal se propuso reorientar e incrementar la oferta de servicios educativos (Gobierno del Estado de Tlaxcala, 2021).

En otro de sus objetivos señaló el propósito de incrementar la oferta y calidad de los programas de educación superior, a partir de las siguientes líneas de acción: diseñar una oferta educativa que responda a las necesidades del estado; incrementar la oferta educativa de licenciaturas en las modalidades presencial y en línea; crear nuevas opciones de educación superior accesible y de buena calidad; gestionar becas para alumnos de excelencia y en situación vulnerable y; fortalecer las IES para garantizar autonomía, gratuidad y cobertura (Gobierno del Estado de Tlaxcala, 2021).

Las políticas educativas de cobertura e inclusión que han establecido los gobiernos federal y estatal se visibilizan en las políticas y acciones institucionales

que ha implementado la Universidad Autónoma de Tlaxcala y se reflejan en la matrícula, oferta educativa y gestión educativa.

El impacto que han tenido las políticas nacionales y estatales de cobertura en el Estado de Tlaxcala se ha reflejado en la creación de nuevas instituciones públicas de educación superior (Tabla 1). En el período del estudio del año 2001 al 2024 se observa que en general hubo un crecimiento del 50%, al pasar de 12 a 18 IES; el análisis por categorías muestra que el rubro de Universidades autónomas se ha mantenido sin cambios, la única institución es la Universidad Autónoma de Tlaxcala, en el caso de las instituciones formadoras de docentes que cuentan con una amplia trayectoria en el estado, en el periodo del 2011 al 2017, disminuyó de 8 a 6 instituciones, se cerraron la Escuela de Educación Física “Revolución Mexicana” y el Centro de Estudios Superiores de Comunicación Educativa (CESCET).

En la categoría *Institutos y universidades tecnológicas* es donde hubo un mayor crecimiento, pasó de 3 a 6 instituciones, estas instituciones pertenecen al subsistema de universidades politécnicas e institutos tecnológicos; el otro rubro de crecimiento es el de *Otras IES públicas* que en el año 2001 no contaba con alguna institución y al 2024 cuenta con cinco nuevas universidades, entre las que están las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García, Universidades Interculturales, Universidad Nacional Rosario Castellanos, unidad académica del Instituto Politécnico Nacional y unidad académica de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Tabla 1 - Instituciones públicas de educación superior del Estado de Tlaxcala

Categorías	2001	2005	2011	2017	2021	2024
Universidades autónomas	1	1	1	1	1	1
Institutos y Universidades tecnológicas	3	5	6	6	6	6
Formadoras de docentes	8	8	6	6	6	6

Otras IES públicas	0	1	1	2	3	5
Total IES públicas	12	15	14	15	16	18

Fuente: Elaboración propia con base en Gobierno del Estado (2011), (2017), (2021) y DGESUI (2022).

Otro aspecto donde se visibilizan estas políticas de cobertura de educación superior es en la matrícula estatal, el promedio estatal de escolaridad y el porcentaje de cobertura de este nivel educativo (Tabla 2). Se observa que del año 2001 al 2024 la matrícula creció un 112.6% al pasar de 18,734 a 39,836 estudiantes, aunque cabe destacar que este dato incluye tanto las IES públicas como privadas. En este periodo también se incrementó el promedio de escolaridad que pasó de 8.1 años en el 2001 a 10 años en el 2024, es decir que en el período que se analiza subió solamente dos años, por el ultimo el porcentaje de cobertura casi se duplicó al pasar de 18.3% al 31%, desde luego que este indicador es resultado de todos los niveles educativos y no solo del nivel superior.

Tabla 2 - Indicadores básicos de cobertura de educación superior del Estado de Tlaxcala

Indicadores	2001	2005	2011	2017	2021	2024
Matrícula estatal de ES*	18,734	21,955*	23,916	31,100	35,891	39,836
Promedio estatal de escolaridad	8.1	8.2	8.4	9.2	9.9	10
Porcentaje de cobertura	18.3%	19.5%	22.4%	26.9%	29.9%	31%

Fuente: Elaboración propia con base en Gobierno del Estado (2001; 2005; 2011; 2017; 2021 y 2024).

Partiendo de la premisa de que las políticas públicas nacionales y estatales de cobertura se concretizan en las instituciones educativas, al analizar el impacto específico que éstas han tenido en la Universidad Autónoma de Tlaxcala (Tabla 3)

se observa que el período de mayor crecimiento fue el que va del 2011 al 2017 cuando se incorporaron 4,644 (43.9%) más estudiantes y el otro periodo fue el 2021-2024 con 6,506 (41.3%) más estudiantes que se incorporaron a sus aulas; cabe resaltar que este incremento está ligado también, entre otras cosas, a la ampliación de la oferta educativa que paso de 27 Programa Educativos (PE) en el año 2001 a 46 PE en el 2024, así como a la apertura en el 2011 de ingresos semestrales.

Cabe destacar que aun con la creación de nuevas instituciones públicas de educación superior, esta universidad mantiene su presencia como la IES más importante porque del 2001 al 2021 concentraba alrededor del 45% de la matrícula estatal de educación superior, pero para el 2024 tenia registrados más del 55% de los estudiantes de este nivel educativo.

Tabla 3 - Indicadores básicos de cobertura de la Universidad Autónoma de Tlaxcala

Indicadores	2001	2005	2011	2017	2021	2024
Matrícula de licenciatura	9,165	9,690	10,567	15,211	15,727*	22,235
Porcentaje de la matrícula estatal	48.9	44.1	44.1	48.9	43.8	55.8
Número de PE	27	31	36	43	43*	46
Períodos de ingreso	Anual	Anual	Semestral	Semestral	Semestral	Semestral

Fuente: Elaboración propia con base en Gobierno del Estado (2011), (2017), (2021) y Universidad Autónoma de Tlaxcala (2022).

4. CONSIDERACIONES FINALES

Las políticas educativas de cobertura nacionales y estatales tienen un impacto real en las instituciones públicas autónomas de educación superior, como ocurre en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, y dado que estas instituciones

deben responder a las necesidades sociales del país, sus políticas institucionales tienen que ir a la par del contexto nacional y estatal.

El análisis particular del impacto que han tenido las políticas educativas refleja que las políticas institucionales de esta universidad están intrínsecamente ligadas a las políticas nacionales y estatales que han tenido como objetivo central la incorporación de cada vez más jóvenes a la educación superior. Esto se observa en el incremento ascendente de la matrícula de licenciatura, en la creación de una oferta educativa mayor y en la modificación de los procesos de ingreso al pasar de los ingresos anuales a los semestrales.

En este sentido cabe destacar que la gestión universitaria ha tenido un peso relevante en la articulación de los diferentes factores que favorecen el logro de las políticas educativas, lo cual podría ser motivo de otro análisis. Asimismo, se reconoce la dificultad de distinguir de manera aislada el impacto particular de las políticas educativas de cobertura en alguno de los indicadores mencionados, dado que existe una interdependencia entre ellas.

En suma, los objetivos de las políticas educativas de cualquier nivel se pueden alcanzar en la medida que las instituciones y actores educativos coincidan con ellos, desarrollen acciones donde se involucre la comunidad universitaria e implementen programas específicos que fortalezcan dichas acciones.

REFERENCIAS

- Avendaño, W. R., Montes, L. P., y Rueda, G. (2017). Políticas públicas y educación superior: análisis conceptual del contexto colombiano. En *Revista Venezolana de Gerencia*. 22 (79), pp. 467-485. Universidad del Zulia, Venezuela. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29055964008>
- Cardozo, M. (2013). Políticas públicas: los debates de su análisis y evaluación. *Andamios. Revista de Investigación Social*, vol. 10 (21), pp. 39-59. Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62828836003>

- Cruz, R. (2021). Significados sobre política educativa desde la perspectiva del profesorado de educación obligatoria y superior en México. *Revista Educación*, vol. 45, núm. 1, Universidad de Costa Rica, Costa Rica. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40597>
- DGESUI (Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural). (2022). Subsecretaría de Educación Superior. Secretaría de Educación Pública. México.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2019). *Ley General de Educación*. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019. Secretaría de Gobernación. México.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2020). *Decreto por el que se aprueba el Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Secretaría de Gobernación. México.
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación en *Revista Ciencias Sociales*. Recuperado de: <https://www.revistacienciasociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS96/03.pdf>
- Franco, J. (2012). *Diseño de políticas públicas. Una guía práctica para transformar ideas en proyectos viables*. IEXE Editorial. México.
- Gil, M., Mendoza, J., Rodríguez, R., y Pérez, M. J. (2009). *Cobertura de la educación superior en México. Tendencias, retos y perspectivas*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Dirección de Medios Editoriales, Colección Documentos. México.
- Gobierno del Estado de Tlaxcala. (2005). *Plan Estatal de Desarrollo 2005-2011*. Poder ejecutivo. Tlaxcala. México.
- Gobierno del Estado de Tlaxcala. (2011). *Plan Estatal de Desarrollo 2011-2016*. Poder ejecutivo. Tlaxcala. México.
- Gobierno del Estado de Tlaxcala. (2017). *Plan Estatal de Desarrollo 2017-2021*. Poder ejecutivo. Tlaxcala. México.
- Gobierno del Estado de Tlaxcala. (2021). *Plan Estatal de Desarrollo 2021-2027*. Poder ejecutivo. Tlaxcala. México.

- Hueso, A. y Cascant, M. J. (2012). *Metodología y Técnicas Cuantitativas de Investigación*. España: Universitat Politècnica de València.
- Mancebo, M. E.; Goyeneche, G. (2010). *Las políticas de inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5273/ev.5273.pdf
- Mendoza, J. (2022). *La educación superior en México: expansión, diversificación y financiamiento en el período 2006-2021*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Primera edición. México.
- Terigi F., Perazza R., y Vaillant D. (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC). España. www.fundiber.org
www.oei.es
- Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx). (2022). *La mejora del desempeño académico de las universidades públicas estatales de la región centro sur de México: 2001-2020*. Coedición ANUIES-UATx, Tlaxcala, México.

SERVICIOS PÚBLICOS Y REFACULTAMIENTO CIUDADANO EN LA CIUDAD DE ACAPULCO DE JUÁREZ: DIAGNÓSTICOS SITUADOS CON ENFOQUE TERRITORIAL



10.70271/250929.103713

José Ojeda Bustamante²⁷

Alejandro Nava Ríos²⁸

1. INTRODUCCIÓN

Los servicios públicos, desde la adopción del Estado moderno, han representado el pilar angular de todo gobierno que busca legitimación y respaldo social. Su provisión eficiente no solo satisface necesidades básicas de la población, sino también refuerza el quehacer institucional para planificar y ejecutar políticas orientadas a promover el bienestar colectivo. Además, la calidad, la cobertura y la accesibilidad ciudadana a los servicios públicos constituyen indicadores tangibles de desarrollo y buen gobierno, dado que reflejan la capacidad gubernamental para responder a las demandas sociales, lo que consolida la confianza ciudadana.

No obstante, en la práctica los servicios públicos se han convertido en el talón de Aquiles de los gobiernos latinoamericanos debido a la insuficiente inversión, la corrupción, la falta de planificación y la limitada participación ciudadana en la toma de decisiones. Estos factores generan deficiencias que afectan directamente la percepción de legitimidad y la calidad de vida de las personas, puesto que la ausencia parcial o completa de servicios básicos restringe el acceso a derechos fundamentales, incrementa las desigualdades sociales y erosiona la democracia.

²⁷ Licenciado en Ciencia Política y Administración Pública, maestro en Gobierno y Gestión, y actualmente cursa el doctorado en Estudios Políticos y Sociales en el CIPES Acapulco, UAGRO. Sus líneas de interés académico e investigativo se centran en la cultura política, la participación ciudadana, la transparencia y el acceso a la información. Email: alejandronav.rios@hotmail.com; <https://orcid.org/0009-0002-1280-2644>.

²⁸ Doctor en Administración y Gestión Estratégica con posdoctorado en Estudios Políticos y Sociales en América Latina, aplicado al refacultamiento ciudadano; miembro del Sistema Nacional de Investigadores; es profesor en la BUAP y el Centro de Investigación y Posgrado en Estudios Socioterritoriales - UAGro). Email: jose.ojedab@correo.buap.mx; ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2583-8145>.

En este sentido, resulta conveniente estudiar los servicios públicos desde una mirada práctica que considere la realidad territorial de las ciudades y que a partir de datos cuantitativos y cualitativos se logren identificar áreas de oportunidad tanto en la gestión municipal como en la participación ciudadana al proporcionar elementos que fomenten una interacción más efectiva entre la comunidad y las instituciones públicas. Este enfoque, aplicado en los diagnósticos previos a la presupuestación, facilitaría la orientación de la asignación de recursos de manera más eficiente y acorde a las necesidades reales de la población.

Dicho lo anterior, el propósito del presente texto es presentar información con respecto a la percepción ciudadana sobre el desempeño del H. Ayuntamiento de Acapulco de Juárez en materia de servicios públicos municipales, los servicios públicos que la población considera prioritarios y la importancia que se le atribuye a la capacitación ciudadana en temas de servicios y trámites gubernamentales. Estos datos, obtenidos a partir de una encuesta aplicada en el último año, ofrecen un panorama general acerca de la concepción ciudadana sobre el municipio. El estudio se centra a nivel municipal, dado que en México existe tres niveles de gobierno: federal, estatal y municipales, y este caso se busca comprender específicamente la percepción de los servicios públicos municipales.

Ahora bien, para la construcción del presente capítulo se emplearon dos técnicas principales. La primera fue el análisis documental, mediante el cual se revisó literatura académica y estudios relacionados con servicios públicos, refacultamiento ciudadano y enfoque territorial. La segunda fue la encuesta, aplicada a habitantes de Acapulco de Juárez, cuyo instrumento fue un cuestionario del cual se extrajeron tres preguntas mencionadas anteriormente. Este enfoque metodológico, de carácter exploratorio y descriptivo, permitió obtener información tanto cuantitativa como cualitativa, centrada en la ciudad de Acapulco de Juárez.

Finalmente, la estructura del trabajo comienza con la contextualización teórica y conceptual acerca de los servicios públicos, refacultamiento ciudadano y enfoque territorial. Estos tres conceptos guardan en la praxis una estrecha relación, sin embargo, en la gestión pública municipal no es tomado en cuenta a la hora del diseño de las políticas y programas gubernamentales, lo que provoca una deficiente

atención a los problemas públicos, especialmente en lo que respecta a los servicios públicos básicos, en otras palabras, el trabajo parte desde la premisa intrínseca de Posteriormente, se presentan tres gráficas relacionadas con el objeto de estudio, para finalizar con unas consideraciones generales y las referencias utilizadas en la elaboración del capítulo.

2. REVISIÓN DE LITERATURA

Los servicios públicos constituyen una de las funciones fundamentales del Estado moderno, dado que buscan garantizar condiciones básicas para la vida en comunidad y el desarrollo de las actividades económicas y sociales. La finalidad de estos es atender necesidades indispensables para la vida diaria de la población, tales como el acceso al agua potable, la recolección de basura, el alumbrado público, la recolección de residuos y la seguridad pública, lo que contribuye al fortalecimiento de la cohesión social, en otras palabras son “actividades destinadas al servicio público, esto es, acciones por las que se asegura a los ciudadanos la satisfacción de una necesidad, sin que cada uno que atender personalmente el cuidado de ella, como era antes, cuando constituían tareas privadas” (Kresalja Rosselló, 1999, pág. 44).

En México, el marco jurídico que regula la prestación de servicios públicos se encuentra en el artículo 115 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que atribuye a los municipios competencias exclusivas para administrarlos. De acuerdo con Cordero Torres (2011) “los servicios públicos municipales son aquellos que por ley deben prestar los ayuntamientos. La constitución federal los enumera y las constituciones locales y las leyes orgánicas municipales señalan las atribuciones de los ayuntamientos estableciendo que corresponde a los municipios organizar y reglamentar su administración y funcionamiento” (pág. 683). Esta descentralización responde al principio de subsidiariedad y busca acercar la toma de decisiones al ciudadano y favorecer la eficiencia administrativa.

Históricamente, la noción de servicios públicos ha transitado desde un esquema centralizado, característico del Estado benefactor del siglo XX, hacia modelos que incluyen la participación de empresas privadas, organizaciones sociales y esquemas de colaboración intergubernamental. En este sentido, “el

servicio público viene a ser, pues, una actividad destinada a satisfacer una necesidad de carácter general bajo un régimen jurídico especial, exorbitante del derecho privado. Si tal actividad la reconoce la ley como servicio público, entonces se atribuye a la administración pública, ya para que la desempeñe directamente o, bien, indirectamente, por medio de particulares en quienes delega su ejecución” (Fernández Ruiz, 2010, pág. 15).

3. REFACULTAMIENTO CIUDADANO

El refacultamiento ciudadano es un concepto que aún no ha sido plenamente definido por la academia. Sin embargo, su construcción conceptual converge a partir de otras nociones relacionadas, como formación ciudadana, empoderamiento y fortalecimiento ciudadanos. Estas ideas, en conjunto, dan lugar al refacultamiento, entendido como una actividad que busca devolver a la ciudadanía la capacidad política, social y económica de incidir en la toma de decisiones, así como dejar de ser un ente pasivo o neutral frente al gobierno, por lo que es necesario analizar los términos que lo integran y enriquecen su significado, los cuales aportan los elementos esenciales que permiten que la ciudadanía recupere su capacidad de participación en la vida política, social y económica.

La formación ciudadana se entiende como una educación en valores, en la cual el ciudadano democrático actúa conforme a una cualidad moral que se refleja en su compromiso con el bienestar común, así como en su capacidad de aplicar los principios y valores de la democracia como criterios de juicio y acción, en el reconocimiento del otro y en el respeto a la justicia, la legalidad y sus responsabilidades humanas. Además, constituye una educación en derechos humanos, dado que el ciudadano se define a través del ejercicio de estos derechos (Conde, 2016).

Por otra parte, el fortalecimiento ciudadano, dada la redundancia, se refiere al proceso mediante el cual las personas consolidan capacidades, recursos y conocimientos que les permitan participar de manera efectiva en la vida pública y comunitaria. diferencia de la formación ciudadana, este concepto enfatiza el desarrollo de habilidades y competencias cívicas sin centrarse necesariamente en la educación en valores democráticos. Dicho de otra manera es el proceso mediante

el cual los integrantes de una comunidad, tanto individuos interesados como grupos organizados, adquieren y consolidan capacidades y recursos que les permiten ejercer control sobre su situación de vida. Este proceso implica actuar de manera comprometida, consciente y crítica, con el objetivo de transformar su entorno conforme a sus necesidades y aspiraciones, al tiempo que desarrollan su propio crecimiento personal (Montero, 2003).

Por último, de acuerdo con D'Angelo (2005) el empoderamiento posee una doble dimensión: por un lado, implica la apropiación de recursos de competencia como reflexividad, creatividad, interacción constructiva y autorrealización tanto a nivel individual como colectivo y por otro, se refiere a la capacidad de ejercer poder en distintos ámbitos sociales. Asimismo, el autor señala que el empoderamiento de los actores constituye un camino formativo, desde el nivel micro, para alcanzar un desempeño de autogestión. Esto requiere que los espacios sociales lo faciliten mediante la descentralización, la flexibilidad de participación y la capacidad de los propios actores para posicionarse de manera reflexiva, es decir, mediante la transferencia de poder por parte de las instituciones y representaciones del Estado hacia sujetos activos, autónomos y responsables, capaces de construir consenso y disenso dentro de la colectividad social.

4. ENFOQUE TERRITORIAL

El enfoque territorial reconoce que la efectividad de las políticas públicas y de los mecanismos de participación ciudadana depende en gran medida del contexto geográfico, social y económico en el que se implementan. Este enfoque considera que los territorios no son homogéneos, sino que presentan particularidades que condicionan la manera en que la ciudadanía interactúa con las instituciones, accede a los servicios públicos y participa en la toma de decisiones. Asimismo, permite identificar desigualdades en la distribución de recursos y capacidades, lo que facilita diseñar estrategias diferenciadas que respondan a las necesidades específicas de cada comunidad.

Como lo menciona Jorquera (2011) la gobernanza a nivel territorial y local supone una manera renovada de articular la acción pública con su implementación

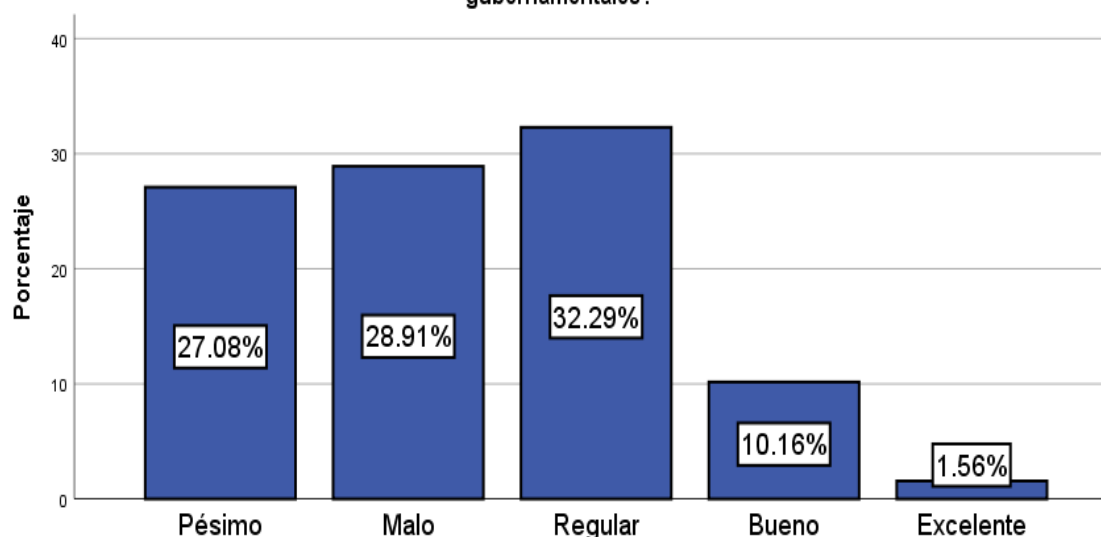
en los distintos territorios, promovida por la aparición y aplicación de métodos innovadores de planificación y gestión compartida de las dinámicas locales. Esto busca generar consensos y visiones comunes entre todos los actores y niveles involucrados, orientados al desarrollo futuro del territorio. De esta manera, la participación ciudadana en los asuntos públicos y, en particular, en las decisiones que afectan directamente a los territorios, se vuelve un elemento esencial para consolidar este nuevo modelo de gobernanza.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La primera dimensión analizada fue la percepción ciudadana sobre el desempeño del H. Ayuntamiento de Acapulco de Juárez en materia de servicios públicos y trámites gubernamentales. Los resultados obtenidos muestran un panorama complejo y, en muchos sentidos, crítico: el 27.08 % de los encuestados considera que el desempeño del Ayuntamiento es pésimo, mientras que un 28.91 % lo califica como malo. De manera complementaria, un 32.29 % lo percibe como regular, dejando solamente un 10.16 % con una valoración de bueno y un mínimo 1.56 % que lo considera excelente.

Figura 1. Desempeño del H. Ayuntamiento de Acapulco

¿Cómo percibe el desempeño del H. Ayuntamiento de Acapulco de Juárez en materia de servicios y trámites gubernamentales?

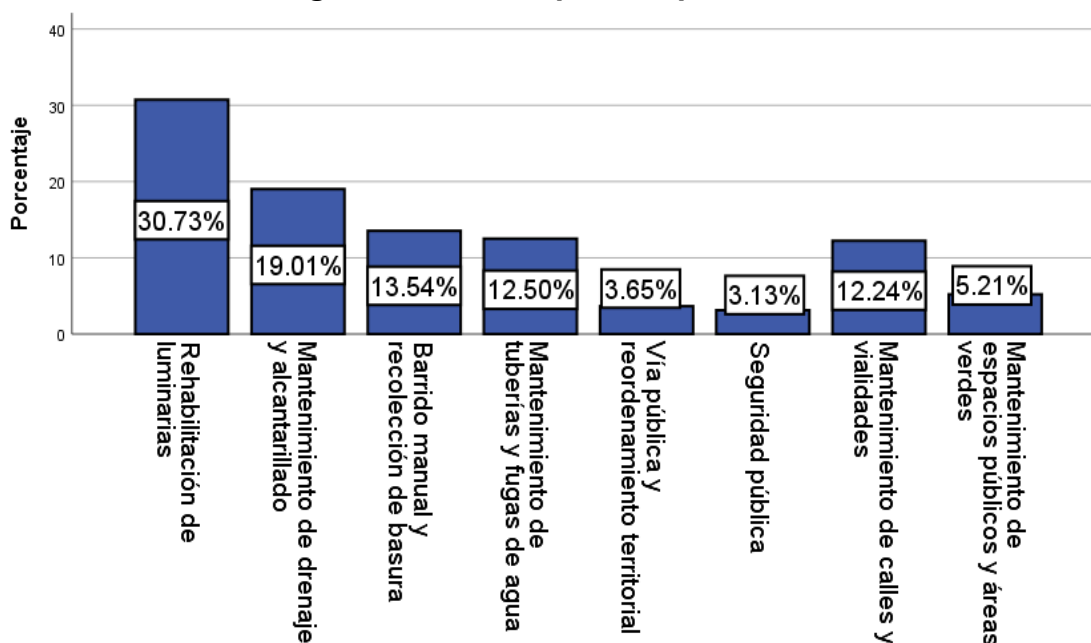


Nota: Elaboración propia.

Estos datos revelan que más del 88 % de la población percibe deficiencias en la prestación de servicios y en la gestión de trámites, lo que evidencia un problema estructural en la administración municipal y pone de manifiesto la brecha entre las expectativas ciudadanas y la realidad de la gestión pública. La concentración de percepciones en las categorías “pésimo”, “malo” y “regular” sugiere que, para gran parte de la población, los servicios municipales no cumplen con los estándares básicos de eficiencia, cobertura y calidad.

Respecto a los servicios públicos municipales considerados prioritarios por la ciudadanía para su colonia, los resultados muestran claramente cuáles son las áreas que generan mayor preocupación y demanda de atención. La rehabilitación de luminarias lidera la lista con 30.73 %, seguida por el mantenimiento de drenaje y alcantarillado con 19.01 %, mientras que el barrido manual y recolección de basura alcanza 13.54 %. Le siguen el mantenimiento de tuberías y fugas de agua (12.50 %) y el mantenimiento de calles y vialidades (12.24 %). Los servicios percibidos como menos prioritarios incluyen mantenimiento de espacios públicos y áreas verdes (5.21 %), vía pública y reordenamiento territorial (3.65 %) y seguridad pública (3.13 %).

Figura 2. Servicio público prioritario



Nota: Elaboración propia.

Estos resultados revelan que la población pone énfasis en los servicios básicos que impactan de manera directa en la vida cotidiana: iluminación, drenaje, recolección de basura y suministro de agua. La alta valoración de la rehabilitación de luminarias sugiere no solo una preocupación por la visibilidad y seguridad en las calles, sino también por la percepción de abandono urbano y deterioro de la infraestructura. Asimismo, la atención al drenaje y las tuberías refleja la conciencia ciudadana sobre la prevención de inundaciones, daños estructurales y riesgos sanitarios.

Desde la perspectiva del enfoque territorial, estos resultados indican que las necesidades ciudadanas no son homogéneas: cada colonia presenta problemáticas específicas que requieren diagnósticos situados y soluciones adaptadas al contexto de cada colonia del municipio de Acapulco de Juárez. Además, la priorización de servicios tan concretos y tangibles evidencia la oportunidad de implementar estrategias de refacultamiento ciudadano.

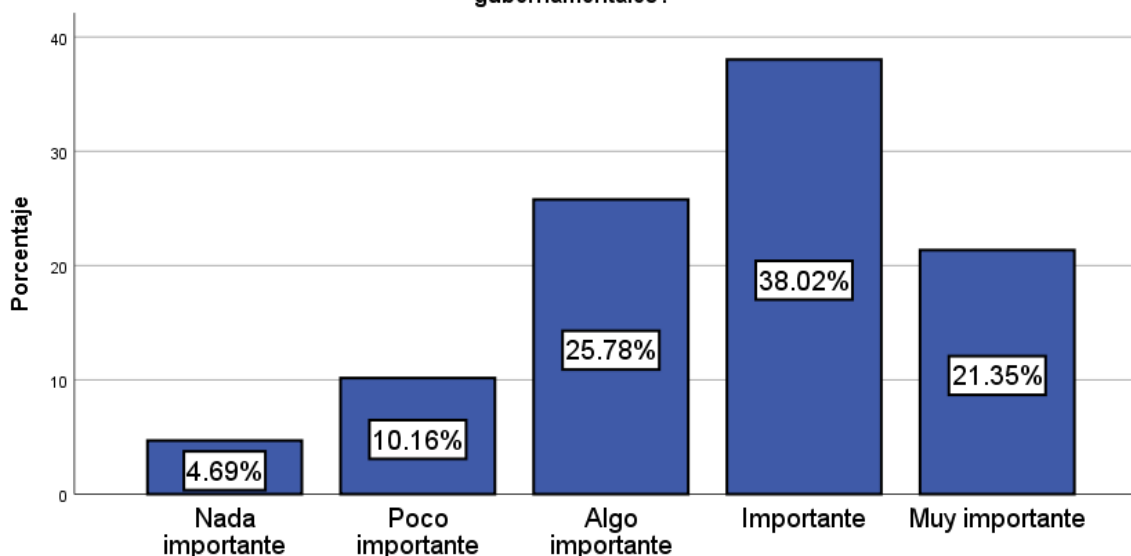
Capacitar a la población para que participe activamente en la identificación de necesidades, el seguimiento de obras y la evaluación de servicios fortalece la relación entre ciudadanía y gobierno, y permite que la gestión municipal sea más transparente y receptiva a las demandas reales.

Finalmente, en relación con la importancia que la ciudadanía atribuye a la capacitación en servicios públicos y trámites gubernamentales, los datos evidencian que la mayoría de la población reconoce su relevancia: solo 4.69 % considera que no es importante y 10.16 % que es poco importante. Por otro lado, 25.78 % lo considera algo importante, 38.02 % importante y 21.35 % muy importante.

Esto muestra que más del 80 % de los ciudadanos valora la formación y el conocimiento como herramientas para participar de manera informada y crítica en la gestión municipal, lo que evidencia un interés por el refacultamiento ciudadano y el empoderamiento para incidir en decisiones públicas.

Figura 3. Capacitación en materia de servicios y trámites

¿Qué tan importante considera que la ciudadanía se capacite en materia de servicios públicos y trámites gubernamentales?



Nota: Elaboración propia

6. CONSIDERACIONES FINALES

En conjunto, los hallazgos indican que, aunque los servicios existen, su calidad, cobertura y efectividad no cumplen con las expectativas de la población. La combinación de percepciones negativas sobre el desempeño del Ayuntamiento, la identificación clara de servicios prioritarios y la valoración de la capacitación ciudadana subraya la necesidad de políticas públicas municipales que integren una mejora sustancial de los servicios básicos, así como políticas que incentiven la participación de la ciudadanía desde un enfoque territorial que considere las particularidades de cada colonia. En síntesis, los datos obtenidos revelan un escenario de desafíos y oportunidades: 1) la ciudadanía identifica áreas críticas de atención; 2) reconoce la relevancia de involucrarse en la gestión pública y 3) ofrece un punto de partida valioso para el diseño de políticas municipales más eficientes, participativas y alineadas con las necesidades reales de Acapulco de Juárez.

El enfoque territorial, por su parte, permite reconocer que las necesidades y prioridades varían de una colonia a otra, lo que implica que las políticas y programas municipales deben diseñarse considerando la heterogeneidad social, económica y geográfica de la ciudad. La planificación diferenciada y situada facilita la asignación

eficiente de recursos, la atención a problemáticas concretas y la consolidación de mecanismos de participación que realmente respondan a las demandas locales.

Por último, la integración de estrategias de mejora de servicios con programas de capacitación y empoderamiento ciudadano incrementa la eficiencia de la administración pública, fortalece la confianza y legitimidad del gobierno ante la población, pero sobre todo funge como un medio para disminuir las desigualdades territoriales.

Desde esta óptica, los hallazgos del estudio subrayan que el desafío principal de la gestión municipal en Acapulco de Juárez no se limita a la provisión técnica de servicios, sino también requiere de un compromiso simultáneo con la participación ciudadana, la transparencia y la construcción de un modelo de gobernanza territorial con el propósito de consolidar ciudades más equitativas, funcionales y democráticas, en las cuales la interacción entre gobierno y ciudadanía sea un eje central del desarrollo local.

REFERENCIAS

- Conde, S. L. (2016). Formación ciudadana en México. Ciudad de México: Instituto Nacional Electoral.
- Cordero Torres, J. M. (2011). Los servicios públicos como derecho de los individuos. *Ciencia y Sociedad*, 682-701.
- D'Angelo Hernández, O. (2005). Autonomía integradora y transformación social : el desafío ético emancipatorio de la complejidad. La Habana: CIPS, Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- Fernández Ruiz, J. (2010). Disertación sobre el servicio público. *Foro, Revista de Derecho*, 5-21.
- Joquera Beas, D. (2011). Gobernanza para el desarrollo local. Santiago, Chile: Rimisp.
- Kresalja Rosselló, B. (1999). El rol del Estado y la gestión de los servicios públicos. *THEMIS Revista De Derecho*, 39-98.
- Montero, M. (2003). Teoría y práctica de la psicología comunitaria: La tensión entre comunidad y sociedad. Buenos Aires: Paidós.

DEMOCRACIA INDÍGENA Y REPRESENTACIÓN POLÍTICA EN MÉXICO



10.70271/250929.103714

Luis Ignacio Arbesú Verduzco²⁹

1. INTRODUCCIÓN

Hemos sido testigos en los últimos años del desgaste de la democracia representativa a nivel mundial. Como lo señaló en sus obras Guillermo O' Donnell (1992), los ciudadanos han delegado su voluntad política en representantes profesionales quienes han empleado esa autoridad en beneficio de todo tipo de intereses y muy pocas veces en los de sus propios representados. O como el caso de Robert Dahl (1971) quien propone el concepto de democracia poliárquica para explicar el mismo fenómeno desde un ángulo de vista diferente.

Sin embargo, existen otro tipo de sistemas democráticos más evolucionados como, en particular el de la democracia por consenso empleado en instituciones como la Organización Mundial de Comercio. Lo sorprendente inicia al descubrir que dicho sistema ha sido una práctica común en gran parte de las culturas en Meso-América desde la época precortesiana y paradójicamente, ha sobrevivido en la toma de algunas de sus decisiones comunitarias hasta nuestros días.

Después del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en enero de 1994, el obispo Samuel Ruiz ideó la estrategia de *los campamentos de la paz* como un ejercicio de contención del conflicto armado al ubicarlos entre las fuerzas beligerantes. Dichos campamentos eran ocupados por civiles de varios países del mundo. Una canadiense se relacionó con un muchacho Tzeltal y su relación implicaba a la comunidad en su conjunto. En un ejercicio de democracia por consenso, la comunidad en su conjunto, incluida a la muchacha canadiense acordaron la separación de la pareja. Éste es un ejemplo del tipo de prácticas, en las decisiones colectivas, que dificultaban las negociaciones con el comisionado por la paz del gobierno mexicano en 1994, Carlos Camacho Solís.

²⁹ Doctor en Ciencia Política por la Universidad de París IX Dauphine. Investigador de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y de la Red de Asociaciones de Investigadores y Científicos Españoles en el Exterior (RAICEX). E-mail: luisignacio.arbesu@upaep.mx; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2911-0655>.

En ese sentido, el presente trabajo pretende dar respuesta a un doble cuestionamiento: por un lado, descubrir si ¿existen en las comunidades originarias en México, prácticas democráticas diversas a la representativa? Y, de ser así, ¿Cómo sería posible analizar los resultados de la aplicación de dichas prácticas?

Para ello, el presente estudio se divide en dos partes: En la primera se revisan algunas de las diferentes manifestaciones de las organizaciones comunitarias indígenas en México a fin de contar con un panorama de las formas como se comprende al fenómeno autoridad/poder y como son tomadas las decisiones públicas. En la tercera parte se presenta la entrevista directa con un testigo presencial del hecho acontecido en la región Tzeltal del Estado de Chiapas y comentado anteriormente con la intención de comprender, de la mayor forma posible, la forma como se percibe la realidad en una cultura indígena específica en México hoy en día.

2. EL COMPORTAMIENTO DEMOCRÁTICO

Al inicio del nuevo milenio, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo presentó su informe sobre la manera como se percibía el comportamiento democrático de las comunidades latinoamericanas (PNUD 2004). En dicho documento, orientado al crecimiento de la incorporación de todo tipo de comunidades, para su participación en las decisiones públicas se entendió, a nuestro juicio, a la política como la democracia representativa. Ahora bien, la democracia como sustantivo constituye un régimen político, es decir, una organización donde las decisiones públicas y el fenómeno autoridad/poder va de la base social hacia la cúpula. Además, originaria y etimológicamente *demo* en griego no significa pueblo. El concepto hace referencia a la estructura básica, ubicada en los cimientos de las sociedades helenas.

Democracia, entonces, correspondería a la estructura social (régimen) donde las decisiones públicas se toman en un proceso de abajo hacia arriba. Pero ¿y cómo funcionan esas decisiones?, éste es el ámbito de los sistemas políticos. La democracia representativa al incluir el adjetivo *representativo* hace referencia al funcionamiento, es un sistema político donde las decisiones de la base a la autoridad se determinan por quién representa a los *demos*. Éste fue el sistema diseñado por los

Padres Fundadores de los Estados Unidos de América donde, se sustituyeron a los *nobles* que actuaban en beneficio de su comunidad, por los notables con la intención de que sus decisiones fueran en a favor de sus representados identificado como: el gobierno del pueblo, con el pueblo y para el pueblo. Éste fue el sistema político y democrático que maravilló a Alexis de Tocqueville (1835) y presentó a sus correligionarios franceses.

En ese sentido, el estudio de PNUD hablaba de avanzar en una 'democracia (representativa) incluyente' mencionando, además la existencia en la región de manifestaciones originales de carácter étnico. "Es así como se han incorporado al léxico político una serie de términos vinculados a la dinámica de los movimientos indigenistas. Entre otros, se ha acuñado el concepto de «democracia étnica» al mismo tiempo que se suele contraponer a la legalidad nacional los «usos y costumbres» propios de las comunidades indígenas" (Malamud 2005:60). La percepción del PNUD es un fruto muy posterior a la concepción homogeneizadora del indigenismo tratada en el punto anterior al cual, agrega el elemento de la participación democrática, o política, en las decisiones públicas. El esfuerzo había iniciado tiempo atrás, aunque su manifestación se ha ido transformando con el tiempo.

El grito de guerra oficial del indigenismo fue articulado por vez primera en 1940 por el presidente Lázaro Cárdenas en su discurso de inauguración del Primer Congreso Indigenista Interamericano: «Nuestro problema indígena no está en conservar 'indio' al indio, ni en indigenizar a México, sino en mexicanizar al indio» [...] Esta visión coincidiría con el discurso explícito del Instituto Nacional Indigenista, la institución oficial encargada de promover la «incorporación» y la «aculturación». La nación mexicana estaba orgullosa de los valores estéticos de los indios, al igual que se enorgullecía de su glorioso legado prehispánico; por añadidura, estos valores y este legado serían conservados por el Estado, por medio de sitios arqueológicos, museos grandiosos, tratados etnográficos, ballets folclóricos y exhibiciones de artesanías. (De La Peña 1995 Pp:117 y 119).

El descubrir prácticas comunitarias en la toma de las decisiones públicas no dejaba atrás la idea de ver a las culturas indígenas como atrasadas. Esta concepción se ha manifestado, en particular, en el desarrollo de ciertas manifestaciones culturales como el caso particular de la justicia. Aquí se plantea un objetivo secundario para dar respuesta a otro cuestionamiento: ¿se podrían encontrar manifestaciones actuales de las formas como las comunidades precortesianas entendían el fenómeno democrático?

Para intentar responder a ese cuestionamiento es importante señalar que los europeos, cuando se encontraban con las comunidades americanas, intentaban entenderlas a partir de sus propios patrones paradigmáticos³⁰. Esto es un fenómeno normal de los seres humanos. Intentamos explicar lo desconocido a partir de los criterios conocidos. Así, Hernán Cortes preguntaba, por ejemplo, y trataba de conocer al ‘emperador’ de esas tierras³¹.

Los “cronistas -conquistadores y sacerdotes- hablaban por ejemplo de *reyes* y de *imperios*, cuando en realidad el poder en esas comunidades estaba diseminado en pequeños grupos, atados entre sí de una manera muy libre” (Tello 2023: Sn.). además, La palabra latina *Imperator* designaba a la persona ubicada en el estrato o nivel más alto (*magistratus*) quien mandaba en el imperio.

Pero, Moctezuma no era un emperador, era un *Tlatoani* (el que escucha, habla y distribuye) y esto no se trataba de un simple pasaje de un código de lenguaje a otro sino, de dos concepciones con contenidos diferentes. Un emperador a la europea del siglo XVI no tenía qué explicar al populacho por qué decidió invitar extranjeros a su palacio. Sin embargo, Moctezuma murió apedreado por el pueblo que le reclamaba el haber hecho precisamente eso³². Lo anterior significa que naturalmente, ontológicamente, los conceptos emperador y *tlatoani* no poseen el mismo contenido. Esta situación dificulta la posibilidad de generar una visión lo más completa posible de las particularidades y diferencias de las culturas americanas antes de su contacto con las europeas.

³⁰ Este problema se verá claramente con el caso comentado en la tercera parte de éste trabajo: La entrevista con un testigo.

³¹ Puede consultarse a: Díaz del Castillo, Bernal 1632.

³² Ver: Díaz del Castillo 1632: 463 a 475.

Por otro lado, durante la época del imperio español se generó una figura que subsiste hasta la actualidad: la del cacique. Con este concepto se sintetizó a la generalidad de los gobernantes o jefes de las comunidades americanas. “El puesto de cacique era hereditario, lo que contradecía el carácter democrático de las viejas autoridades indias, que siempre habían sido elegidas por el consejo de ancianos, asegurando con eso que se eligiera al más dotado para mandar” (Tello 2023: Sn.).

La figura continúa en la actualidad, si bien hoy en día se le identifica con quien ejerce la autoridad comunitaria de manera abusiva. “El encargado de transmitir las órdenes del corregidor en la comunidad era el cacique, un indio que contaba para ello con la anuencia y el apoyo de las autoridades españolas” (óp. cit.). Para continuar, se plantea un panorama elemental de algunas de las comunidades indígenas en México mediante la exposición en grupos étnicos del territorio nacional.

Los Tarahumaras “Habitan una de las regiones más complejas, en términos geográficos, de todo México. Las familias y las comunidades son las más dispersas del país de hecho, son famosos por su capacidad para recorrer a trote o en franca carrera grandes distancias en todo tipo de terrenos³³. El tercer milenio comenzó con un serio problema a nivel global y que, además, se agudizó en México: el hambre.

Para 2012, según el reporte de la FAO: *El estado de la inseguridad alimentaria 2012*, México había alcanzado ya el tercer objetivo del milenio de las Naciones Unidas (p.49, anexo-1 tabla-1.1.). “México ya cumplió con la meta de reducción de hambre de los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas, ya que tan sólo 4,6 millones de personas pasan hambre en nuestro país” (Del Castillo 2013:84). ¿Tan sólo 4,6 millones de personas? De entre los cuales, una de las principales comunidades donde inició y se agudizó este problema fue la rarámuri y, a pesar de la dispersión, lo que posiblemente los ha hecho subsistir ha sido su organización comunitaria.

Entre las autoridades tradicionales las de carácter político tienen dos características: son permanentes mientras la comunidad así lo determine y su elección es por consenso. Su fundamento se encuentra en la organización adoptada por los

³³ Los tarahumaras se llaman a sí mismos *rarámuri*, que significa corredores a pie; proviene de las raíces: *rara* o pie y *muri* o correr. (Gobierno de México 2024: Sn.)

jesuitas en el siglo XVII al fundar una misión en Norogachi. “La mayor jerarquía en esa estructura la ocupa el *siríame* o gobernador, quien tiene jurisdicción sobre todas las rancherías que forman un pueblo. Los *siríames* son elegidos por consenso y de manera pública, por hombres y mujeres, en una asamblea que tiene lugar generalmente en Semana Santa” (Tello 2023: Sn). Se trata, de un cargo sin remuneración, pero muy demandante a fin de mantener la unidad y la armonía en la comunidad. “Abajo del *siríame* se encuentran dos autoridades más: el *warula* (o teniente) y los *sontasi* (o soldados). [...] Pueden ser varios *warulas*. Su elección depende del *siríame*, quien siempre se rodea de él -o de ellos- en los actos de su gobierno. Los *sontasi*, en cambio, son por lo general hombres jóvenes que empiezan a participar en la vida de la comunidad y cumplen la función de la policía”.

Los Huicholes “habitan en el noroeste de Jalisco y en el este de Nayarit, a lo largo de la cuenca del río Chapalagana. La mayoría de la población vive en tres comunidades agrarias: Santa Catarina Cuexcomatlán, San Sebastián Teponahuatlán y San Andrés Cohamiata” (Tello 2023: Sn). Históricamente, los huicholes han sido una de las comunidades que más han tratado de mantener sus manifestaciones culturales, sin embargo, su contacto con la cultura y las instituciones nacionales ha dejado huella en su organización político-administrativa. De hecho, se trata propiamente dicho, de una organización mixta donde las autoridades municipales contienen y se mezclan con las tribales.

La estructura tradicional se encuentra formada por tres cargos: El gobernador o *tatohuani*, el alcalde o *artkariti* y, el capitán o *kapitani* quien dirige la policía comunitaria y los *topiles*, jóvenes que actúan como policías. Son electos cada año por los gobernadores anteriores y por los sabios ancianos de la comunidad o *kawiteros*. “El Consejo de Kawiteros (o Sabios Ancianos) que es el órgano máximo de consulta del gobernador del pueblo huichol. El Consejo de Kawiteros está formado por lo general por cinco miembros nada más. Su cargo es vitalicio” (Tello, Óp. cit.). Los tzotziles y tzeltales “forman una sola familia lingüística y habitan partes de la misma región, en las montañas del centro y del este del estado de Chiapas. Su vida está regida en gran parte por su relación con el mundo blanco y su ciudad: San Cristóbal” (Tello 2023: Sp.).

La célula elemental de los *tzeltales-tzotziles* es la familia. Varias familias forman un linaje, el cual a su vez se asienta en un territorio particular conocido con el nombre de paraje. Varios parajes forman un barrio, y varios barrios forman una comunidad. Los *tzeltales-tzotziles* conservan sus propias autoridades y las distinguen radicalmente de las que les son impuestas desde fuera [...] Las autoridades de una comunidad son los ‘principales’, los cuales son electos entre los principales de cada paraje. [...] Los principales son necesariamente ancianos [...] El *katinab* o principal de principales es electo por los principales de cada barrio y dura toda la vida en ese cargo [...] Cada barrio o *calpul* tiene sus autoridades, que son designadas por las autoridades anteriores. (Tello 2023: Sp.).

Existe una verdadera carrera administrativa en estas comunidades donde se entremezclan cargos civiles y religiosos. Los trabajos administrativos al ser comunitarios no son remunerados e implican un enorme gasto para quienes los aceptan. Se requieren recursos económicos, tanto dinero como tiempo para sortear este escalafón de servicio comunitario y finalmente alcanzar la dignidad suprema de principal de principales.

Hasta aquí podríamos concluir en este apartado con algunas generalidades:

- a) La organización por barrios con gobiernos propios y relativamente autónomos de los otros. Esto nos parece una interesante y bella similitud con los *demos* de la cultura helena;
- b) La participación obligatoria y sin remuneración de las autoridades comunitarias.
- c) La presencia de una carrera administrativa la cual, inicia en la juventud con funciones de policía y culmina con el ingreso a los consejos de ancianos con nombres desde el huichol de Kawiteros que constituían la máxima autoridad comunitaria y quienes designaban a los responsables de los cargos públicos.
- d) Finalmente, la comunidad como el ámbito político de la toma de decisiones públicas donde, en algunos casos se trata de decisiones consensuadas, es decir, unánimes.

3. ENTREVISTA A GABRIELA OROZCO

En 1994, después del levantamiento del movimiento zapatista, el obispo Samuel Ruiz propone la generación de los Campamentos por la Paz como un intento por solucionar el problema. Se trataba de introducir una organización entre las fuerzas beligerantes: ejércitos mexicano y zapatista, para ganar tiempo. Proponía impedir el desarrollo del conflicto armado mientras se intentaba negociar.

Los campamentos se encontraban conformados por civiles, la mayor parte extranjeros: canadienses, franceses, italianos y algún norteamericano. Fue una época de un gran sufrimiento para todos los ahí participantes, pero, sobresale el caso de los desplazados: población indígena que no formaba parte de las fuerzas contendientes y, sin embargo, fueron las más afectadas. Gabriela Orozco³⁴ es un testigo de esos acontecimientos y nos concedió una entrevista el 21 de marzo de 2023 y de la cual tomamos algunas partes para complementar este trabajo³⁵.

¿Cómo inició tu presencia con las comunidades indígenas de Chiapas?

“En 1996 comenzamos a ir a Chiapas en particular al municipio de Ocosingo, a la Selva Lacandona y a Los Altos. Asistía a los Campamentos Civiles de Observación para la Paz fundados por el Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de las Casas en febrero de 1995.

¿Los campamentos civiles fueron originados para los desplazados?

“Sí, venían la mayoría de los extranjeros con una gran voluntad y acabábamos encontrándonos en una situación extraordinaria para nosotros occidentales lo subrayo cuatro veces en donde llama la atención lo exótico. Una chica llegó con una estructura de apertura sexual, a una comunidad donde no había en ese entonces,

³⁴ Gabriela Orozco es Licenciada en Filosofía por la Universidad de Pensilvania, ha trabajado durante tres décadas impulsando organizaciones de la sociedad civil en la creación de estrategias y alianzas que aporten a sistemas sustentables. Es una de las fundadoras y fue directora de IXIMA.C., una organización civil que trabaja con poblaciones indígenas Tzeltales de Chiapas desde 1996, para impulsar su desarrollo comunitario auto-gestionado desde el respeto a su cultura. Ganó el premio Vidanta en 2013 (Creado para fomentar trabajos en América Latina y el Caribe orientados a reducir la pobreza, la desigualdad y combatir la discriminación), con el diseño de un modelo de intervención, basado en 21 años de experiencia, dirigida a comunidades indígenas en Ocosingo, Chiapas. Ha impartido programas de capacitación para el Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de las Casas; para la Misión Providencia, y para la Misión Dominica en Ocosingo.

³⁵ Si se desea contar con la entrevista completa favor de solicitarla con un correo electrónico a: luisignacio.arbesu@upaep.mx

ni siquiera la experiencia de divorcios. Y se encontró con una pareja que estaba casada. Las personas indígenas normalmente no tenían un concepto de adolescencia. Pasaban de la niñez a la adultez. A los 14 años ya estaban casados y a los 15 ya tenían hijos”.

¿Cómo una intromisión a una intimidad diferente?

“Si, el caso es que va esta chica canadiense se acaba liando con un joven de la comunidad. Surge esta relación entre este hombre y esta integrante del campamento fuera de toda regla -perdón que lo insista- también era política de los campamentos no inmiscuirte en ninguna determinación, ninguna acción, ningún asunto interno comunitario. En una asamblea comunitaria deciden en un inicio expulsar al hombre. Pero era una decisión muy fuerte porque quedaba su mujer prácticamente viuda y con los hijos y, además, ¿Quién va a trabajar sus tierras? Y decían, no vamos a dejar desprotegida a esta mujer”

“Entonces deciden después de un tiempo, meterlo a la cárcel. Tienen sus cárceles frágiles y ahí lo que pesa mucho es la vergüenza, es el estigma que les señala que hicieron mal. Su concepto de justicia es restitutiva y no punitiva. Es decir, pesa más el recuperar la armonía, el recuperar la familia, el recuperar el sustento”.

“Entonces después se va y deja acá un gran problema a la comunidad completa. No fue el coraje de castigar o darle su merecido, ni siquiera ese concepto de justicia de dar a cada quien lo que merece³⁶. Ellos más bien se planteaban ¿que nos funciona mejor como comunidad? ¿Cómo recuperamos ese bien común, esa armonía común? Va hacia allá. El bien común no lo tienen ni que descubrir, lo viven y lo cuidan. Ese es su tesoro. Entonces como comunidad se plantean: ¿que nos recompone más como tejido social?, ¿que nos cohesiona mejor?, ¿que nos organiza mejor? Este problema es como una desorganización, como una fricción que desorganiza socialmente y de lo que se trata es de recuperar esa funcionalidad”.

³⁶ 'Los principios del derecho son estos: vivir honradamente, no hacer daño a otro, dar a cada uno lo suyo' (Ulpiano, Domicio: Digesto 1, 1, 10, 1. Siglo III DC)

La idea de ellos no se encuentra en la generación de un bien común sino en un descubrimiento del bien común ¿es correcto?

“Lo que ellos reconocen es que no hay manera de que algo que sea bueno para uno, sea malo para los demás”.

“Ejemplo: en la comunidad de La Sultana, en 1997 le llega una ayuda de la Comunidad Económica Europea de 400 toneladas de maíz. Ellos hubieran podido perfectamente haberse repartido esa cantidad grande y les hubiera permitido tener para comer todo un año cuando pasaban hambre en serio. Sin embargo, se juntó la asamblea con toda la comunidad y en asamblea, decidieron que no se quede ese maíz solo en La Sultana y lo repartieron entre las comunidades de toda la cañada. Las cañadas son enormes, son cinco cañadas. Ésta está en Avellanal, son como mini cordilleras. ¿Sabes con cuantos quilos se quedaron por familia? Ojo, quilos teniendo toneladas: dos por persona, ¡nada! Porque el criterio es o salimos todos o no sale nadie. Porque ese es el bien común”.

Nuestro concepto de progreso es lineal. O sea, tu estableces un sistema que recibe insumos y genera productos en cualquier área de producción o de manufactura y el problema es que el producto genera mermas y deshechos y, la naturaleza no genera deshechos, genera nutrientes, me imagino que por eso lo ven diferente. En ese sentido, siempre he pensado que somos el lugar donde la naturaleza genera la consciencia de sí misma ¿Qué elementos importantes, bellos a considerar verías tú en la consciencia de los occidentales como nosotros y en la de ellos?

“Hay luces de los dos lados. Ellos hablan del buen vivir, no del vivir mejor. Vivir mejor es un concepto incluso aumentativo, lineal, donde vas sumando porque vives mejor o vives más. Ellos hablan del buen vivir. Desde los calendarios. Nuestra concepción es mucho más cercana a los griegos, como un Cronos, donde ubicamos los días en fila, lunes, martes, etc. Para ellos hasta en la concepción del tiempo es una espiral y hay una evolución”.

“Una anécdota del tiempo que fue hermosa: Estaba con mi reloj, ya luego aprendí a quitármelo, se acerca un señor ya grande un *tatich* quien ve mi reloj y me pregunta ¿Qué es eso hermana? Ojo, un paréntesis: hasta me acerco a la grabación

porque desde el saludo es rico y distinto: buenos días, hermana, *techa mi lava*, ¿cuidas tu alma?, *cucho huantó*, ¿Cómo está tu corazón? Son poéticos, poéticos y tan reales. No te dicen solamente buenos días, sino buenos días, hermana. Bueno, perdón, se acerca el *tatich* y me pregunta ¿hermana, que es eso? Y yo bien sabia le digo: esto sirve para medir el tiempo. Para saber qué hora es, y me dice con asombro: ‘¿dónde vas a meter el tiempo en esa bolita?’, y dice: ‘el tiempo está allá’ y señala hacia el horizonte, ‘el tiempo es para la escucha’, ‘el tiempo es para el otro’. Yo nada más me quité mi bolita llamada reloj y me la guardé. El tiempo está allá en el horizonte, es para la escucha y es para el otro. Otro caso de sabiduría, pregunto: hermano ¿a qué hora comen? ‘Cuando tenemos hambre’. A mi marido le pregunta un amigo: ¿tienes hambre?, y contesta ¿qué hora es?”.

Muchas gracias Gaby

Ciudad de México, 21 de marzo de 2023.

4. CONSIDERACIONES FINALES

En primer lugar, es sorprendente descubrir un vínculo y un paralelo entre la concepción helena de organización político-administrativa y, la correspondiente a las comunidades indígenas. La estructura familia-barrio-comunidad de varias comunidades indígenas, es similar al *demo-philia-polis* de las comunidades helenas, aunque, en casos como el de los *Tzeltales-Tzotziles* resultan ser más complejos y completos: familia-linaje-paraje-barrio-comunidad.

El segundo punto conclusivo se ubica en el cuidado, pulcritud y respeto con el cual tratar las diferencias de significado, de contenido, entre las diferentes culturas. El caso presentado muestra, además de la riqueza de la cultura comunitaria. La similitud con las exigencias de justicia, verdad, belleza y bondad de cualquier otro grupo humano, pero con una singularidad excepcional.

El tercer punto se ubica en la claridad y riqueza de los comportamientos democráticos de las culturas precortesianas en México y, como último aspecto, el cual no excluye muchos más posibles, tenemos la riqueza de los contenidos referentes al bien común descubiertos en este ejercicio: “la familia vive mejor”; “el buen vivir”; “el bien cuando es bien de verdad es bien para todos de lo contrario no lo es”; “No hay manera de que algo que sea bueno para uno, sea malo para los demás”.

Todos son contenidos que nos invitan a descubrir que aún tenemos mucho por comprender de la forma como la verdad se manifiesta en las comunidades humanas y donde quizá, uno de los indicadores más claros de su presencia sea: la unidad. Cualquier cosa que afecte la unidad va contra el bien común. De hecho, en la cultura occidental la palabra diablo hace referencia al adversario, al opositor, al que divide. Entre las comunidades indígenas “es más fuerte esta idea de somos uno”, el concebirse como parte de algo, formar parte de un mismo cuerpo el cual constituye el bien común de todas las partes.

REFERENCIAS

- Aguirre Beltrán, G. (2003). *Aportación de Vicente Lombardo Toledano al Indigenismo Mexicano*. Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano. México.
- Cárdenas, L. (1940). Los indigenistas, factor de progreso, Educación. Revista mensual de Pedagogía y Orientación Sindical. *Número especial dedicado al Primer Congreso Indigenista Interamericano*, IV, pp. 7-12.
- Dahl, R. (1971). *La Poliarquía: Participación y oposición*. Latam, Asunción.
- De La Peña, G. (1995). Ciudadanía étnica y la construcción de los indios en el México contemporáneo. *Revista internacional de filosofía política*, número 6 pp. 116-140, Madrid.
- De Tocqueville, A. (1835). *La Democracia en América*. Sistema de Universidades Estatales de Oaxaca.
<https://www.suneo.mx/literatura/subidas/Alexis%20de%20Tocqueville%20La%20Democracia%20en%20America.pdf>.
- Del castillo, M. (2013). El hambre en México. *Estudios 107*, vol. XI, invierno 2013. México. ITAM. Pp.71 a 111.
- Gobierno de México (2024). *Etnografía del pueblo tarahumara (rarámuri)*.
<https://www.gob.mx/inpi/articulos/etnografia-del-pueblo-tarahumara-raramuri>
- O'Donnell, G. 1992. *Delegative democracy?* The Helen Kellogg Institute for International Studies University of Notre Dame, South Bend.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD 2004. *La democracia en América Latina: Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*. New York. <https://www.undp.org/es/latin-america/publicaciones/la-democracia-en-america-latina-hacia-una-democracia-de-ciudadanas-y-ciudadanos>

Tello Díaz, C. (2023). *Formas de Gobierno en las Comunidades Indígenas*. Instituto Federal Electoral, México. https://portalanterior.ine.mx/documentos/DECEYEC/vgn_investigacion/formas_de_gobierno_comunidades.htm

LA PROSPECTIVA APLICADA A LA EDUCACIÓN A DISTANCIA



10.70271/250929.103715

Ketzalcóatl Pérez Pérez³⁷

Angélica Mendieta Ramírez³⁸

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo es sobre el tema de la Educación Permanente, metodología para el sistema de educación a distancia. Se trata de una investigación cualitativa inmersa en un marco interpretativo con enfoque fenomenológico, que intenta sentar las bases de la estructura de la clase en línea como medio de interacción digital con otros seres humanos, su riqueza se basa en compartir el conocimiento sobre el tema y lograr exponer su pensamiento sobre los temas que aborda la materia en turno en la Educación Permanente a distancia.

Para su realización nos basamos en el supuesto teórico: La aplicación de los principios epistemológicos de la Educación Permanente orientará para elaborar el modelo de educación a distancia, por ende, alcanzar una educación donde se construya el conocimiento por parte de estudiantes y docentes a través de una participación solidaria.

En esta investigación se trabajó con 20 estudiantes inscritos al periodo de otoño 2021 que cursaron el 2 semestre en la modalidad a distancia en la Licenciatura en Comunicación en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Puebla. Se trabajó también con 6 profesores investigadores, que son llamados facilitadores, ellos que impartieron asignaturas en el plan de estudios de dicha carrera en el año 2021.

El trabajo de investigación se presenta el tejido de las interpretaciones epistemológicas y filosóficas de la Educación Permanente, el referente teórico que enmarca la investigación se explica en el segundo momento dentro del texto, y están

³⁷ Doctor en Educación Permanente. Trabaja como profesor investigador-tiempo completo en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), México. Email: ketzalcotl.perez@correo.buap.mx; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5534-7234>.

³⁸ Doctora en Sociología con posdoctorado en Educación por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Trabaja como profesora investigadora en la BUAP. Email: angelicamendieta@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9344-8653>.

ordenados de la siguiente manera: etimología de la Educación Permanente en primer lugar, después se muestra su relación con la participación social, para continuar con la reflexión del modelo de Educación Permanente en la vida del ser humano. Retomando la prospectiva y su relación con la Educación Permanente en la vida del ciudadano.

El modelo de la Educación Permanente y los escenarios prospectivos, su relación con la educación a distancia y los actores que intervienen en ella, para mostrar el modelo de la Educación Permanente y metodología para el sistema a educación a distancia. La metodología de la investigación paradigma cualitativo. Así como los resultados de la aplicación del instrumento de la entrevista a los facilitadores y estudiantes de la Licenciatura en Comunicación. Lo complementamos con algunas observaciones realizadas por nuestros participantes en relación con su ejercicio y formación en esta modalidad a distancia.

Los resultados del contraste del modelo de la Educación Permanente con el sistema de educación a distancia en el periodo correspondiente a otoño 2021. Mostrando los resultados obtenidos del instrumento utilizado, la entrevista. Se plasman las respuestas de los facilitadores y estudiantes para después formular una matriz que permite relacionarlas con las categorías presentadas en este trabajo de investigación.

Es fundamental dar voz a los implicados en el proceso educativo a distancia para conocer de primera mano sus experiencias de vida con relación a la Licenciatura en Comunicación. Se logra con los resultados escribir las interpretaciones y explicación de los resultados de los facilitadores y estudiantes.

Al finalizar el capítulo se formulan las reflexiones que dan respuesta a las preguntas de investigación y se presentan a manera de temas, conclusiones y recomendaciones, así como de limitaciones del estudio y recomendaciones para investigaciones futuras.

2. CAMINANDO HACIA UN MODELO DE EDUCACIÓN PERMANENTE

La observación de los diferentes contextos me ha permitido analizar y reflexionar la forma de vida que tienen las personas al interactuar con los demás, ya

sea en el centro, norte, sur, oriente y poniente de México, nos damos cuenta de que existen fuertes variables económicas, sociales, culturales; muchos de ellos no tienen la oportunidad de tener un desempeño en un espacio pedagógico, nuestro compromiso como docente adscrito a un espacio educativo es cómo crear espacios pedagógicos donde se coadyuve al desarrollo de habilidades, actitudes, aptitudes, iniciativa, para estimular el desarrollo de la creatividad de las personas para que puedan arribar a una vida digna mediante el modelo de la Educación Permanente.

Se pretende aplicar la filosofía del modelo de Educación Permanente al tema de investigación del documento de tesis a través de los procesos metodológicos cualitativos con el enfoque de Investigación-Acción Participativa (IAP) mediante el análisis, la reflexión y el conocimiento didáctico en torno al planteamiento del problema siguiente: ¿Cómo aplicar el modelo de la Educación Permanente para que sea metodología en la educación a distancia?

Según Benavides (2021) la participación social se entiende como la colaboración, organización y como proceso de desarrollo individual y grupal, proceso de autogestión y adquisición de poder.

Para efectos de esta investigación cualitativa, se pretende saber si la Educación Permanente en los entornos educativos virtuales tiene una relación proporcional entre el ritmo propio de aprendizaje, el material de contenido, la participación del facilitador, la realización de la clase en línea y apropiación del conocimiento en beneficio de sí mismo y su sociedad.

Para el año 2021 el sistema en educación a distancia tiene alto nivel de innovación al incorporar a su aprendizaje las nuevas tecnologías y el desarrollo que las mismas promueven, formas modernas de aprendizaje a distancia, pero se enfrenta a un aumento en la demanda gracias a la masificación de la modalidad virtual, la explosión demográfica y el incremento en la matrícula estudiantil en la modalidad escolarizada ha superado por mucho la capacidad de las instituciones educativas.

Para la educación superior se pretende incorporar el modelo de la educación a distancia considerando como paradigma educativo el modelo de la Educación Permanente, al proponer como metodología para la educación a distancia, por considerarse que se hará un cambio de paradigma, un nuevo hito en la educación

a distancia generando un nuevo paradigma educativo, porque las estructuras convencionales propuestas hasta el momento para la educación a distancia ya no dan respuesta a los retos que enfrentamos como sociedad.

Las categorías para este trabajo son:

- a) Participación social
- b) Educación prospectiva
- c) Comunicación
- d) Estudiantes y docentes de educación superior
- e) Entornos virtuales
- f) Políticas institucionales

3. LOS PRINCIPIOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE

El tema de investigación será motivo de análisis, reflexión y proposición a partir de la conceptualización de la Educación Permanente, donde expresa una de las grandes revoluciones que surgen en nuestra época, la educación a distancia con prospectiva.

A demás contrastar las diferencias del sistema de educación a distancia a fin de construir una propuesta para la enseñanza-aprendizaje que puede llegar y llevar la educación a todos los niveles de la vida con la intención de que la reciban y la ejerciten todos y cada uno de los seres humanos, así mismos la educación debe darse durante toda la vida, se dice, para adecuar con ella a los sujetos a las vertiginosas transformaciones sociales.

El modelo de la Educación Permanente rompe las fronteras de lo convencional, al aplicar la prospectiva, lleva el cambio social a todos los sectores donde se encuentre este tipo de aprendizaje porque en este punto en esencia transforma a la sociedad, hay una diferencia entre aprender para acreditar un examen y el aprender a aprender, el aprender a ser, el aprender hacer y el aprender a convivir para la vida. La Educación Permanente debe construirse durante toda la vida como el camino de una renovación, para adecuar con ella a los sujetos a las vertiginosas transformaciones sociales. Así, la división de la vida humana en periodos distintos e identificables deja de ser criterio central para el consumo de servicios educativos.

El tema motivo de investigación permitirá contrastar la teoría de diferentes pensadores, de intelectuales que han construido un conocimiento único en relación con la educación, para Benavides (2021) “la educación se percibe, así como un movimiento, personal y social, permanente; como una evolución de la humanidad. Evolución que compromete justamente las relaciones, individuales y grupales, consigo mismo, con el resto de la sociedad y con el entorno. Esta transformación consciente de las relaciones - transformación deseada e intencionada, nos humaniza y por ello tiene la potencialidad de hacer realizable el desarrollo, el crecimiento armónico individual y social”. La Educación Permanente cuenta con diversas premisas fundamentales para su base que son:

- a) El ser humano se educa durante toda su vida. Interacción entre los adultos y jóvenes.
- b) El reconocimiento de todas las posibilidades educativas que ofrece la vida en sociedad.
- c) La prospectiva, el futuro aplicado al hoy.
- d) Participación social e impacto en la misma.
- e) Apropiación del conocimiento.
- f) La construcción de nuevos saberes. El dialogo es fundamental para la construcción de los saberes.

Cuando hacemos referencia a la relación que tiene el rol de la educación con el Estado y la sociedad civil, afirma Pontual (2007) el éxito radica en la adecuada proporción del compromiso de esta triada en una práctica democrática. El éxito es comprometer a estos actores en beneficio de la sociedad en la cual están inmersos.

La intervención de estos tres actores en la Educación Permanente logra el cambio de paradigma en la educación y, por ende, el cambio social en beneficio de cada ciudadano. “La participación puede entenderse como colaboración, como organización, como un proceso de desarrollo individual y grupal, como un proceso de autogestión y adquisición de poder”. Benavides. (2012). Por ello una característica importante es proyectar el trabajo de la educación fuera de las paredes de la institución para impactar en beneficio de la sociedad con la praxis del hecho educativo.

La Educación Permanente tiene como pilar fundamental, nadie puede sustituir a otro en su aprendizaje, sobre todo que todos tenemos el derecho a la educación a lo largo de nuestra vida, en este punto la Educación Permanente contribuye a terminar con la desigualdad al aplicar la prospectiva y fomentar la participación social dentro de un sistema democrático.

La importancia de la tecnología implementada en la Educación Permanente vuelve hacer tema en este artículo desde la mirada de Valle (2014) y citado años después por Coleman (2017) cuando éste último afirma “cuando sea apropiado, usar la tecnología para complementar el aprendizaje.

Si bien la tecnología puede ser una distracción, también puede usarse para ayudar dramáticamente a un régimen de aprendizaje. Los cursos masivos abiertos en línea (MOOC) permiten a los estudiantes remotos participar en la comunidad y aprender de algunas de las personas más brillantes del mundo con el compromiso adicional de la participación en clase” Coleman. (2017).

4. ENTREVISTA A ESTUDIANTES

La entrevista aplicada a los estudiantes se fundamentó en la relación de cada categoría antes mencionada, con el propósito de validar o descartar dichas relaciones y recopilar información sobre la experiencia vivida durante el desarrollo de su curso en línea. En la matriz que se presenta a continuación, se expone la correspondencia entre las categorías, acompañada de la evidencia en fragmentos y su respectiva interpretación.

Tabla 1 - Entrevista a estudiantes y su relación con las categorías del estudio

Relación entre categorías	Evidencia en los fragmentos	Interpretación
Participación social ↔ Educación prospectiva	Estudiantes aplican conocimientos en comunidades locales; vinculan teoría con práctica en contextos reales.	La formación se fortalece cuando se conecta con problemáticas sociales, generando aprendizaje significativo.

Entornos virtuales ↔ Comunicación	Dificultades en la interacción con facilitadores; uso de medios asincrónicos como correo y WhatsApp.	La comunicación limitada en entornos virtuales afecta la claridad de instrucciones y el acompañamiento académico.
Estudiantes y docentes ↔ Educación prospectiva	Autonomía en la gestión del tiempo; necesidad de mayor compromiso docente; reconocimiento de docentes activos.	La proyección del aprendizaje depende tanto de la motivación estudiantil como del acompañamiento pedagógico.
Políticas institucionales ↔ Participación social	Referencias a empleabilidad y vinculación con la comunidad; falta de articulación entre formación y contexto.	Las políticas educativas deben considerar la dimensión social para evitar la desconexión entre formación y realidad.
Estudiantes y docentes ↔ Comunicación	Deseo de mayor interacción; percepción de docentes como figuras clave en la comprensión de contenidos.	La calidad del vínculo comunicativo influye directamente en la experiencia formativa del estudiante.

Nota: elaboración propia Pérez (2025)

5. ENTREVISTA A FACILITADORES

La entrevista aplicada a los facilitadores se fundamentó en la relación de cada categoría antes mencionada, con el propósito de validar o descartar dichas relaciones y recopilar información sobre la experiencia vivida durante el desarrollo académico de su curso en línea. En la matriz que se presenta a continuación, se expone la correspondencia entre las categorías, acompañada de la evidencia en fragmentos y su respectiva interpretación.

Tabla 2 - Entrevista a facilitadores y su relación con las categorías del estudio

Relación entre categorías	Evidencia en los fragmentos	Interpretación
Políticas institucionales ↔ Participación social	Necesidad de vincular políticas educativas con el mundo laboral y la comunidad; propuestas de talleres y vinculación con ciudadanía.	Indica que las políticas, cuando no consideran la proyección social, generan un desfase entre formación académica y pertinencia comunitaria.
Entornos virtuales ↔ Comunicación	Limitaciones de interacción en educación a distancia; retos del trabajo colaborativo.	La calidad de la comunicación mediada por tecnología influye directamente en la eficacia de la enseñanza virtual.
Educación prospectiva ↔ Estudiantes y docentes de educación superior	Relevancia de proyectar el aprendizaje más allá del curso; resistencia o falta de compromiso estudiantil.	Muestra que la formación a largo plazo depende tanto de la visión docente como de la motivación y autogestión del estudiante.
Participación social ↔ Educación prospectiva	Integración de problemáticas comunitarias y recursos locales como parte de la formación.	Afianza la idea de aprendizaje significativo cuando se conecta con experiencias reales.
Políticas institucionales ↔ Entornos virtuales	Brecha digital y carencias de accesibilidad para estudiantes con discapacidad.	Resalta que las políticas deben incorporar infraestructura y diseño inclusivo como requisito de equidad en la virtualidad.

Nota: elaboración propia Pérez (2025)

6. EL MODELO DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE Y LOS ESCENARIOS PROSPECTIVOS

Los escenarios prospectivos se relacionan con el concepto de utopía y la capacidad que tiene el ser humano de traer al presente la visión del futuro en beneficio social, la imagen se vuelve a priori en la Educación Permanente mostrando escenarios prospectivos a partir de los cuales trabajamos desde la epistemología.

El modelo de la Educación Permanente tiene como característica principal la prospectiva, el poder del pensamiento dirigido al futuro para aplicarlo en el presente, esta investigación contempla la propuesta del modelo de Educación Permanente aplicado al sistema de educación a distancia en la Facultad de Ciencias de la Comunicación.

La Educación Permanente es el mayor logro del ser humano permitiéndole reflexionar sobre sí mismo para vivir en sociedad, viendo en otro ser a él mismo y consentir en su ser interior al humano con la capacidad de ver al colectivo. La Educación Permanente estará presente en nuestro ser lo que dure la misma existencia del hombre, percibida como tiempo. Lo acompaña en cada una de sus actividades, la belleza de esto es que nunca se llega a terminar siempre hay algo por aprender o compartir. La educación a distancia se da a través del uso de las tecnologías de información y comunicación e implica un compromiso por parte del estudiante, es decir debe contar con una motivación intrínseca.

El papel de los estudiantes es sin lugar a duda fundamental en la Educación Permanente misma que se propone aplicar como una metodología para el sistema de educación a distancia. El estudiante debe tener claro sus objetivos, plan de vida y vivir los valores de la responsabilidad, respeto, honestidad, mismo que abrirán una puerta fundamental para saber trabajar en equipo, tener una actitud para la investigación, un rol activo. En este punto la capacitación, práctica y uso de las TIC es fundamental.

Los facilitadores y su rol en la educación a distancia son sin duda fundamental, como sabemos las características de la educación a distancia requieren de conocimientos en el uso de las TIC, así como una constante capacitación para su manejo, por el desarrollo e implementación de nuevos conocimientos que se van

actualizando conforme se da el avance de la tecnología e implementación de nuevas herramientas digitales.

Los facilitadores son conocedores de las estrategias didácticas, cuentan con experiencia en el campo educativo digital. Viven los valores del respeto, honestidad y responsabilidad principalmente. Otro punto importante es la aplicación de dinámicas reales del mercado laboral relacionadas con la teoría de la asignatura a impartir para involucrar en la participación social a los estudiantes.

Figura 1 - Elementos que interviene en la Educación Permanente en la modalidad a distancia



Nota: elaboración propia Pérez (2025).

La figura muestra la relación y características de la educación permanente a distancia con la interacción del estudiante y el facilitador. La motivación personal es un pilar importante en la educación digital en la transmodernidad, el estudiante es

el principal responsable de su aprendizaje y por ende de tener en claro sus objetivos para formarse una motivación que le permita ante todo terminar con sus estudios.

Afirma Jesús-Vizcaíno y Orozco-Valerio (2008) “motivación para que el estudiante se confirme en su autoestudio, asistencia metodológica que procura la relación de una materia con las demás en una relación horizontal del Plan de Estudios, y la propia de la materia en una espiral ascendente, una acción globalizadora, en relación con un espacio del programa y regula el avance programático”.

La enseñanza en entornos digitales es atractiva para los estudiantes por la implementación de las tecnologías de información y comunicación, sin embargo, a pesar de todo lo que el medio pueda ofrecer es necesario conocer los motivos principales que el aspirante tiene para enriquecerlos y fortalecer su motivación personal, porque sin lugar a duda “hay una relación muy estrecha entre la eficacia de enseñar, aprender, y los aspectos motivacionales del comportamiento humano” Según Reyes (2015) Investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Los datos de la plataforma se convierten en información para el estudiante gracias a la motivación que forma un interés, por lo tanto, genera sentido los elementos gráficos de la plataforma e interpreta como conocimiento. Sin motivación propia y motivación del docente no se logrará un aprendizaje significativo, es una responsabilidad compartida en la educación digital. Sin embargo, los resultados presentados en la investigación de Tirado, Santos y Tejero-Díez (2011) afirman “la hipótesis de trabajo conlleva la tesis que sostiene que el logro escolar será mejor en aquellos estudiantes que están motivados intrínsecamente [...]”.

Uno de los factores que afecta a la motivación de manera negativa es el nivel de expectativa que se basa en los supuestos del estudiante, es decir lo que imagina se realizará en la educación a distancia. Dar por realidad la expectativa que tiene el estudiante es un error que se comete, el estudiante espera el cumplimiento de lo imaginado y al no efectuarse se presenta la desmotivación.

En la educación a distancia proponemos el ciclo de la motivación de Carrillo, Padilla, Rosero y Villagómez (2009) ellos señalan la importancia del equilibrio interno en la clase a distancia, el facilitador estimula la participación de los estudiantes logrando una tensión en ellos, por ejemplo, de investigar para poder participar, la

carencia de información se vuelve una necesidad que llevara a la acción para generar una satisfacción al participar y retorna al equilibrio interno.

El interés es fundamental para la motivación, en un inicio este se genera en el estudiante por factores externos a la institución educativa. Ya sea por la necesidad de obtener un diploma o título universitario para acceder a un trabajo o en ocasiones, a una demanda familiar, el ser humano da movimiento a su necesidad y se registra y/o matrícula en una escuela.

La motivación juega un papel transcendental en la educación del ser humano, es el motor principal de la acción a realizar, nace por una necesidad y una vez satisfecha se genera un equilibrio. En un momento determinado hay un estímulo que genera una tensión y nuevamente se presenta una necesidad.

El problema radica en el grado de conciencia, reflexión y acción que tenga el estudiante de su necesidad, por ello es importante una adecuada orientación desde el núcleo primario pasando por la o las instituciones socioeducativas. En este punto el papel de la orientación vocacional es fundamental aunado al conocimiento de su entorno social, político, económicos, laboral, entre otros. La afirmación enriquecedora de Ospina (2006) “la motivación se constituye en el motor del aprendizaje; es esa chispa que permite encenderlo e incentiva el desarrollo del proceso”. Ese proceso de humanización que solo la educación puede lograr.

La claridad y coherencia en los objetivos establecidos en cada actividad dentro de la asignatura, contribuye a que los estudiantes se sientan motivados para aprender. En este punto se logra con las estrategias de enseñanza aplicadas al modelo de educativo en línea. El plan de estudios, el diseño de la plataforma educativa, los recursos didácticos digitales, entre otros.

El aprendizaje en entornos virtuales necesita del conocimiento del campo laboral, la construcción del plan de estudios responde a una proyección a mediano y largo plazo de los requerimientos de las empresas o instituciones. Es decir, un estudiante que ingresa en el año 2021 terminará en promedio 4 años la licenciatura. Para el año de egreso, deberá contar con la capacidad de afrontar los desafíos laborales. Por esto es importante aplicar la prospectiva a los programas de estudios, una característica de la Educación Permanente.

La educación debe brindarse a quien lo requiera a través del uso de la tecnología de información y comunicación, la educación es un proceso de guía desde el seno familiar, social y cultural. La transmisión de los conocimientos, habilidades, destrezas, valores, actitudes serán empleados en la educación a distancia.

La Educación Permanente es un modelo transformador del ser humano y se presenta a lo largo de toda su vida, en la educación a distancia su objetivo principal es cumplir con el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del uso de la tecnología de información y comunicación a través del internet.

La educación a distancia en la universidad prepara al estudiante de manera individual y grupal adquiriendo durante su estadía conocimientos, competencia y actitudes para el desempeño laboral y social, que les permitirán construir su propio conocimiento y responder a las demandas sociales.

Cabe señalar que siempre existirán diferentes posturas respecto a la aplicación de la prospectiva para un grupo de espectadores se detendrán en los detalles, emitiendo su opinión quizá verán en esto cosas que existen ya y juzgarán la aportación como poco innovador; otros, reaccionando frente a la propuesta de la Educación Permanente, metodología para el sistema de educación a distancia, lo juzgarán quizá de visionario. Cabe señalar que nosotros no queremos hacer un juicio crítico sobre el sistema educativo a distancia de la Facultad de Ciencias de la Comunicación en especial de la Licenciatura en Comunicación en su modalidad a distancia, salvo destacar que no está aplicando la Educación Permanente.

Los escenarios prospectivos en la Educación Permanente se entienden como un sistema global de educación del ser humano en cada ámbito que esté se encuentre durante toda su vida, una manera de acceder a la comprensión crítica de la cultura y de la vida social. Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, lo que significa saberes que el ser humano transformará en acciones que permitan salvaguardar la dignidad y ejercer su papel dentro de una democracia participativa, dinámica y cambiante en beneficio social. Este acto lo lleva a estar en un acto continuo de dar y obtener conocimiento.

Aprender a conocer en la educación a distancia tiene su relación directa con la Educación Permanente implica en la enseñanza la construcción de nuevos conocimientos en la interacción educativa en línea.

Aprender a hacer en la educación a distancia comulga con propósito de enseñar el compromiso de mejoramiento de la sociedad con un sentido ético y práctico, salvaguardando la dignidad de los seres humanos en relación con sus actividades sociales y profesionales.

Aprender a ser en la educación a distancia cumple con el propósito de comunicar y preservar en el ser humano los valores para garantizar mejores generaciones comprometidas con las virtudes en beneficio de la sociedad, es decir, concedidos de un sentido de pertenencia, de justicia, de verdad y de integridad.

Aprender a vivir juntos en la educación a distancia se dará una formación que les permita a los estudiantes enfrentar las dificultades que presenta la globalización para esto es importante educar en función de una armonía que permita resolver las diferencias de manera civilizada, responsable, propositiva y sobre todo ética.

7. CONCLUSIONES

El sistema de la educación a distancia en México se caracteriza por la autonomía de las instituciones educativas, públicas y privadas de los diferentes niveles educativos, esto ha resultado en un quebranto entre las políticas educativas federales, estatales o municipales y las políticas instituciones en cuanto a la visión de educación a distancia.

El sistema de la educación a distancia en México debe comulgar con una visión unificadora en beneficio de los mexicanos en materia de educación a distancia, respetando la jerarquía jurídica de México como es señalado en el Artículo 133. Las políticas educativas institucionales deben alinearse con las políticas públicas en materia de educación a distancia para garantizar la participación social que dé respuesta a las problemáticas sociales que enfrentan los estudiantes en la modalidad a distancia.

El pilar epistemológico de la Educación Permanente coadyuvará a que el estudiante en formación tenga la capacidad de elaborar un proyecto donde se

encuentre inmersa la educación prospectiva como un principio de formación para la vida. La Educación Permanente metodología para la construcción del sistema a educación a distancia permitirá, habilitar, capacitar para la planificación, planeación y evaluación de los entornos virtuales para la atención a los estudiantes. A demás los docentes que participarán en el proyecto de educación a distancia deberán poseer el perfil y conocimientos necesarios para garantizar el perfil de egreso.

Abrir espacios de diálogo y reflexión dentro y fuera de la Universidad Autónoma de Puebla para encaminar los trabajos de investigación en la acción participativa de toda la comunidad en beneficio de la sociedad, donde podríamos exponer la epistemología y filosofía de la Educación Permanente su aplicación en beneficio de la comunidad estudiantil y por ende a la sociedad en cualquier parte donde se encuentre un estudiante, un profesor, un directivo, un padre de familia o un ciudadano.

La participación social debe estar inmersa en la educación a distancia porque nadie se puede educar de manera independiente a su sociedad, nace de un proceso colectivo que, si bien en momentos se puede adquirir conocimiento de manera individual, esta forma parte del proceso que involucrará en otro momento a la sociedad.

REFERENCIAS

- Benavides, L. (2012). *¿Qué es la Participación Social?* Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios.
<http://www.cipae.edu.mx/index.php/investigacion-y-desarrollo/participacion-social/27-participacion-social>
- Benavides, L. (2021). *¿Qué es la Participación Social?* Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios.
<http://www.cipae.edu.mx/index.php/investigacion-y-desarrollo/participacion-social/27-participacion-social>
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T. y Villagómez, MS (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad. Revista de Educación*, 4 (2), 20-32.

- Coleman, J. (2017). *Make Learning a Lifelong Habit*. Harvard Business Review. January 24, 2017. <https://hbr.org/2017/01/make-learning-a-lifelong-habit>
- De Jesús-Vizcaíno, A. & Orozco-Valerio, M. (2008). *El docente y sus funciones pedagógicas en la educación a distancia*. Pág. 9. (29 de octubre al 9 de noviembre de 2008). [Ponencia]. Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en Educación a Distancia. Universidad de Guadalajara, México. https://www.researchgate.net/publication/317084107_El_docente_y_sus_funciones_pedagogicas_en_la_educacion_a_distancia
- Ospina, J. (2006). *La motivación, motor del aprendizaje*. Revista Ciencias de la Salud, 4 (Supl. 1), 158-160. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-72732006000200017&lng=en&tlng=es
- Pontual, P. (2007). *La educación es mucho más que la escuela*. Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 29,2007, pp. 117-118
- Reyes, N. (2015). *Motivación del estudiante y los entornos virtuales de aprendizaje*. Pág. 1. Repositorio Virtual, Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia. 2015. <https://repositorial.cuaed.unam.mx:8443/xmlui/handle/20.500.12579/3812?show=full>
- Tirado, F., Santos, G. y Tejero-Díez, D. (2011). *La motivación como estrategia educativa. Un estudio en la enseñanza de la botánica*. Revista Perfiles Educativos. 2011. Vol. XXXV, núm. 139, pág. 90. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n139/v35n139a6.pdf>
- Valle, J. (2014). *Educación permanente: los programas universitarios para mayores en España como respuesta a una nueva realidad social*. Revista de la Educación Superior. Vol. 43, Issue 171, julio-septiembre de 2014, págs. 117-138. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276015000357>

ENCONTRO DE PROFESSORES E ALUNOS DO VALE DO PARAÍBA (EPAVA): UMA CONSTRUÇÃO SITUADA DE SABERES



10.70271/250929.103715

Miriam Bauab Pozzo³⁹

Rodolfo Meissner Rolando⁴⁰

Eliana Vianna Brito Kozma⁴¹

1. INTRODUÇÃO

Para darmos início a este capítulo faz-se necessário apresentar o contexto sobre o qual discutiremos acerca da construção do conhecimento situado (Haraway, 1988). Trata-se do evento intitulado “Encontro de Professores e Alunos do Vale” (EPAVA), que se encontra, em 2025, em sua quinta edição, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté (UNITAU), uma autarquia municipal, localizada no município de Taubaté/SP.

Criada em 1974, a UNITAU é resultante da unificação de várias faculdades e tem, como missão, formar profissionais qualificados de modo a suprir as necessidades do mercado local e regional, bem como atender as demandas sociais e de qualidade de vida da população. Em seus 50 anos, a UNITAU formou mais de 100 mil profissionais que atuam em diversos setores da economia e da sociedade. Especificamente em relação ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, doravante PPG-LA, é o único programa de pós-graduação *Stricto Sensu* na área da UNITAU, consolidando-se como um polo de importância crescente de

³⁹ Pós-doutora em Linguística na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, doutora em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Universidade de São Paulo e mestra em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo. Docente da Universidade de Taubaté (UNITAU), Brasil, no programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. E-mail: miriam.puzzo@unitau.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0046-7159>.

⁴⁰ Pós-doutor em Educação Científica pela Faculdade de Engenharia e Ciências de Guaratinguetá, doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU), Brasil. Docente do programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. E-mail: rodolfo.mroland@unitau.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9421-4445>.

⁴¹ Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e mestrado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente aposentada da Universidade de Taubaté (UNITAU), Brasil, com atuação no programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. E-mail: evbkozma@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1356-4756>.

formação de professores de línguas e, de modo geral, pesquisadores que têm a linguagem como objeto de estudo, oriundos de cidades do Vale do Paraíba Paulista e da Serra da Mantiqueira Paulista, que englobam 39 municípios. O Vale do Paraíba paulista, além de ser um polo tecnológico brasileiro, oferece serviços diversos e tem uma malha de educação básica bastante ampla.

Desde 1996, o PPG-LA já formou mais de 550 Mestres em Linguística Aplicada. Destes, muitos já se doutoraram em instituições como Universidade de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Universidade Presbiteriana Mackenzie/SP. Em sua quase totalidade, mantêm-se profissionalmente na área do ensino de línguas, em instituições de ensino públicas e privadas de níveis fundamental, médio e superior.

Em se tratando do EPAVA, configura-se como um evento que privilegia os relatos de experiências de professores e alunos de escolas públicas e particulares não só do Vale do Paraíba, mas também de regiões circunvizinhas, com o objetivo de apresentar as experiências de sala de aula que causam impactos ou modificações não só no “chão da escola”, mas também na comunidade em que a escola está inserida, evidenciando, portanto, uma aprendizagem significativa, engajada, que propicia transformações para todos os agentes envolvidos. Estes, por sua vez, ao compartilharem suas experiências durante o EPAVA, estabelecem um elo com os acadêmicos (mestrandos) e professores do PPG-LA que procuram, a partir das experiências relatadas, refletir sobre as correntes teóricas estudadas ao longo do curso, relacionando-as às práticas escolares apresentadas.

A partir desta breve contextualização, objetivamos apresentar o modo pelo qual o EPAVA, em suas cinco edições, encontra-se plenamente inserido na concepção de conhecimento situado conforme preconiza Haraway(1988), no princípio dialógico bakhtiniano (Bakhtin, 2010) e nas ideias de Freire (2015 [1968]) a respeito da educação crítica.

Para a consecução deste objetivo, este trabalho encontra-se organizado da seguinte forma: primeiramente, tecemos considerações teóricas a partir das ideias de Bakhtin (2010[1920]; 2016 [1952-1953]), Freire (2015 [1968]) e Haraway (1988).

Em seguida, apresentamos as cinco edições do EPAVA, comentando o modo pelo qual se dá a construção situada de saberes, conforme a teoria enfocada. Por último, apresentamos as considerações finais

2. A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE BAKHTIN SOBRE A LINGUAGEM E A EDUCAÇÃO

O Programa Pós-graduação em Linguística Aplicada - Mestrado da Universidade de Taubaté (PPG-LA), por sua própria natureza, está fundamentado no princípio dialógico bakhtiniano, que concebe a linguagem em sua natureza constitutivamente dialógica. Nesse sentido, o conceito de cadeia discursiva em que se inserem os enunciados interativos de qualquer produção epistemológica encontra-se em constante transformação a partir do desenvolvimento sócio-cultural e econômico de cada contexto produtor de saberes.

Nessa perspectiva, os conceitos de enunciado concreto, responsividade e responsabilidade (Bakhtin, (2016 [1952-1953])), entendidos de forma relacional entre o sujeito enunciator, o destinatário e suas relações com o contexto social, iluminam a prática discursiva na produção de saberes, seja na esfera escolar-acadêmica ou na sociedade mais ampla. Tanto o mestre quanto os alunos encontram-se no contexto social partilhado, mas com vivências específicas do lugar que ocupam, com ressonâncias em sua aprendizagem e em seu entorno. Tal perspectiva teórica converge com as concepções de Donna Haraway sobre saberes situados, conforme apresentaremos mais à frente.

A sala de aula representa, portanto, espaço de troca necessária para que se desenvolva o processo de conhecimento. Como afirma Volóchinov (2017[1929]), o enunciator adapta seu discurso ao horizonte social do público, para que sua comunicação seja efetiva. Sob esse aspecto, transpondo para as atividades didáticas, em sala de aula, o papel do professor é o de intermediário comunicativo que adapta sua transmissão didática em função de seus alunos. Sob esse prisma, o lugar situado dos alunos conduz o processo de mediação de conhecimento em função das necessidades imediatas do contexto social. Dessa, forma, o PPG-LA propicia eventos em que as experiências pedagógicas sejam partilhadas e discutidas pelo público

de alunos, mestrandos, mestres e professores de modo a tornar a atividade pedagógica significativa e partilhada com o público, evidenciando a criatividade e o compromisso assumido em sua prática pedagógica, sendo o EPAVA um exemplo significativo dessa proposta.

No contexto contemporâneo, muitas necessidades surgem de modo a envolver professores, mestres, mestrandos e alunos no processo de difusão do conhecimento partilhado. Além desse movimento didático, existe o objetivo de promover questionamentos e reflexões a respeito do papel atuante como cidadão no contexto social, exigindo atitudes concretas e posicionamentos efetivos no contexto sócio-político brasileiro pois, para Bakhtin (2010[1920]), o ser humano não possui álibi no desempenho de seus atos. Portanto, essa perspectiva dialógica imprime a responsabilidade dos sujeitos em seus atos discursivos como meio de comunicação social.

Além da compreensão dialógica sobre linguagem e educação, outros conceitos também servem de norte filosófico e pedagógico para a compreensão das bases que alicerçam o EPAVA, como, por exemplo, os conceitos propostos por Paulo Freire cujos princípios tornam-se fundamentais para a compreensão da constituição ativa do sujeito em sociedade, propondo uma educação fundamentada nas peculiaridades subjetivas e sociais próprias do lugar situado em que se encontra, o que passamos a discutir na próxima subseção.

2. ULTRAPASSANDO O MODELO BANCÁRIO NA EDUCAÇÃO: PROVOCAÇÕES FREIRENAS

Freire (2015 [1968]) oferece, por exemplo, por meio da frutífera metáfora “educação bancária”, uma contribuição fundamental a respeito da construção hegemônica de conhecimentos. Na educação bancária, tal como em um “banco”, os professores depositam, de forma descontextualizada e a-histórica, conteúdos sobre os alunos que, posteriormente, sacam/repetem, a-criticamente, tais ensinamentos. Assim, os conceitos escolares seriam “transmitidos” pelo professor e repetidos, mecanicamente, pelos alunos.

Pode-se notar, com base no exposto, a crítica de Freire ao classificar como “bancária” a visão predominante na prática educacional, distante, muitas vezes, da realidade dos educandos. Para o intelectual brasileiro, a educação em sua época (e ainda hoje em muitos contextos) era constituída por narrações do professor. Nesse sentido, o educador era compreendido como expositor de conhecimentos anódinos e guardião exclusivo do saber, praticando um ensino constituído pelo verbalismo, outra criativa alusão freireana à palavra burocraticamente exercida e empobrecida de sentido pessoal.

Assim, a visão do autor a respeito da educação estabelece uma crítica ao professor como representante de um papel opressor, relegando ao aluno um papel passivo e subalterno, ambos esvaziados em sua subjetividade e de seu contexto. De acordo com o pensador, “a rigidez dessas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (Freire, 2015, [1968] p.81). Ou seja, com base na crítica freireana, educador e educando se perdem nos labirintos da alienação bancária e reproduzem, à revelia de sua consciência, conhecimentos apresentados de forma impessoal e distante da realidade vivencialmente situada de cada sujeito.

Contudo, ultrapassando a descrição dessa realidade educacional bancária e monológica, Freire discute outras possibilidades de criação de saberes. Para o pensador, educador-educando, dialeticamente unidos na tessitura do chão vivo da escola, reúnem, no “vir-a-ser” característico do ser humano, as condições para a assunção de sua própria voz, a compreensão crítica da realidade e a transformação social. Nas palavras do autor, “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2015 [1968], p. 93).

Freire assinala, dessa maneira, a potência transformadora da relação professor-aluno, mediatizada pelo mundo, como embrião da superação da visão bancária a respeito da escola. Para ele, é com base na relação humana, inacabada e singular, que professor e aluno, a partir da compreensão de seus contextos e de si mesmos, apoiam-se mutuamente no processo de ensino-aprendizagem e na produção co-criativa de saberes.

Assim, o papel do professor como mediador do conhecimento tem em vista o aluno e sua autonomia responsiva em atuação individual, profissional, ética e cidadã. Sob esse aspecto, o conhecimento torna-se um processo que decorre das experiências subjetivas tanto do professor quanto dos alunos que já trazem sua bagagem pessoal em ressonância com os conhecimentos apresentados de forma dialogal com o corpo docente e com a sociedade mais ampla.

Nesse processo, a aprendizagem torna-se caminho de mão dupla no movimento interativo entre professores e alunos. Assim, as atividades propostas pelo PPG-LA procuram, por meio dos eventos que organiza, entre eles o EPAVA, criar possibilidades de agência no contexto social no qual os mestrandos e mestres encontram-se inseridos, registrando e divulgando suas experiências pedagógicas nas escolas da região, expandindo, no encontro crítico-dialógico propiciado pelo evento, os saberes produzidos de forma situada. Com base nos apontamentos aqui tecidos, julgamos relevante apresentar a concepção de Haraway (1988) sobre a construção situada dos saberes.

3. O CONHECIMENTO SITUADO NA PERSPECTIVA DE DONNA HARAWAY

Afastando-se de visões universalistas e totalizantes, a pesquisadora norte-americana Donna Haraway, entrelaçando conceitos da História, da Filosofia da Ciência e dos Estudos feministas, oferece possibilidades de entendimento mais apurado sobre o movimento humano de construção de saberes. Nessa direção, Haraway (1988) afirma que todo conhecimento é produzido a partir de um contexto específico, com recortes axiológicos próprios, sempre atravessado por relações de poder e pelas experiências subjetivas de quem o produz.

A autora critica a perspectiva cartesiano-positivista sobre o fazer científico, pautada em uma pretensa objetividade universal e em uma impessoalidade fabulada, defendendo que o conhecimento é sempre situado e dependente do contexto e da posição social de quem o produz, o que vai ao encontro da crítica bakhtiniana acerca da compreensão mecanicista muitas vezes presente nas situações de ensino. Sob tal ótica, Haraway (1988) compreende o conhecimento como construção parcial, cultural e histórica, influenciado por fatores como gênero, raça, classe e

outros marcadores sociais e explicita a responsabilidade ético-política de quem produz conhecimento, considerando, as implicações de suas práticas e discursos.

Assim, a teoria do conhecimento situado de Haraway surge como uma provocação responsiva aos pressupostos da objetividade científica tradicional, que advoga um conhecimento a-histórico e impessoal, válido universalmente. Em direção oposta, ela argumenta que essa busca pela neutralidade é, na verdade, uma construção sociocultural que tem por objetivo ocultar as relações de poder e os interesses que moldam qualquer produção do conhecimento.

É importante ressaltar que as proposições de Haraway, ao explicitarem o aspecto situacional como constitutivo da produção de saberes, não busca negar as redes, os diálogos e as ressonâncias que perpassam, inescapavelmente, esse movimento. Pelo contrário, ao assinalar o encontro dialógico-expansivo entre saber e contexto, a autora sensibiliza para a dimensão política e ética do fazer epistemológico, que se desvela sempre com base no enquadre situacional-local-autoral das malhas coletivas de vozes, saberes e discursos diversos.

Portanto, Haraway (1988) postula uma compreensão agentiva do conhecimento produzido, desestabilizando, desse modo, papéis bancários, monológicos e hegemônicos, usualmente, atribuídos aos sujeitos de produção da ciência. Com base no exposto, na próxima subseção, apresentaremos mais detalhadamente as edições do EPAVA, que estão em sintonia com as proposições dialógico-crítico-situacionais sobre a constituição situada do conhecimento.

4. O EPAVA COMO EVENTO PROPULSOR DE CONSTRUÇÃO SITUADA DE CONHECIMENTOS

Conforme apresentamos na Introdução, o Encontro de Professores e Alunos do Vale – EPAVA, organizado pelo PPG-LA encontra-se em sua quinta edição. O primeiro evento ocorreu em 2021, de maneira totalmente remota em razão de estarmos em pleno período de pandemia e teve como tema “Alunos e professores como agentes de transformação social”. O objetivo foi refletir sobre ações docentes e discentes na realização de atividades voltadas à transformação e ao impacto social, a partir de trabalhos e de ações sociais na comunidade. O EPAVA concebe

a linguagem como força dialógico-agenciadora e, portanto, central para a transformação e a construção social do inédito-viável, que atua por meio de agentes sociais, ou seja, todos os indivíduos, independentemente de idade, gênero, classe social, etnia, dentre outras idiossincrasias multidiversas inerentes ao ser humano.

Carregada de conteúdo vivencial e, dessa maneira, de conteúdo subjetivo, para Bakhtin, a linguagem é uma característica humana transformadora do outro e, por sua vez, de si mesmo, de forma dialógica e dialética e, portanto, agentiva. De forma particular, o foco do encontro foi refletir a partir de ações docentes e discentes sobretudo realizadas nas comunidades do entorno das escolas da região do Vale do Paraíba, a respeito do conhecimento socioculturalmente construído, inexorável a todos, como elemento catalisador preponderante à transformação da realidade.

A segunda edição do EPAVA ocorreu em 2022 com o tema “Linguagens da educação transformadora: oportunidades coletivas do bem-viver”. Focado na educação inclusiva e equitativa de qualidade, o II EPAVA objetivou reunir atividades docentes, das mais diversas áreas do saber, que promovessem reflexões sobre o papel da escola, por meio das linguagens, para propiciar transformações que superem os limites do progresso do mundo moderno, sobretudo, a subordinação e a homogeneização das culturas que tanto restringem o desenvolvimento das camadas mais marginalizadas da sociedade. Em outras palavras, ações docentes, discentes e de gestores que contemplassem, por exemplo, atividades artísticas, confecção de material didático, projetos experimentais envolvendo matemática, biologia, física, química, dentre outros, em prol da democratização do saber.

A terceira edição do EVAPA aconteceu em 2023 a partir da temática “As vozes plurais na escola”. Sua proposta foi pautada nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), propostos pela Organização das Nações Unidas (2015) (ONU), ou seja, Educação de Qualidade (ODS 4) e Redução das Desigualdades (ODS 11). Assim, ao focalizar as vozes plurais que ocorrem pelos atores sociais na escola, ou seja, ao ampliar as competências da escola para além do ensino de conteúdos curriculares, possibilitamos que a comunidade escolar se expressasse, despertasse seu potencial e desenvolvesse autonomia, criatividade e sensibilidade à realidade do outro.

Retomando as ideias de bell hooks (2003), sabemos que professores, gestores, coordenadores que têm uma visão de educação democrática admitem que o aprendizado nunca está confinado a uma sala de aula institucionalizada. Ademais, em consonância com essa perspectiva democrática, ao dar vez e voz à comunidade escolar, procurou-se extrapolar os muros da escola ou os salões ‘intocáveis’ da academia. Freire (2013, p.125), em À sombra desta mangueira, defende que os educadores democráticos devem fazer de tudo “em favor da criação de um clima na sala de aula em que ensinar, aprender, estudar são atos sérios, demandantes, mas também provocadores de alegria”.

Em sua quarta edição, em 2024, o EPAVA apresentou a temática “Saberes múltiplos e linguagens na Educação Básica: diálogos sobre o meio ambiente e as tecnologias digitais”, convidando docentes, discentes e pesquisadores para refletirem e debaterem sobre a urgente intersecção entre a educação, o meio ambiente e os avanços tecnológicos, elementos essenciais na contemporaneidade para a formação de sujeitos críticos, conscientes e transformadores. Nesse cenário de múltiplas linguagens e saberes, o IV EPAVA, a partir do compromisso com a educação transformadora, emergiu como um fórum para desenvolver reflexões acerca das práticas educativas contemporâneas. Ao potencializar o erigir do fazer discente e docente, objetivou articular e construir linguagens insurgentes para enfrentar os desafios globais e, assim, preparar sujeitos para uma sociedade mais justa e equilibrada no que tange ao meio ambiente e ao bem viver.

Finalmente, em sua quinta edição, em 2025, o EPAVA apresentou o tema: “Educação e linguagens em tempos de incertezas: Resistências, afetos e novas formas de existir”. O mundo de hoje enfrenta diversos desafios, desde a intolerância e o desrespeito às formas de vida que fogem do que é considerado “normal” pela sociedade, até o avanço de discursos extremistas que ameaçam o pensamento crítico e a superdiversidade. Além disso, como as tecnologias digitais e sociais têm mudado a forma como nos comunicamos, surgem novas linguagens, novos sentimentos e novas formas de se enxergar na sociedade atual. Por isso, é importante que a educação explore a variedade expressiva de diferentes linguagens que ajudem os sujeitos a pensarem por si mesmos e se expressarem de diferentes formas.

Nesse cenário, a educação precisa valorizar tanto a razão, quanto os sentimentos. Vários pensadores já mostraram que o aprendizado não acontece de forma isolada, mas a partir das relações entre as pessoas, cheias de emoções, trocas e vivências. Ou seja, aprender é também se conectar com os outros e com o mundo ao nosso redor – abordagem que considera os aspectos afeto-cognitivos da linguagem. Resistir às ideias que tentam impor um único jeito de ver o mundo, exige que os educadores trabalhem com práticas pedagógicas que acolham as emoções, as diferenças e lutem por justiça e igualdade. Pensar a educação e as linguagens nesse momento de incertezas é, acima de tudo, refletir sobre como ensinar com mais sensibilidade e respeito à diversidade, sem padronizar modos de viver, pensar e sentir. Foi com essa proposta que o V EAVA convidou toda a comunidade a discutir como a educação e as linguagens podem abrir novos caminhos de resistência e existência nos tempos atuais.

Portanto, tomando como referência os macrotemas aqui apresentados, que subsidiaram a organização da cada edição do EAVA, pode-se perceber que o evento, de natureza acadêmico-extensionista, possibilitou movimentos dialógico-crítico-situacionais entre professores, pesquisadores, gestores e estudantes, destacando o processo contextualizado, concreto e local da construção situada de conhecimentos.

Ao enfatizar eixos como, por exemplo, “transformação”, “multiplicidade”, “pluralidade”, “afetividade e resistências”, o EAVA procurou, fazendo frente aos desafios da contemporaneidade e à realidade sociocultural do Vale do Paraíba e do Brasil, criar possibilidades de compreensão ético-política da realidade contextualmente investigada, o que vai ao encontro da perspectiva bakhtiniana sobre a linguagem, das provocações freireanas sobre educação e dos pressupostos de Haraway sobre o conhecimento situado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As proposições aqui apresentadas pretenderam apresentar e discutir o EAVA como um evento de base crítico-dialógica, em sintonia com as perspectivas que compreendem a construção de conhecimento como um movimento situado, tal

como discute Donna Haraway. Ao buscar esmiuçar as bases teórico-metodológicas que organizam o EPAVA, procurou-se, em cada edição do evento, superar enquadres teórico-academicistas na produção de saberes, assumindo, desse modo, que a criação científica é sempre um movimento ético, sociocultural e político, favorecendo o engajamento dos sujeitos nesse movimento.

Ademais, conforme defendemos, a transformação do sujeito ocorre, invariavelmente, com base em sua inserção em vivências socioculturais e em sua compreensão crítica da realidade local-global, o que deve ser, em nossa visão, a questão central de qualquer ação acadêmico-extensionista. Logo, essa concepção que subjaz no EPAVA pode engendrar aquilo que toda a educação almeja (ou deveria): a projeção de um futuro mais justo e igualitário no seio de relações humanas abertas à pluralidade que constitui a convivência. Em meio a essas relações, os aspectos situacionais de cada conhecimento co-construído dialogicamente formariam o escopo de uma produção científica apta a ultrapassar práticas de pesquisa que tencionam realizar uma ciência sem sujeito e sem contexto, o que, a nosso ver, é uma impossibilidade.

Assim, ao valorizar a voz dos sujeitos na construção de conhecimentos situados, o EPAVA busca fomentar o questionamento crítico do mundo e criar possibilidades de produção pedagógica e científica implicada contextualmente e engajada com a transformação da realidade social, indicando, assim, um caminho mais humanizado e humanizador para o fazer científico.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (2010[1920]). *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores,
- BAKHTIN, M. (2016[1952-1953]) *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas - Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov, São Paulo: Editora 3.
- FREIRE, P. (2015 [1968]). *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2013). *À sombra desta mangueira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- HARAWAY, D. (1988). Situated knowledges: The Science Question in Feminism and the privilege of partial perspective. *Feminis Studies*, v.14, n. 3, pp 575-599.
- HOOKS. B (2019 [2003]). Educação Democrática. In: CASSIO, Fernando (org.) *Educação contra a Barbárie*. São Paulo: Boitempo.
- VOLÓCHINOV, V. N. (2017[1929]) *Marxismo e filosofia da linguagem*. (Tradução, notas e glossário, Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo), São Paulo: Editora 34.

CONHECIMENTO SITUADO: COMO SIGNIFICADOS E CORPOS SE FORMAM EM CONTEXTOS SOCIAIS



10.70271/250929.103717

Rachel Duarte Abdala⁴²

Elisa Maria de Andrade Brisola⁴³

Suzana Lopes Salgado Ribeiro⁴⁴

Júlio Cesar Voltolini⁴⁵

1. INTRODUÇÃO

A ideia central desta reflexão, bem como das pesquisas em desenvolvimento, é que a de que o saber nunca é neutro. Ele nasce de posições sociais e históricas específicas e carrega as marcas de quem o produz. Compreender experiências sociais, portanto, exige mais do que registrar narrativas: implica reconhecer que todo conhecimento é parcial e situado.

É nesse ponto que se insere a contribuição do conceito de conhecimento situado. Trata-se menos de um método do que de uma reflexão epistemológica sobre a produção do saber. Quando um(a) pesquisador(a) entrevista uma mulher negra de periferia, não está apenas “coletando” informações; está construindo conhecimento de forma compartilhada, em diálogo com interpretações atravessadas por gênero, raça, classe e território.

Nessa perspectiva, destacam-se as contribuições de autoras feministas. Kimberlé Crenshaw (1989, 2002a, 2002b), ao formular a interseccionalidade, demonstra

⁴² Doutor e Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente da Universidade de Taubaté (UNITAU), Brasil, onde coordena o Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano. E-mail: rachel.dabdala@unitau.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6936-5329>.

⁴³ Doutorado e mestrado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Docente aposentada da Universidade de Taubaté (UNITAU), Brasil, onde atua no Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano. E-mail: elisabrisola@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9571-0923>.

⁴⁴ Doutora e Mestra pelo programa de História Social da Universidade de São Paulo (USP). Docente e investigadora da Universidade de Taubaté (UNITAU), Brasil, atuando no Mestrado Profissional em Educação. E-mail: suzana.lsribeiro@unitau.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0310-0694>.

⁴⁵ Doutor em Biologia Vegetal pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Mestre em Zoologia pela Universidade de São Paulo (USP). Docente e investigadora da Universidade de Taubaté (UNITAU), Brasil, atuando no Mestrado Profissional em Educação. E-mail: suzana.lsribeiro@unitau.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0310-0694>.

que experiências de violência não podem ser compreendidas de maneira isolada, mas em sua sobreposição e articulação. Patricia Hill Collins (1990, 2015, 2020) evidencia como o saber produzido pelas mulheres negras, enraizado em experiências de opressão interseccional, revela dimensões invisibilizadas da violência, e questiona estruturas sociais dominantes. Já bell Hooks (2000) ressalta a necessidade de ouvir vozes historicamente silenciadas, lembrando que práticas de pesquisa que ignoram essas narrativas acabam reproduzindo relações de poder que sustentam violências.

A articulação entre conhecimento situado e interseccionalidade permite compreender como múltiplas formas de opressão se entrelaçam, moldando percepções de risco, estratégias de sobrevivência e decisões diante da violência. Essa perspectiva crítica não se limita a descrever eventos, pois oferece instrumentos analíticos para pensar políticas públicas e programas sociais mais sensíveis ao contexto das mulheres.

Reconhecer o caráter situado do saber também nos obriga a abandonar a pretensão de neutralidade e universalidade. Toda produção de conhecimento parte de lugares específicos, e assumir essa parcialidade, em vez de negá-la, possibilita interpretações mais profundas da realidade. Esse debate não é recente: críticas filosóficas e sociológicas à ideia de ciência neutra já ganharam força no século XX, com autores como Thomas Kuhn (1962) e Karl Popper (1979).

O objetivo deste artigo é apresentar a epistemologia do conhecimento situado e relacioná-la ao estudo da violência contra a mulher em contextos brasileiros, mostrando como essa perspectiva transforma a análise das narrativas das vítimas. Do ponto de vista metodológico, recorreremos à análise de relatos de mulheres em situação de violência doméstica, destacando dimensões frequentemente invisibilizadas por abordagens tradicionais, como estratégias de sobrevivência, impactos intergeracionais e a construção relacional do conhecimento entre pesquisador(a) e narradoras. Teoricamente, articulamos o conceito de conhecimento situado com a interseccionalidade, evidenciando como gênero, raça, classe e território se entrecruzam na produção do saber. Além disso, discutimos os efeitos da posição social e epistêmica de pesquisadoras e pesquisadores na interpretação das narrativas,

propondo um exercício reflexivo que pode orientar futuras investigações em ciências sociais e estudos de gênero.

Assim, não nos limitamos a revisitar teorias consolidadas. Pretendemos mostrar a relevância do conhecimento situado como ferramenta analítica e metodológica para compreender a violência contra mulheres, indicando implicações tanto para a pesquisa quanto para a formulação de políticas públicas.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1. O conhecimento situado

Perspectivas positivistas difundiram a ideia de que o “conhecimento científico” seria neutro e objetivo, capaz de observar a realidade de forma totalizante. Donna Haraway (1988) denomina essa pretensão de *god trick*: a ilusão de uma visão “de lugar nenhum”, desvinculada de corpos, histórias e posições sociais. Em contraposição, afirma que todo saber é encarnado, produzido por sujeitos localizados em contextos específicos de gênero, raça, classe, cultura e história.

Produzir conhecimento situado significa reconhecer as posições sociais que ocupamos e compreender que elas moldam nossa experiência do mundo. Assumir essa perspectiva implica explicitar as próprias condições subjetivas de produção. Como aponta Haraway, “apenas a perspectiva parcial promete visão objetiva” (1988, p. 583). O conhecimento situado, portanto, constitui um princípio epistemológico e uma posição política. Ele recusa tanto o relativismo — que atribui igual valor a todas as perspectivas, enfraquecendo a crítica — quanto o universalismo — que apaga as diferenças em nome de uma suposta verdade única. Sua proposta, alinhada a epistemologias feministas, é produzir saberes enraizados em experiências e locais sociais específicos, de modo responsável e crítico.

Sandra Harding (1991) aprofunda esse debate ao mostrar que mulheres em contextos subalternos revelam vieses e estruturas de poder invisíveis a posições dominantes. Patricia Hill Collins (1990, 2015, 2020) evidencia como a experiência das mulheres negras, situada na interseção entre raça, gênero e classe, constitui forma potente de análise e produção de conhecimento. Em comum, essas autoras

demonstram que redes de perspectivas parciais, quando colocadas em diálogo, tornam-se capazes de problematizar estruturas de exploração e subalternidade.

Haraway (1988) diz que assumir a parcialidade implica reconhecer limites e responsabilidades, exigindo do(a) pesquisador(a) reflexão sobre o caráter situado de sua produção. Não existe observador externo e, por isso, é preciso explicitar posições sociais e acadêmicas dos sujeitos envolvidos em pesquisa, reconhecendo que contextos de produção influenciam resultados. Brown, Collins e Duguid (1989) reforçam que o saber emerge da interação entre pessoas, práticas e situações: não há conhecimento fora da experiência vivida. O conhecimento situado questiona, assim, a dicotomia sujeito/objeto e valoriza narrativas, experiências e perspectivas marginalizadas como fundamentais para compreender fenômenos sociais.

Essa perspectiva exige também situar categorias analíticas, como gênero. Haraway observa que a categoria “não contempla a historicidade necessária para a categoria sexo” e que, por isso, “a distinção com o sexo [...] não seria historizada nem relativizada” (Piscitelli, 2002, p. 24). Tal limitação, como lembra Cisne (2012, p. 81), reforça ideias essencialistas sobre identidades de mulher e homem. O conhecimento situado propõe uma epistemologia reflexiva, crítica e encarnada que legitima vozes invisibilizadas e amplia os horizontes da compreensão social.

As leituras complementares apontam a relevância dessa perspectiva em diferentes campos. Lave e Wenger (1991) destacam que aprendizado e conhecimento dependem do contexto social e da prática participativa, enfatizando comunidades de prática. Schön (1983) ressalta a importância da reflexividade na prática profissional. Já Brown, Collins e Duguid (1989) mostram que a experiência e o contexto moldam diretamente a compreensão dos fenômenos.

2.2. O conhecimento situado e a violência contra a mulher

A teoria do conhecimento situado recorda que todo saber nasce da experiência (Haraway, 1988). Isso implica valorizar narrativas de mulheres em situação de violência não apenas como dados estatísticos, mas como saberes legítimos, atravessados por gênero, raça, classe e contexto social.

Nesses processos, entrevistas e observações não são neutras: o conhecimento produzido é sempre posicionado. As escolhas de pesquisadoras e pesquisadores — o que perguntar, o que destacar, como interpretar — moldam os resultados (Lave; Wenger, 1991; Brisola; Marcondes, 2014; Ribeiro, 2021). Reconhecer essa dimensão evita conclusões simplistas e mantém a análise ancorada na especificidade de cada relato.

A pesquisa sobre violência contra a mulher deve ser compreendida como processo relacional. O saber não emerge apenas da vítima nem do pesquisador isoladamente, mas da interação entre ambos. A narrativa de uma mulher revela medos, estratégias de sobrevivência e dilemas cotidianos; ao mesmo tempo, a pesquisa oferece um espaço de ressignificação, em que corpos e experiências ganham novos sentidos.

Essa abordagem permite ir além da categorização rígida da violência em tipos (física, psicológica, sexual, patrimonial), que tende a tratar corpos femininos apenas como fonte de dados. Em contraste, a epistemologia situada analisa a violência a partir do contexto da vítima, reconhecendo como classe, raça, gênero e cultura moldam experiências.

Assim, pensar a violência contra a mulher a partir da epistemologia situada significa reconhecer narrativas como saberes legítimos, valorizar a interação entre pesquisadoras(es) e narradoras e compreender como estruturas sociais produzem corpos, experiências e significados. Trata-se de uma forma de conhecimento que não apenas descreve a realidade, mas participa de sua transformação, ao dar centralidade a vozes e experiências historicamente invisibilizadas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 O conhecimento situado e narrativas de violência doméstica contra mulheres

O conhecimento situado impacta diretamente a análise de dados qualitativos. Diferentemente de abordagens que tratam o relato apenas como “dado” para comprovar teorias, ele reconhece que as narrativas produzem conhecimento transformador. As mulheres que sofreram violência indicam aspectos que não aparecem em estatísticas ou relatórios oficiais, como medo de denunciar, consequências em

suas vidas e de suas famílias, ausência de redes de apoio e estratégias cotidianas de sobrevivência.

Segundo autoras como Collins (1990, 2015, 2020) e Hooks (2000), o conhecimento situado compreende que narrativas de mulheres em contextos de opressão oferecem perspectivas sobre os limites dos serviços públicos de segurança, saúde e assistência social. A narrativa, portanto, não é apenas individual: é coletiva e política, constituída por experiências compartilhadas por diversas mulheres.

Interpretar uma narrativa de violência doméstica a partir do conhecimento situado significa reconhecer a outra e suas experiências como saber legítimo, contextualizado, relacional e crítico. Implica compreender como gênero, raça, classe e posição social moldam tanto o que é dito quanto o que é silenciado e como isso é interpretado pelo pesquisador.

Além disso, a pesquisa com mulheres vítimas de violência permite a co-construção do conhecimento. O conhecimento situado entende que ele emerge da interação entre sujeitos: a experiência da mulher e a interpretação do pesquisador constroem conjuntamente o saber, tornando-o reflexivo e relacional. Produzir conhecimento relacional significa explicitar a posição de quem conhece e de quem é conhecido, reconhecendo narrativas como saber crítico e politicamente engajado, e não apenas como dados ou ilustrações de teorias.

Dessa forma, analisar narrativas de violência doméstica sob a perspectiva do conhecimento situado significa interpretar as experiências femininas como produção de saberes, considerando contexto social, histórico e individual. Essa abordagem permite uma análise ética, reflexiva e transformadora, contribuindo para a proposição de políticas públicas e intervenções sensíveis à realidade das mulheres.

3.2 Estudo de narrativas

As narrativas aqui apresentadas foram registradas por Lopes (2019), que entrou em contato com mulheres que passaram por uma casa abrigo, por terem sido ameaçadas de morte por seus agressores. Uma primeira narrativa, que apresenta essa história coletiva, é a de Jioty, codinome adotado pela pesquisadora. Jioty, mulher branca, com ensino médio completo, cabeleireira, 2 filhos, morou 13 anos com

seu agressor. A violência geracional marca sua narrativa, que exemplifica um caminho de reprodução da violência de gênero, doméstica e familiar que afeta com grande frequência mulheres das classes populares.

O lar da minha mãe era extremamente violento, meu pai bebia e batia muito nela e a gente fugia para não ver, porque como ela não conseguia fugir e a gente não era o alvo da violência dele, somente ela, então a gente corria para a rua, pedia ajuda para os vizinhos [...] ele quebrava a casa toda [...] lembro que a gente ficava sentado na calçada esperando aquela tormenta passar [...]. Ele [meu pai] quebrava a casa toda, porta, janela, geladeira e fogão e o que ele via. Era uma violência constante, humilhação. Porque ele chegava no meio da rua ficava gritando minha mãe de todos os nomes, “está me traindo”. Eu cresci com essa vergonha de ver minha mãe apanhando e todo mundo sabia disso. Aí, uma vez meu pai bateu muito na minha mãe e ela acabou indo parar no hospital porque quebrou os dentes de baixo. (Jioty, em Lopes, 2019, p.78)

Pode-se, assim, entender que a violência experienciada por Jioty, na infância e na adolescência, passou a constituir modelos naturalizados na vida adulta, na medida em que sua condição de gênero e classe permanece a mesma de sua mãe e que possibilita a reprodução de estruturas de dominação masculinas.

Elza (codinome usado pela pesquisadora) é uma mulher negra, solteira, que trabalhava como caixa de supermercado. Mãe de dois filhos, viveu onze anos com seu agressor. A narrativa de Elza traz à tona reflexões sobre o fato de que, como as demais mulheres negras e pobres, no Brasil, ela sofre preconceitos, discriminações e violências de gênero, agravadas pela assimetria de raça. Isso reforça o quanto a perspectiva interseccional é instrumento importante nas análises sobre a violência contra a mulher.

Antes disso, eu já tinha tido três overdoses. Então eu achei que ele seria meu refúgio. Conseguir parar; nessa época eu já gostava dele. Nesse bom tempo eu passei sofrendo, me trancava e saía com as minhas amigas e eu engravidei, eu tomava remédio, mas usava droga, o remédio não fazia efeito

no organismo. Então, eu engravidei da “R”, tinha 14 anos e quando eu descobrir que estava grávida, já tinha voltado para casa da minha mãe, porque ele me agredia muito [...] descobri que estava grávida, voltei com ele, veio com aquelas ideias que queria mudar, que queria progresso e que iria ficar tranquilo de boa. (Elza em Lopes, 2019, p.89)

A narrativa de Elza demonstra que as mulheres muito jovens vivenciam um ciclo de violência – tensão, explosão, lua de mel e tensão (violências físicas, psicológicas e sexuais). Elsa evidencia aspectos recorrentes da violência contra as mulheres e destaca o uso de drogas e a gravidez como condições que colocam o corpo da mulher em situação de maior vulnerabilidade.

A gestação é também apontada por Jioty como um aspecto da condição feminina que a coloca, no patriarcado, em situação de subordinação e opressão:

[...] primeira semana [de casada], ele tentou me bater, me tranquei no banheiro e ele quebrou a minha casa todinha, quebrou meu fogão, minha geladeira ele jogou a geladeira no chão arrancou as portas do guarda-roupa, tudo novinho! [...] grávida de quase quatro meses e a saúde minha era horrível para a gravidez. Falei: tudo bem! Aceitei a situação que ele mudaria, na gravidez realmente não bebei, não foi uma pessoa ruim para mim, ganhei nenê ele foi um bom pai ele se apaixonou pelo filho dele, cuidou com muito amor, mas os dois primeiros anos de casada ele não me agredia fisicamente, me agredia psicologicamente: “você é seca, você é feia, quem vai querer você? olha para tua cara!” Eu não podia fazer a unha, não podia fazer um cabelo, meu cabelo era na b., assim não podia cortar o cabelo, se eu cortasse ele me rejeitava, dizia que eu estava feia, fazer a uma sobancelha, não podia comprar uma roupa, quem comprava era ele. (Jioty, em Lopes, 2019, p. 82)

A dominação masculina aparece, nesta narrativa de Jioty, vinculada às questões da aparência feminina e da condição de gravidez. As questões de classe podem ser identificadas na referência a quebra dos móveis novos, comprados para a vida conjunta, e a compra de vestuário. Além disso, há violência psicológica, relacionada ao gênero de Jioty, pois seu corpo é caracterizado como “feio”, “seco”

e “não desejável”. Esse é tipo comum de violência não é percebido pela maioria das mulheres. Sobre esse processo de objetificação de seu corpo e sobre a significação negativa de sua condição de saúde, quando seu agressor a expõe publicamente. Jioty assim se manifestou:

Para mim, das agressões, de tudo isso, o que mais doeu foi ele ter exposto a minha condição de saúde para todo mundo. Então hoje eu tenho vergonha das pessoas. Então eu acho que a violência de agressão tem menos peso. Porque ninguém tem preconceito com isso (violência). Muitas pessoas convivem normalmente com a violência. Agora com o HIV é muito difícil de conviver, é muito difícil de lidar. Eu não aceito, eu não aceito fazer o que eu faço (tratamento) porque eu tenho duas filhas para criar, sou muito nova, não quero ficar feia, eu ligo muito para minha aparência, mas é uma coisa que eu não aceito. Não queria jamais está assim e pelo fato de não me aceitar e ter as outras pessoas me apontando e perguntando me incomoda muito mais do que explicar para você por que eu fui agredida. [...] Eu acredito que porque nós mulheres sabemos perdoar, nós quando amamos colocamos o sentimento nosso acima de qualquer outra coisa, acaba esquecendo achando que aquilo não vai acontecer de novo. (Elza em Lopes, 2019, p. 113)

Para Elza, essa exposição foi pior que as agressões com as quais convivia, o que indica que o processo de dominação do corpo feminino passa por muitos meandros. A violência física com a qual conviveu desde a infância já estava naturalizada, diferentemente da exposição sofrida referente a sua condição de saúde, que colocou seu corpo feminino na condição de subordinação ao ciclo da violência, sempre “perdoando” e esperando que não acontecesse novamente. Outro aspecto importante é que as narrativas indicam as estratégias de sobrevivência e busca de apoio. Elza narra:

Eu fui embora deixei minhas meninas e a minha mãe com a minha amiga que escondeu as meninas na casa da mãe dela, onde ele sabia que a mãe dela morava, mas não podia entrar. A Assistente Social me explicou que não tinha ninguém no abrigo, que somente iria ter eu de família lá, mas que provável-

mente depois podia entrar outra família, que era somente mulheres, que lá somente abrigava mulheres vítimas de violência e me convenceu a ir para o abrigo. [...] me falou que tinha como me ajudar com auxílio moradia, que tinha como fazer o pedido desse auxílio, foi onde eu mudei, fizeram minha mudança com escolta policial. (Elza, em Lopes, 2019, p. 94-5)

Elza refere a importância do apoio de profissionais e das políticas de assistência e segurança, para romper seu ciclo de violência. Nesse sentido, a casa abrigo é importante serviço para a defesa de mulheres pobres que vivenciam situações de opressão. Com base no conhecimento situado, é possível fazer uma leitura das narrativas valorizando suas experiências e reconhecendo a dimensão relacional entre sujeitos, e também contextualizando o conhecimento. As narrativas apresentam detalhes ricos sobre a experiência com a violência doméstica, revelando, não apenas agressões físicas, mas também violência psicológica, sexual e patrimonial, além do impacto sobre filhos e a família extensa.

Cada narrativa expressa sentimentos, estratégias de sobrevivência e tomada de decisões diante de situações de risco extremo. Torna-se possível compreender as complexidades da vivência da violência, incluindo a alternância entre períodos de aparente calma e novos episódios de agressão, que influenciam a percepção de segurança, autoestima e confiança da vítima (Haraway, 1988; Lave; Wenger, 1991), conformando seus corpos e significados de maneira subalternizada.

As narrativas evidenciam que a exploração das mulheres está ligada intrinsecamente a relações assimétricas de poder e de opressão de gênero, classe e raça, construídas sócio e culturalmente: crescimento em um lar violento, vivência em periferia, desigualdade econômica, dependência financeira do agressor e presença de redes de apoio limitadas. Além disso, a prática religiosa, a interação com a comunidade e a legislação (abrigo, Conselho Tutelar) moldam o modo como elas experimentam e respondem à violência (Lave; Wenger, 1991; Brown; Collins; Duguid, 1989).

Portanto, o conhecimento que emerge das narrativas pertence às mulheres e, porque é coletivo e político, faz com que diferentes sujeitos compreendem a vio-

lência, suas interpretações, sentimentos e decisões das mulheres diante de múltiplas formas de opressão. Essa perspectiva relacional ajuda a produzir conhecimento sensível às desigualdades estruturais, importante para formulação de políticas sociais e de estratégias de proteção mais efetivas (Haraway, 1988; Lave; Wenger, 1991).

Embora muitas políticas de proteção à mulher já existam, a abordagem do conhecimento situado acrescenta uma dimensão que permite que sejam significativas e transformadoras, no que se refere à experiência das vítimas. Apesar de disponibilizar abrigos, serviços psicológicos e programas de capacitação, essa perspectiva exige que sejam considerados detalhes do cotidiano, barreiras culturais, condições socioeconômicas e redes de apoio específicas de cada mulher. Além disso, a perspectiva interseccional permite reorganização das políticas públicas relativas à violência doméstica, de forma que os serviços reflitam estratégias reais de sobrevivência e prioridades das mulheres. Assim, o conhecimento situado pode não criar políticas, mas transforma as existentes em instrumentos mais sensíveis, éticos e transformadores.

A análise das narrativas na perspectiva do conhecimento situado valoriza experiências individuais e coletivas, demonstrando a complexidade da violência doméstica: agressões físicas, psicológicas, sexuais e patrimoniais, impacto sobre filhos e familiares, estratégias de sobrevivência e decisões diante de risco extremo. A alternância entre períodos de calma e de episódios de agressão influencia percepção de segurança, autoestima e confiança das vítimas (Haraway, 1988; Lave & Wenger, 1991).

As narrativas indicam que a exploração das mulheres está intrinsecamente ligada a relações assimétricas de poder, construídas social e culturalmente, e que questões de gênero, classe, raça, prática religiosa, legislação e redes de apoio moldam a experiência da violência.

O conhecimento emergente dessas narrativas, coletivo e político, e permite interpretações sensíveis às desigualdades estruturais, fundamentais à formulação de políticas sociais mais eficazes (Haraway, 1988; Lave & Wenger, 1991). Apesar da existência de políticas de proteção, o conhecimento situado acrescenta uma dimen-

são transformadora, possibilitando que os programas reflitam estratégias reais de sobrevivência e prioridades das mulheres, tornando-se mais éticos, sensíveis e transformadores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento situado demonstra que não existe um saber neutro; todo conhecimento é produzido a partir de uma posição social, histórica, cultural e corporal específica. A epistemologia situada, como defendida por Haraway (1988), Harding (1991) e Collins (1990, 2015, 2020), ensina que reconhecer de onde se fala não enfraquece a ciência, pelo contrário, aumenta sua objetividade, ética e responsabilidade, oportunizando que subjetividades sejam valorizadas.

As narrativas apresentadas apontam essa perspectiva. Histórias narradas de mulheres vítimas de violência doméstica revelam dimensões da experiência, de seus significados construídos e da condição de seus corpos. Gênero, raça, classe e contexto cultural forjam, tanto a percepção das mulheres, quanto a interpretação de pesquisadoras e pesquisadores, demonstrando que o conhecimento não é acumulativo, mas relacional.

Reconhecer e valorizar essas perspectivas não constitui uma exigência apenas epistemológica, visto que se traduz em um compromisso ético e político. Esse reconhecimento e essa valorização permitem a produção de saber crítico, sensível às desigualdades estruturais, e a fundamentação de políticas sociais e práticas educativas mais efetivas. As experiências de grupos historicamente invisibilizados (mulheres, pessoas racializadas, pessoas LGBTQIAPN+, comunidades periféricas) oferecem aspectos indispensáveis para se compreender a realidade em sua complexidade.

Portanto, o conhecimento situado não se limita a explicar fenômenos, pois transforma a forma como os compreendemos, legitima vozes silenciadas e fortalece a produção de saberes socialmente relevantes. Ele nos lembra que, para conhecer profundamente o mundo e agir de maneira ética e responsável, é fundamental assumir de onde se fala e aprender com as experiências de quem vive essas diferentes realidades.

Em suma, o conhecimento situado é contextualização e epistemologia que transforma a maneira de se compreender o fenômeno da violência contra as mulheres, legitima vozes historicamente invisibilizadas e fortalece a produção socialmente relevante e ética.

REFERÊNCIAS

- BRISOLA, E. M. A.; MARCONDES, N. A. V. (2014). *Análise por Triangulação de Métodos: um referencial para pesquisas qualitativas*. Revista UNIVAP, São José dos Campos, v. 20, p. 201. <https://doi.org/10.18066/revunivap.v20i35.228>
- BROWN, J. S.; COLLINS, A.; DUGUID, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational Researcher*, v. 18, n. 1, p. 32–42.
- CISNE, M. (2012) *Gênero, Divisão Sexual do Trabalho e Serviço Social*. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões.
- COLLINS, P. H. (1990). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Boston: Unwin Hyman.
- COLLINS, P. H. (2015). Em direção a uma nova visão: Raça, Classe e Gênero como categorias de Análise e Conexão. In: Renata Moreno (Org.). *Reflexões e práticas de transformação feminista*. São Paulo: Coleção Cadernos Sempre-viva. Série economia e feminismo, 4.
- COLLINS, P. H.; BILGE, S. (2020). *Interseccionalidade*. 1. ed. São Paulo: Boitempo.
- CRENSHAW, Kimberlé. (1989). *Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*. *University of Chicago Legal Forum*, v. 1989, n. 1, p. 139–167.
- CRENSHAW, K. (2002a). *Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero*. Estudos Feministas. Ano 10. Retrieved in March 2019. <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>
- CRENSHAW, K. (2002b). *A Interseccionalidade na discriminação de raça e gênero*. Retrieved in March 2021. <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>

- HARAWAY, Donna. (1988). *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*. Feminist Studies, v. 14, n. 3, p. 575–599.
- HARDING, Sandra G. (1991). *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives*. Ithaca: Cornell University Press.
- HOOKS, bell. (2000). *Feminism is for everybody: Passionate politics*. Cambridge, MA: South End Press.
- KUHN, T. (1962). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Ed. Perspectiva.
- LAVE, J.; WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LOPES, S. M. S. (2019). *A percepção de mulheres em uma casa de acolhimento acerca da violência vivida*. 102 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano). Universidade de Taubaté, Taubaté.
- PISCITELLI, A. (2002) Re-criando a (categoria) mulher? In. ALGRANTI, (ORG.). *A Prática Feminista e o Conceito de Gênero*. Textos Didáticos. São Paulo: IFCH/Unicamp.
- POPPER, K. (1979) A Ciência Normal e seus Perigos. In: LAKATOS, Imre; MUSGRAVE, Alan (orgs.). *A Crítica e o Desenvolvimento do Conhecimento*. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Editora Cultrix, pp. 63-71.
- RIBEIRO, S. L. S. (2021). Narrativas e entrevistas em pesquisas qualitativas: história oral como possibilidade teórico-metodológica. Revista Ciências Humanas, [S. l.], v. 14, n. 1. <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/724>
- SCHÖN, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

A FERROVIA E A MOBILIDADE URBANA DE TAUBATÉ: REVITALIZAÇÃO DO LEITO FERROVIÁRIO



10.70271/250929.103718

Solon de Almeida Neto⁴⁶

Moacir José dos Santos⁴⁷

Silvio Luiz da Costa⁴⁸

Edson Trajano Vieira⁴⁹

1. INTRODUÇÃO

A insuficiência do planejamento urbano afeta diretamente o ambiente da cidade e os indivíduos que ocupam e utilizam este espaço. O incentivo exagerado ao uso de transporte rodoviário, acaba por impactar negativamente também a qualidade de vida nas cidades no que tange a mobilidade urbana. Segundo Gehl (2013) para uma cidade ser ambientalmente sustentável e com boa mobilidade urbana, deve-se privilegiar meios de locomoção com foco no transporte público e na construção de áreas para caminhar e estruturas adequadas para utilizar transportes alternativos, como a bicicleta. Lerner (2011) propõe a teoria da “acupuntura urbana” ao comparar as cidades com corpos humanos e alega que, assim como é possível fazer um organismo trabalhar de forma diferente após receber uma agulhada em

⁴⁶ Mestre pelo Programa de Pós-graduação Acadêmico em Planejamento e Desenvolvimento Regional da Universidade de Taubaté (UNITAU), Brasil. E-mail: solon98@rocketmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4567910574941921>.

⁴⁷ Doutor, mestre e graduado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Brasil, com pós-doutorado pela Universidade do Minho (UMINHO), Portugal. Docente e investigador da Universidade de Taubaté (UNITAU), onde é coordenador adjunto do Programa de Mestrado e Doutorado Acadêmico em Planejamento e Desenvolvimento Regional. E-mail: moacir.jsantos@unitau.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3987800501488137>.

⁴⁸ Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e Mestre em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Graduado em Filosofia pela PUC - MG. Docente e pesquisador da Universidade de Taubaté (UNITAU), atuando no Programa de Mestrado e Doutorado Acadêmico em Planejamento e Desenvolvimento Regional. E-mail: silvio.lcosta@unitau.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3937835176080855>.

⁴⁹ Doutor em História Econômica pela Universidade de São Paulo e Mestre em Economia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Docente e pesquisador da Universidade de Taubaté (UNITAU), Brasil, atuando como coordenador adjunto do Programa de Mestrado e Doutorado Acadêmico em Planejamento e Desenvolvimento Regional. E-mail: trajano@unitau.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4889417479100303>

determinado ponto específico, o mesmo pode ser feito com as cidades a partir de uma intervenção urbana.

O contexto estudado foi o da via férrea presente no município de Taubaté/SP e teve como objetivo analisar os efeitos da linha férrea no meio urbano de Taubaté, para entender como a área ocupada por essa estrutura viária pode ser requalificada por meio de uma revitalização que amplie o uso público de áreas que propiciem espaços para a mobilidade ativa e conforto urbano.

Assim, a relevância do trabalho esteve alicerçada na questão da necessidade da realização de uma investigação em como o espaço ocupado pela estrada de ferro está ligado ao contexto urbano da cidade de Taubaté.

2. PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO SUSTETÁVEL

Na ótica de Hoji (2018) planejar significa olhar para o futuro, onde as ações devem ser executadas como estabelecido no plano, para que desta forma seja possível atingir o resultado desejado. Para entender como surgiu a ideia de se planejar uma região, é preciso fazer uma análise histórica. Durante o século XIX, as grandes cidades europeias (sobretudo Londres) sofreram um aumento populacional altíssimo, resultado das duas primeiras revoluções industriais, onde a população, até então predominantemente rural, passou a habitar os centros urbanos.

Assim, as cidades sofreram um crescimento urbano rápido e desordenado, onde veio a surgir os cortiços. E é neste contexto que a primeira resposta a este cenário urbano foi a Cidade-Jardim do urbanista inglês Ebenezer Howard em 1889. Howard tinha como objetivo resolver o problema da cidade vitoriana, onde propunha exportar uma quantidade considerável da população para novas cidades que seriam construídas no campo, resultando em uma união entre o campo e a cidade, resultando em “uma nova vida, uma nova civilização” (Howard, 1996).

Já a expressão regional *planning* (planejamento regional) surgiu com o urbanista, biólogo, filósofo e sociólogo escocês Patrick Geddes (1854-1932). Em complemento a este entendimento, Ferreira (2021) expõe que o substantivo “desenvolvimento” se caracteriza como equivalente a prolongamento, aumento, progresso, crescimento, incremento, onde se entende a passagem de um estado a outro, de

modo que o seguinte será sempre mais perfeito em relação ao anterior. Para Santos *et al.* (2012), a ideia de desenvolvimento não é algo pronto e fixo, pois está em constante construção. Para se entender a ideia de “desenvolvimento sustentável”, igualmente deve-se entender o significado da palavra “sustentável”, que de acordo com Ferreira (2021) vem do latim *sustentabile*, cujo significado pode ser entendido como algo ou uma ideia “que se pode sustentar, defender ou seguir”.

O entendimento de “desenvolvimento sustentável” originou-se nas ações da ONU, em 1983, com a criação da Comissão Mundial sobre Meio ambiente e Desenvolvimento, onde destacou-se o relatório intitulado *Nosso Futuro Comum*. Este modelo de desenvolvimento defende a possibilidade de crescimento econômico aliado à preservação da natureza (Santos *et al.*, 2012).

Segundo Moreira (2007) o conceito de requalificação urbana envolve mudanças de forma integrada, na questão econômica, o a prioridade deve ser em atividades que resultem em empregos e incentivem a economia da área de intervenção. De acordo com a mesma autora, no aspecto social, a integração da população é uma das mais importantes, para que não resulte em espaços geradores de marginalização de grupos que não consigam integrar-se às transformações do espaço alvo da intervenção. De acordo com Rogers (2001), uma cidade deve levar em conta as necessidades em âmbito social, cultural, ambiental e político.

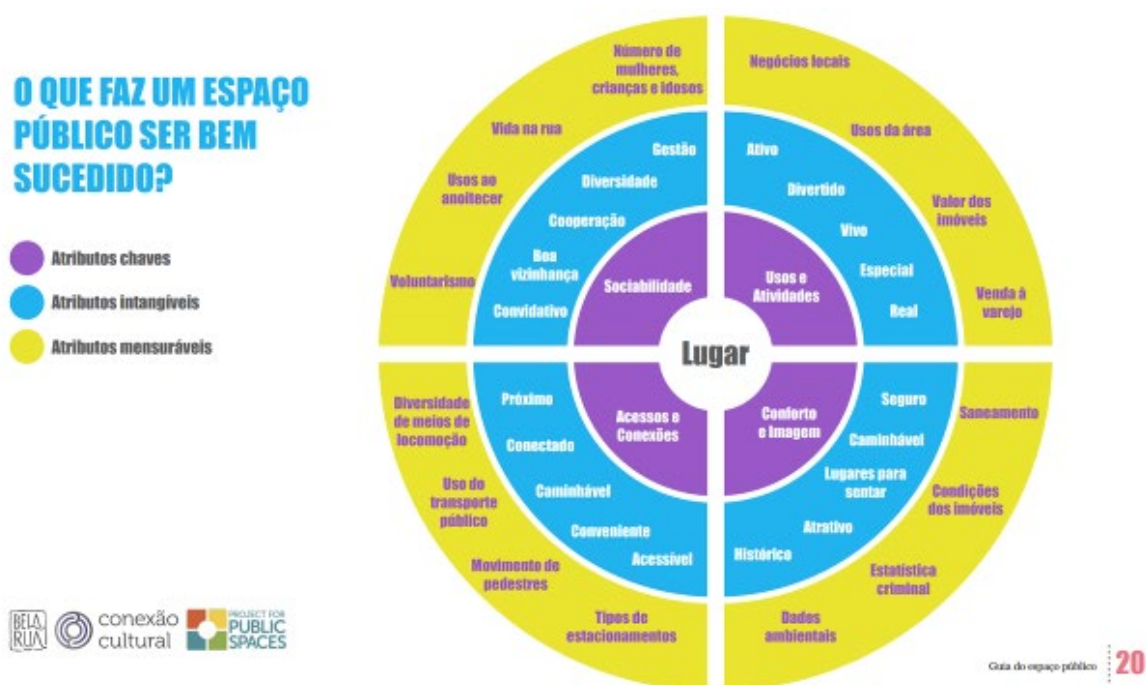
Sobre a questão da presença do meio natural no planejamento e desenvolvimento sustentável, Sitte (1992) diz que a natureza nas cidades não deve ser apenas estética, mas também sua presença é indispensável à saúde e ao espírito dos cidadãos que ali encontram repouso, que de acordo com o autor, o indivíduo é um doente em parte “real” e em parte “imaginário”. Tal ideia deve ser levada em consideração ao se fazer um projeto de revitalização para uma área urbana onde deseje-se trazer qualidade de vida para o lugar.

De acordo com Gehl (2013) a única forma de uma cidade ser ambientalmente sustentável é privilegiar meios de locomoção tais como: o transporte público, áreas para caminhar e espaços adequados para andar de bicicleta. Segundo Lerner

(2011) muitas vezes uma boa requalificação urbana pode ser realizada com um método que o autor chama de “acupuntura urbana”, o qual com uma intervenção urbana pontual pode transformar positivamente todo o espaço ao seu redor.

Heemann e Santiago (2015), baseando-se no conceito da *Project For Public Spaces* (PPS), afirmam que para um espaço público ser considerado bem-sucedido, ele deve apresentar quatro qualidades fundamentais: acessibilidade, atividades, conforto e sociabilidade (Figura 1).

Figura 1 - Atributos de um espaço público bem-sucedido



Fonte: Heemann, Santiago, p.20.

Em se tratando de projetos de revitalização e requalificação urbana em eixos ferroviários, há exemplos bem-sucedidos de projetos já executados onde se construiu parques lineares dentro do contexto ferroviário, dentre eles pode-se citar o Parque Gleisdreieck localizado em Berlim na Alemanha e o Parque High Line localizado em Nova Iorque nos Estados Unidos. Igualmente merece atenção projetos de revitalização urbana que tiveram como foco a mobilidade urbana em contexto linear, dentre eles Parque Urbano da Orla do Guaíba localizado na cidade de Porto Alegre no Brasil e a Ciclovia Elevada da cidade de Xiamen, na China.

De acordo com Silveira (2002), a chegada do setor ferroviário na América se deu primeiramente nos Estados Unidos que, após 1834, passou a fabricar suas próprias locomotivas. Não muito tempo depois, no Brasil, a primeira locomotiva veio a ser implantada em 1854. O interesse do governo brasileiro especificamente em ferrovias, veio em 1835 durante a Regência Una de Diogo Feijó, quando foi votado e sancionado pelo então regente o decreto legislativo 101/1835. A Lei autorizava a concessão de uma estrada de ferro da capital do Império para as províncias de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Bahia (Vasconcelos Neto, 2018, p. 21). De início, o transporte ferroviário foi implantado em 1854 no Rio de Janeiro e logo em seguida em São Paulo, com o objetivo principal de transportar as safras de café do interior para o litoral, facilitando desta forma a exportação do produto através dos portos.

Com a instalação das estradas de ferro, a configuração das cidades localizadas em suas proximidades foi afetada pelos efeitos do novo meio de transporte. De acordo com Maia (2014) a presença do sistema ferroviário em núcleos urbanos era um forte elemento capaz de influenciar a organização morfológica e socioespacial destas cidades. Mendes, Veríssimo e Bittar (2015) afirmam que neste período, as cidades brasileiras, sobretudo as metrópoles, precisaram adotar novos programas arquitetônicos que atendessem a esta nova realidade, tais como: estações ferroviárias, grandes galpões para armazenar mercadorias, mercados municipais, lojas, teatros e mais tarde fábricas.

Apesar do setor ferroviário brasileiro ter perdido considerável destaque ao longo do século XX, tanto na questão de investimento quanto na questão utilitária, no cenário do século XXI este meio de transporte continua a ser utilizado em território brasileiro, sobretudo com transporte de carga. De acordo com os autores Alves, Ramos e Silva (2020), no ano de 2019 o Brasil era o 9º país do mundo com maior malha ferroviária de carga, entretanto, se comparado a outros países, o Brasil apresenta índices de desempenho baixos.

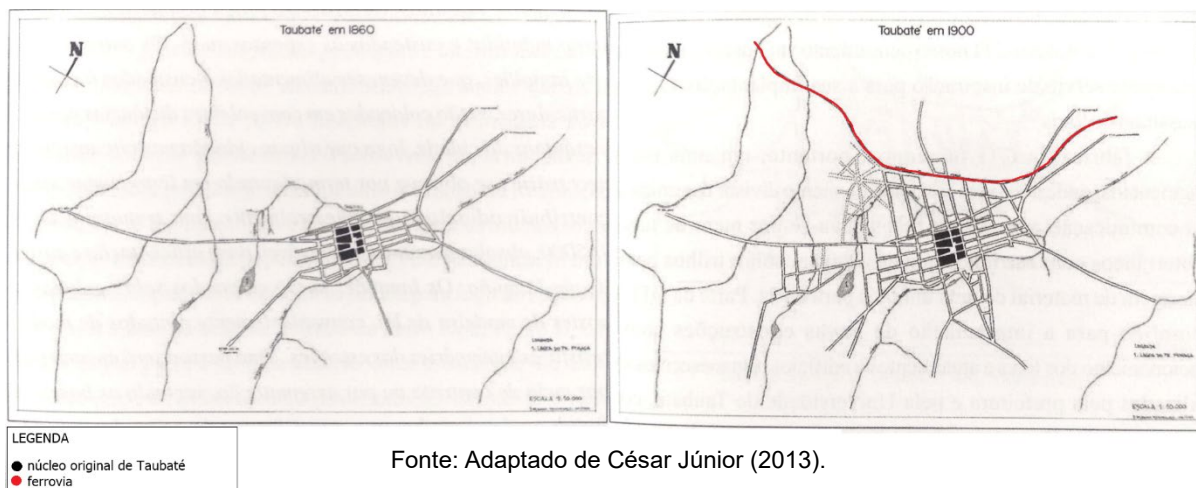
Atualmente no cenário internacional, de acordo com Assis *et al.* (2017) a regulamentação do setor ferroviário, em alguns países do mundo, tem apresentado

evolução e desenvolvimento nos últimos anos, com o intuito de alcançar um aumento da eficiência deste meio de transporte, tais como os Estados Unidos da América (EUA) e os que compõe a antiga Comunidade Europeia (CE).

3. A FERROVIA EM TAUBATÉ E SEUS IMPACTOS

Taubaté foi fundada na primeira metade do século XVII por Jacques Félix, bandeirante que residia na Vila de São Paulo dos Campos de Piratininga (atual cidade de São Paulo). A condução pessoal, no século XIX, era feita em animais de montaria, cavalos ou bestas, balaio, bangüês, liteiras e, por último, troles e aranhas (Motta Sobrinho, 1978, p.65). Esta realidade permaneceria sem grandes mudanças até o ano de 1875, com a construção da Estrada de Ferro Dom Pedro II, um marco significativo para Taubaté. A presença da estrada de ferro afetou em vários aspectos a cidade e a população taubateana. César Júnior (2013) compara o crescimento da estrutura urbana da cidade antes e depois da instalação da estrada de ferro (Figura 3).

Figura 2 - Taubaté em 1860 e 1900



Na última década do século XIX, Taubaté recebeu seus primeiros imigrantes italianos, quando estes desembarcaram em 1891 na recém-criada colônia agrícola de Quiririm (Indiani, 2017). Na década de 1890, Taubaté já era uma das cidades mais importantes do estado de São Paulo, quando o cultivo do café era a principal atividade econômica do município (Martins, 2009). No ano de 1891 foi inaugurada

a CTI (Companhia Taubaté Industrial) que absorveu em seu quadro de funcionários, grande parte dos imigrantes italianos residentes em Taubaté e antigos moradores da zona rural (Andrade e Abreu, 2004).

De acordo com Costa (2005) após a instalação da CTI muitas outras indústrias foram instaladas em Taubaté, principalmente no século XX. De início, as primeiras indústrias instalaram-se a margem da estrada de ferro, tais como a CTI e a companhia Fabril Juta. Para Prado e Abreu (1995), a abertura da Rodovia Presidente Dutra em 1950 proporcionou uma descentralização industrial. A partir deste momento, as novas indústrias optaram por instalarem-se próximas a rodovia. Entretanto, apesar do setor ferroviário ter perdido considerável espaço na área de transporte para o setor rodoviário ao longo do século XX, ele não foi totalmente descartado, sobretudo com o transporte de carga. Em Taubaté, a relação entre indústria e ferrovia, atualmente, é menor se comparada a relação entre indústria e rodovia, entretanto, a relação entre o setor ferroviário e o industrial existe em território taubateano (Costa, 2005, p. 114)

A presença da ferrovia e da Rodovia Presidente Dutra, gerou um efeito barreira no desenvolvimento da cidade, pois é possível perceber uma considerável diferença no padrão do desenho do traçado da região central, entre a ferrovia e a rodovia, se comparado ao traçado que transpõe essas duas vias. Entretanto, havia ramais desta ferrovia que tinham sua rota originária em Taubaté com a intenção de atender as necessidades em um contexto regional ou mesmo local. Uma destas ramificações passava pelo distrito de Quiririm, que era um trecho do traçado original da ferrovia Central do Brasil, mas que se tornou um caminho alternativo, após a construção de um desvio com um traçado mais linear em 1953 (Carlos, 2014).

Outra ramificação que existia na cidade de Taubaté, era um braço da ferrovia que partia de Taubaté, em um ponto próximo onde atualmente encontra-se o Parque Municipal SEDES e até a região central do município de Tremembé, onde hoje está a Estação Ferroviária desativada Dr. Paulo de Frontin. De acordo com o site oficial da prefeitura de Tremembé, este caminho ferroviário foi inaugurado em 1914 e desativado na década de 1950 (Prefeitura de Tremembé, 2024). Outra rota ferroviária que partiria de Taubaté, é a que ligaria a cidade de Taubaté à cidade de Ubatuba.

Este caminho não seria simplesmente um ramal, mas sim uma ferrovia independente da Central do Brasil. Entretanto, tal estrada de ferro, não chegou a ter sua construção concluída e não chegou a ser utilizada. De acordo com Droguett e Fonseca (2005) a intenção era que um trem partisse de Taubaté, cruzasse a Serra do Mar, até chegar no porto de Ubatuba; com a finalidade de transporta produtos, tanto com foco na exportação quanto na importação.

Ao longo do eixo ferroviário da cidade de Taubaté, merece destaque a infraestrutura existente ao longo da ferrovia que auxilia os transeuntes a transporem-na de um lado ao outro e os ambientes presentes à margem da linha férrea, sejam planejados (como praças e parques oriundos do planejamento urbano) ou não planejados (oriundos da apropriação do espaço por parte da população). Ao analisar de forma empírica a variedade de travessias de pedestres existentes ao longo da ferrovia, constata-se que a questão topográfica influenciou o seu planejamento.

Em pontos onde o nível da linha férrea é consideravelmente mais baixo que o nível das ruas que a margeiam, a topografia pode ser utilizada como uma potencialidade, possibilitando a construção de um modelo de passarela que exige pouco esforço do transeunte que irá utilizá-la e ao mesmo tempo proporcionar-lhe segurança. Já em casos em que a travessia se resume a uma pequena elevação com corrimões, entende-se primeiramente a impossibilidade em construir uma passarela em rampa devido a topografia e acaba por ser uma problemática.

Além da infraestrutura referente à passagem de pedestres, outro aspecto a destacar são os ambientes existentes às margens da ferrovia. Dos espaços arborizados às margens da ferrovia, está o Parque Dr. Barbosa de Oliveira construído no século XIX, que ocupa duas quadras e está situado entre a estação ferroviária e a Avenida 9 de Julho (uma das principais vias da cidade), além de localizar-se ao lado da Rodoviária Velha.

Tais características mostram um espaço que se construiu ao longo do tempo em épocas diferentes, o que confere, nos dizeres das autoras Soler e Matos (2000) uma “historicidade às reflexões” e um emaranhado de tempos e memórias. Outro local que apresenta considerável área verde é o Parque Municipal Cesar Varejão,

localizado no bairro Jardim das Nações e apresenta grandes dimensões, equivalente a três quadras do bairro. Outro local com vasta vegetação e dotada de equipamentos públicos adjacente a linha férrea é o Parque Municipal SEDES. Ao analisar os três parques, é possível notar semelhanças e diferenças entre eles. Na questão das semelhanças, tanto o Parque Dr. Barbosa de Oliveira, tanto o Parque Municipal Cesar Varejão, quanto o Parque Municipal SEDES; estão ao lado da Ferrovia Central do Brasil e apresentam generosa área verde.

Dentre as diferenças que foram possíveis averiguar por meio da pesquisa empírica, está relacionada ao perfil do público que frequenta os parques e como utilizam cada parque; além das diferenças morfológicas no que se refere às instalações e equipamentos presentes em cada espaço. Além desses ambientes decorrentes de planejamentos urbanos, há também outros, como é o caso de uma pequena feira de frutas e legumes que se encontra à margem da ferrovia na Avenida Marrocos no Bairro Jardim das Nações. Espaços como esse surgem de forma natural e orgânica, na maioria das vezes fruto das necessidades e anseios dos moradores locais.

Ao longo do eixo ferroviário da cidade de Taubaté, existem alguns trechos que apresentam um considerável espaço vazio ao lado da ferrovia. Paralelamente a este aspecto urbano, nota-se que as vias de rodagem que foram construídas em substituição aos ramais ferroviários, tanto o que se destinava à cidade de Tremembé, quanto o que ia de encontro com o distrito de Quiririm, hoje são avenidas e estradas que dispõem de ciclovias e ciclo-faixas ao longo de seu percurso. São espaços que se transformaram ao longo do tempo, onde a formação foi influenciada pelas necessidades de épocas diferentes, o que exige que se encare esses espaços urbanos como um texto a ser decifrado a fim de compreendê-los, visando entender o emaranhado de tempos existente nesses espaços, tal como defendem Soler e Matos (2000).

O trecho que margeia a ferrovia, carece de infraestrutura, apresenta-se como um local hostil, onde a presença humana não se faz presente, oferecendo falta de segurança às áreas ao redor. Esse espaço é um obstáculo em meio à malha urbana de Taubaté, enquadrando-se como um gerador do “efeito barreira”, tal como denomina

o arquiteto e paisagista McHarg (1969), efeito que fragmenta o espaço urbano. O espaço que margeia a linha férrea necessita de um projeto de revitalização a fim de sanar os problemas da mobilidade urbana presente em Taubaté, a partir da implementação de uma infraestrutura básica. Em se tratando do espaço presente ao lado da ferrovia, percebe-se que sua dimensão é consideravelmente grande na maior parte do percurso analisado.

Tal espaço tem a potencialidade de ser ocupado por pequenas vias de locomoção terrestre, com uma distância segura da ferrovia, impactando positivamente não apenas esse espaço, mas também as proximidades que margeariam este trajeto, conforme a ideia de “acupuntura urbana” do arquiteto e urbanista Lerner (2011) e o conceito de Gehl (2013) em privilegiar meios de locomoção como o transporte público e ativo como a criação de áreas para a circulação de bicicletas, que podem contribuir para uma cidade ambientalmente sustentável.

Os antigos ramais ferroviários para Tremembé e Quiririm poderiam ser incluídos neste projeto. Poder-se-ia interligar esses dois caminhos com as pequenas vias que se propõe a construir no espaço que margeia a linha férrea, recriando a mesma rota que se fazia de trem na época em que os ramais existiam. O projeto abarcaria além da questão urbana, a questão histórica e ambiental.

A partir das análises morfológicas do espaço adjacente ao leito ferroviário (no presente e no passado), onde tem como objetivo explorar as potencialidades dessa área com o intuito de explorar as possibilidades de uma revitalização urbana a fim de mitigar as problemáticas identificadas; algumas diretrizes projetuais para a área foram formuladas.

As diretrizes foram pensadas inicialmente de forma geral, com a finalidade de expor as intenções necessárias para as transformações urbanas desejadas. Logo em seguida, a partir delas, desenvolveram-se as diretrizes específicas, que visam indicar as ações e modificações a serem executadas (Quadro 1).

Quadro 1 - Diretrizes projetuais

Diretrizes gerais	Diretrizes específicas
Revitalizar o leito da ferrovia, a fim de eliminar locais degradados e sem vida que geram insegurança.	Criação de ciclovias nos espaços vazios existentes na margem da ferrovia; Criação de ciclovias elevadas nos pontos onde não há espaço suficiente e possa por em risco a segurança dos usuários; Instalação de postes de iluminação a fim de eliminar pontos vulneráveis à segurança dos usuários; Instalação de lixeiras em pontos estratégicos; Criação de canteiros e pequenos jardins nos pontos do trajeto onde o tamanho do espaço permita a criação de tais elementos paisagísticos
Promover uma nova alternativa de transporte e locomoção que colabore tanto para a diminuição dos congestionamentos das ruas, quanto para a diminuição da emissão de gases poluentes.	Instalação de estações de aluguel de bicicletas compartilhadas e patinetes elétricos
Resgatar a memória e os percursos dos antigos ramais ferroviários locais.	Aproveitar e utilizar a infraestrutura cicloviária já existente nas rodovias onde no passado haviam linhas ferroviárias

Fonte: Produzido pelo autor (2024).

A implementação das diretrizes aqui propostas poderiam ser uma estratégia para revitalizar a área onde encontra-se o espaço ocioso que margeia a ferrovia, tendo em mente a proposta da acupuntura urbana de Lerner (2011), onde a simples implementação de uma ciclovia e seus equipamentos poderiam sanar o problema da mobilidade urbana e, conseqüentemente, na revitalização dos arredores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo evidenciou a possibilidade de executar um projeto de revitalização visando a mobilidade urbana para o espaço que margeia a ferrovia presente no município de Taubaté, demonstrada a partir de diretrizes geradas após

as análises e avaliações do espaço estudado, onde atentou-se em suprir as necessidades e carências identificadas.

Dos estudos originaram-se três diretrizes gerais, que tem como objetivo solucionar, de modo geral, três problemas relacionados a área. Basicamente as diretrizes se propõem: 1 - Eliminar a degradação geradora de problemas sociais e urbanos existentes no espaço que margeia a ferrovia; 2 - Oferecer e incentivar a utilização de meios de transporte alternativos aos automóveis e que estejam alinhados com a ideia de sustentabilidade; 3 – Resgatar a memória ferroviária local.

Neste trabalho, a presente investigação trouxe como resposta à questão inicial a constatação de que, ao analisar os efeitos da linha férrea no meio urbano da cidade de Taubaté pôde-se entender como a área ocupada por essa estrutura viária pode ser requalificada por meio de uma revitalização que amplie o uso público de áreas que propiciem espaços para a mobilidade ativa e conforto urbano.

Assim, espera-se que esta pesquisa, a qual resultou em diretrizes projetuais para o espaço existente ao lado da ferrovia com foco na mobilidade urbana, possa contribuir e nortear um possível projeto de intervenção urbana para a área aqui estudada, caso haja um interesse futuro para a execução de tal projeto.

REFERÊNCIAS

- ARCHDAILY. (2020). *Gleisdreieck Park / Atelier LOIDL*. ArchDaily Brasil. <https://www.archdaily.com.br/br/762169/gleisdreieck-park-atelier-loidl>
- ALVES, E. G. C.; RAMOS, R. B. S., SILVA, C. R. (2020). *Transporte ferroviário no Brasil – desafios e oportunidades*. <https://www.fatecpq.edu.br/revista/index.php/ps/index>
- ANDRADE, A. C. A.; ABREU, M. M. (2004) *História de Taubaté através de Textos*. 2. ed. Prefeitura Municipal de Taubaté.
- ASSIS, A. C. V.; SILVA, C. A.; MARCHETTI, D. S.; DALTO, E. J.; RIOS, E.; FERREIRA, M. A. (2017). *Ferrovias de carga brasileiras: uma análise setorial*. BNDES Setorial, Rio de Janeiro, n. 46, p. 79-126. https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/14136/2/BNDES-Setorial-46_Ferrovias_P.pdf

- CARLOS, R. M. P. (2014). *Centralidade, segregação e estruturação do espaço intraurbano: a transição da sociedade rural para urbana em Taubaté*. Dissertação de Mestrado. Taubaté: UNITAU.
- CÉSAR JÚNIOR, C. E. M. (2013). *Conhecendo Taubaté – uma análise urbana*. 1. ed. Editora Cabral.
- COSTA, S. L. (2005). *Taubaté: O local e o global na construção do desenvolvimento*. 1. ed. Editora Cabral.
- DROGUETT, J.; FONSECA, J. O. (2005). *Ubatuba – espaço, memória e cultura*. 1. Ed. São Paulo: Arte & Ciência.
- FERREIRA, J. F. C. *Desenvolvimento Sustentável: apontamentos sobre o conceito*. 1 ed. Uniedusul Editora, 2021.
- GEHL, J. *Cidades Para Pessoas*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- HEEMAN, J.; SANTIAGO, P. C. (2015). *Guia do Espaço Público – para Inspirar e Transformar*. <http://www.placemaking.org.br/home/wp-content/uploads/2015/03/Guia-do-Espa%C3%A7o-P%C3%ABlico1.pdf>
- HOJI, M. (2018). *Orçamento empresarial: passo a passo*. São Paulo: Saraiva.
- HOWARD, E. (1996). *Cidades-jardins de Amanhã*. Editor Hucitec.
- INDIANI, J. (2017). *Os Italianos em Quiririm e Minhas Memórias*. 4. ed. Canal 6 Editora. Bauru-SP.
- LERNER, J. (2011). *Acupuntura Urbana*. 5ª ed. Rio de Janeiro – São Paulo: Record.
- MCHARG, I. L. (1969). *Design with nature*. Nova York: John Wiley & Sons Inc.
- MAIA, D. S. (2014). *A ferrovia nas cidades bocas de sertão: alterações na morfologia urbana e no território brasileiro*. Seminário Internacional Brasil no século XIX. Vitória: Sociedade Brasileira de Estudos do Oitocentos.. <https://www.seo.org.br/images/Anais/Arthur/Doralice%20Styro%20Maia.pdf>
- MARTINS, C. (2009). *Felix Guisard: a trajetória de um pioneiro*. 1 ed. Ed. Cabral.

- MENDES, C; VERÍSSIMO, C; BITTAR, W. (2015). *Arquitetura no Brasil de Deodoro a Figueiredo*. 1 ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio.
- MOREIRA, M. G. S. A. (2007). *Requalificação urbana: alguns conceitos básicos*. Artitextos. ISBN 978-972-9346-03-3. Nº 5 (dez.), p.117-129.
<http://hdl.handle.net/10400.5/1802>.
- MOTTA SOBRINHO, A. (1978). *A Civilização do Café*. 3. ed. Editora Brasiliense.
- PRADO, J. B; ABREU, M. M. (1995). *Aspectos geográficos do Vale do Paraíba e Município de Taubaté*. 1. ed. Prefeitura Municipal de Taubaté.
- PREFEITURA DE TREMEMBÉ. (2025). *Estação Ferroviária Dr. Paulo de Frontin*.
<https://tremembe.sp.gov.br/estacao-ferroviaria-dr-paulo-de-frontin/>.
- ROGERS, R. (2001). *Cidades para um pequeno planeta*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- SANTOS, E. L. et al. (2012). *Desenvolvimento: um conceito multidimensional*. Desenvolvimento Regional em debate. Ano 2, n. 1, jul.
<https://www.redalyc.org/pdf/5708/570862004004.pdf>.
- SILVEIRA, M.R. (2002). *Transporte e logística: as ferrovias no Brasil*.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/13658>.
- SITTE, C. (1992). *A construção das cidades segundo seus princípios artísticos*. 1. ed. traduzida. São Paulo: Editora Ática.
- SOLER, M. A.; MATOS, M. I. (2000). *A cidade em debate*. 1. ed. São Paulo: Olho d'água.
- VASCONCELOS NETO, A. M. (2018). *A política ferroviária brasileira - tomos I e II* (vol. 245). 1. ed. Editora do Senado Federal.

PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO: REFLEXÕES METODOLÓGICAS SOBRE A SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO SITUADO



10.70271/250929.103719

Juliana Marcondes Bussolotti⁵⁰

Suzana Lopes Salgado Ribeiro⁵¹

Fabrina Moreira Silva⁵²

Mariana Aranha de Souza⁵³

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa qualitativa consolidou-se, ao longo das últimas décadas, como uma das principais abordagens metodológicas no campo das ciências sociais e da educação, por sua capacidade de oferecer uma compreensão aprofundada de fenômenos complexos. Diferentemente das metodologias quantitativas, que se concentram em mensurar e generalizar dados por meio de amostras estatísticas, a pesquisa qualitativa privilegia a interpretação, a escuta e a análise situada das experiências vividas pelos sujeitos. Tal abordagem permite acessar dimensões subjetivas, simbólicas e culturais que permeiam os processos educacionais, tornando-se fundamental para compreender as práticas pedagógicas em sua diversidade e complexidade (Lüdke; André, 2013; Creswell, 2021).

⁵⁰ Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP, Brasil) e Mestre em Ciências Ambientais pela Universidade de Taubaté (UNITAU), Brasil, onde é professora, pesquisadora e coordenadora do Mestrado Profissional em Educação. E-mail: juliana.mbussolotti@unitau.br; ORCID: <http://lattes.cnpq.br/5232556966245150>.

⁵¹ Doutora e Mestra pelo programa de História Social da Universidade de São Paulo (USP). Docente e investigadora da Universidade de Taubaté (UNITAU), Brasil, atuando no Mestrado Profissional em Educação. E-mail: suzana.lsribeiro@unitau.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0310-0694>.

⁵² Doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Mestra em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pós-doutoranda em Psicologia Ambiental na Universidade de São Paulo (USP). É docente e investigadora na Universidade de Taubaté (UNITAU), Brasil, onde atua no Mestrado Profissional em Educação. E-mail: fabrina.msilva@unitau.br; ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8907-2091>.

⁵³ Doutora e Mestra em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). É docente e investigadora na Universidade de Taubaté (UNITAU), Brasil, onde atua no Mestrado Profissional em Educação. E-mail: mariana.asouza@unitau.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2229-0630>.

A relevância da pesquisa qualitativa está diretamente relacionada à sua capacidade de captar os sentidos atribuídos pelos sujeitos a suas experiências, práticas e contextos. No campo educacional, esse enfoque mostra-se especialmente fecundo, pois possibilita analisar como professores, estudantes e instituições constroem significados em torno da aprendizagem, das interações sociais e dos processos de ensino. Mais do que descrever realidades escolares, a pesquisa qualitativa busca interpretá-las e problematizá-las, respeitando a pluralidade de vozes e contextos que caracterizam os ambientes de ensino (Bussolotti *et al*, 2023; Silva; Gonçalves, 2022).

O objetivo deste capítulo é analisar os fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa qualitativa, com destaque para a análise de conteúdo e a triangulação de dados como estratégias complementares e integradas. Pretende-se discutir como essas abordagens fortalecem a validade e a profundidade interpretativa dos estudos, ao mesmo tempo em que oferecem instrumentos rigorosos para a construção de inferências consistentes. Para tanto, serão exploradas as etapas da análise de conteúdo, conforme sistematizadas por Bardin (2011), e os diferentes tipos de triangulação, segundo Creswell (2021) e autores contemporâneos, destacando a pertinência de sua aplicação em investigações educacionais situadas em seu território.

O presente artigo foi originalmente elaborado pelas autoras, a partir de um percurso investigativo fundamentado em revisão de literatura e análise teórico-aplicada. Nesse processo, foram consultadas e sistematizadas obras clássicas e contemporâneas e os produtos técnicos produzidos nas aulas de Metodologia da Pesquisa em Educação do Programa Profissional em Educação da Universidade de Taubaté que discutem a pesquisa qualitativa, a análise de conteúdo e a triangulação de dados, permitindo a construção de uma narrativa fundamentada em bases sólidas e reconhecidas no campo educacional. A redação inicial do texto foi realizada integralmente pelas pesquisadoras, que estruturaram os argumentos, selecionaram as referências e definiram os exemplos aplicados.

De acordo com as diretrizes éticas de publicação científica, cumpre declarar que, na elaboração desta versão final, foi utilizada a ferramenta ChatGPT (OpenAI,

2025) como recurso de Inteligência Artificial Generativa (IAG). Seu uso restringiu-se a funções de apoio técnico e editorial, abrangendo: organização do material previamente escrito pelas autoras; adequação do texto ao template do capítulo, incluindo títulos, margens, espaçamento e padronização de referências; sugestões de melhorias de clareza textual e de uniformização do estilo acadêmico.

É fundamental reforçar que a IAG não substituiu a produção intelectual das autoras, tampouco criou conteúdo inédito ou referências inexistentes. O artigo já estava previamente redigido e fundamentado pelas pesquisadoras cabendo à ferramenta apenas otimizar a formatação, revisar aspectos linguísticos e apoiar a organização discursiva. Assim, a autoria científica permanece integralmente com as pesquisadoras, assegurando a originalidade e o rigor acadêmico do trabalho.

Este capítulo também se insere no compromisso coletivo da obra “Conexões Brasil-México: a socialização do conhecimento localizado” de alinhar-se à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas. Em especial, a discussão sobre metodologias qualitativas aplicadas à educação contribui diretamente para o ODS 4 – Educação de Qualidade, ao propor estratégias investigativas que valorizam a diversidade de contextos e fortalecem a formação docente.

Ao destacar a pluralidade de vozes e a socialização do conhecimento situado, este trabalho dialoga com o ODS 10 - Redução das Desigualdades, reconhecendo a importância de metodologias que deem visibilidade a sujeitos e práticas historicamente marginalizados. De forma transversal, o capítulo também se articula ao ODS 9 - Indústria, Inovação e Infraestrutura, na medida em que aborda o papel de ferramentas digitais e softwares de análise qualitativa, e ao ODS 17 – Parcerias e Meios de Implementação, ao promover o intercâmbio metodológico entre diferentes contextos educacionais, fortalecendo redes de pesquisa e cooperação acadêmica internacional.

Este capítulo está organizado em quatro seções principais. Após esta introdução apresenta-se, na seção 2 - “Revisão da Literatura”, uma síntese dos fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa qualitativa, com destaque para os conceitos de análise de conteúdo e triangulação de dados, bem como suas potencialidades no campo educacional. Na seção 3 – “Resultados e Discussão”,

discutem-se exemplos de aplicação integrada dessas metodologias, destacando-se sua relevância para a análise de práticas pedagógicas e para a produção de conhecimentos situados. A seção 4, “Considerações Finais”, sintetiza os principais achados e aponta desafios e perspectivas para o uso dessas metodologias em investigações futuras. Por fim, apresentam-se as referências, que reúnem as obras utilizadas para fundamentar as discussões ao longo do texto.

A introdução delinea não apenas a importância do tema e os objetivos perseguidos, mas o percurso metodológico e a estrutura argumentativa que guiou o desenvolvimento do capítulo. Reforça-se ainda o compromisso ético com a transparência no uso de ferramentas digitais e o alinhamento com a Agenda 2030, assegurando que o texto contribua, simultaneamente, ao avanço do debate científico e à promoção de uma educação inclusiva, inovadora e socialmente comprometida.

2. REVISÃO DA LITERATURA

A pesquisa qualitativa tem ganhado destaque como abordagem metodológica central na produção de conhecimento em ciências humanas, especialmente na área da educação. Diferentemente das metodologias quantitativas, que priorizam mensuração e generalização estatística, a pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, valorizando o contexto, a experiência e os sentidos atribuídos às ações (Lüdke & André, 2013; Creswell, 2021). Essa abordagem permite acessar dimensões simbólicas e subjetivas das práticas sociais, revelando aspectos que os métodos tradicionais muitas vezes não alcançam.

A pesquisa qualitativa opera com princípios interpretativos. Como apontam Bauer e Gaskell (2002), a compreensão dos fenômenos sociais exige aproximação sensível, escuta ativa e atenção às narrativas construídas pelos participantes. O pesquisador não atua como observador externo e neutro, mas como sujeito implicado no processo, que interage com os dados e assume uma postura crítica diante da realidade investigada. A subjetividade, nesse contexto, é compreendida como parte constitutiva da análise, não como um viés a ser eliminado.

Um dos pilares dessa abordagem é o reconhecimento do contexto como elemento central na produção e interpretação dos dados. As experiências dos participantes não podem ser separadas das condições históricas, culturais e institucionais em que se inserem. Assim, o fenômeno é estudado "por dentro", a partir da imersão do pesquisador no campo e da consideração das especificidades de cada ambiente (Santos *et al.*, 2021; Silva & Gonçalves, 2022). Na pesquisa educacional, esse aspecto é crucial, pois as práticas pedagógicas, as interações escolares e os processos de aprendizagem são fortemente marcados pelas condições contextuais.

A flexibilidade metodológica também é uma característica fundamental da pesquisa qualitativa. Ao contrário de abordagens fixas ou experimentais, ela permite ajustes contínuos nos instrumentos e nas estratégias, acompanhando as necessidades que emergem do campo. Creswell (2021) destaca que essa abertura possibilita uma escuta mais atenta e uma leitura mais sensível da realidade, especialmente em estudos que envolvem sujeitos sociais em situações dinâmicas e multifatoriais. Bardin (2011), por sua vez, reforça que a complexidade dos dados exige atenção constante e disposição para refinar as ferramentas de análise ao longo do processo.

Nesse cenário, a análise de conteúdo desponta como uma das metodologias mais eficazes para o tratamento de dados qualitativos. Concebida por Bardin (2011) como um conjunto de técnicas sistemáticas para analisar comunicações, ela permite ao pesquisador interpretar mensagens - escritas, orais ou visuais - a partir de uma codificação rigorosa e uma categorização estruturada. O processo envolve três etapas fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Cada fase é orientada por critérios teóricos e operacionais que garantem a consistência e a profundidade da análise.

Na pré-análise, o pesquisador realiza a leitura flutuante dos materiais, define os documentos que compõem o *corpus*, formula hipóteses e estabelece indicadores que nortearão a leitura. Essa etapa é essencial para delimitar o eixo analítico e garantir que os dados estejam alinhados aos objetivos da investigação (Bussolotti, 2023). Em seguida, na fase de exploração, ocorre a codificação dos dados em

unidades de significado - como palavras, expressões ou frases - que são posteriormente agrupadas em categorias temáticas. Essas categorias devem ser claras, exclusivas entre si e coerentes com o referencial teórico adotado (Bauer & Gaskell, 2002).

A etapa final envolve a interpretação dos resultados, em que o pesquisador articula os achados com os marcos teóricos e produz inferências sustentadas. Aqui, o objetivo não é apenas descrever os dados, mas compreendê-los em profundidade, revelando significados ocultos e relações subjacentes. Essa fase exige sensibilidade hermenêutica, rigor argumentativo e consciência crítica sobre os limites e alcances da pesquisa (Bussolotti *et al.*, 2024).

Entre os tipos de análise de conteúdo mais utilizados, destacam-se a análise categorial, voltada à organização dos dados em categorias temáticas; a análise temática, que identifica padrões recorrentes no discurso; e a análise da enunciação, que se debruça sobre as condições de produção das falas e os posicionamentos discursivos dos sujeitos (Bardin, 2011; Silva & Gonçalves, 2022). Cada uma dessas abordagens oferece diferentes possibilidades analíticas, que devem ser escolhidas de acordo com os objetivos e o material da pesquisa.

Complementando a análise de conteúdo, a triangulação de dados tem se consolidado como uma estratégia poderosa para fortalecer a validade e a confiabilidade dos resultados na pesquisa qualitativa. Trata-se da combinação intencional de diferentes fontes, métodos, perspectivas teóricas ou analistas no processo de investigação (Creswell, 2021). Ao incorporar múltiplos olhares sobre o mesmo objeto, a triangulação possibilita confrontar dados, identificar convergências e divergências e construir interpretações mais robustas e abrangentes.

Há quatro tipos principais de triangulação: a triangulação de fontes, que utiliza diferentes informantes ou materiais; a triangulação de métodos, que articula técnicas distintas de coleta e análise; a triangulação de pesquisadores, que envolve múltiplos analistas no processo interpretativo; e a triangulação teórica, que aplica diferentes referenciais analíticos sobre o mesmo corpus (Bussolotti *et al.*, 2022; Costa *et al.*, 2017). Nestes casos, a premissa está na ampliação da compreensão e na legitimação dos achados por meio de uma abordagem multifacetada.

No contexto educacional, essa combinação entre análise de conteúdo e triangulação de dados tem se mostrado particularmente fecunda. Em estudos sobre práticas pedagógicas, por exemplo, a coleta de dados pode incluir entrevistas com professores, observações em sala de aula e análise de documentos escolares. A análise de conteúdo permite extrair categorias significativas dessas fontes, enquanto a triangulação viabiliza a comparação entre discursos, práticas e registros, aprofundando a interpretação e assegurando maior fidedignidade às conclusões (Silva & Gonçalves, 2022; Bardin, 2011).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os três quadros apresentados constroem um panorama coeso da prática da triangulação na pesquisa qualitativa contemporânea, revelando não apenas a diversidade metodológica e teórica dos autores referenciados, mas também o modo como suas contribuições se articulam na concretização de pesquisas com densidade analítica e rigor epistêmico. Eles não apenas expõem os fundamentos da triangulação, mas oferecem pistas importantes sobre como operá-la em diferentes contextos investigativos, especialmente no campo educacional.

A leitura cruzada dos quadros evidencia que a triangulação não é uma simples sobreposição de métodos ou fontes, mas uma estratégia interpretativa fundamentada teoricamente. Serve para aumentar a espessura analítica da pesquisa, permitir validações cruzadas e revelar contradições e complexidades.

Autores como Bardin (2011) são centrais na sustentação do método de análise de conteúdo, oferecendo o eixo sistemático que organiza os dados em categorias, permitindo o mapeamento temático e a inferência. Já Bauer & Gaskell (2002), ao abordarem a natureza discursiva e subjetiva da realidade investigada, enfatizam a triangulação como um processo hermenêutico que exige do pesquisador não apenas técnica, mas interpretação profunda e dialógica.

Juliana Bussolotti *et al.* (2021–2024) ocupa um papel estratégico ao propor a ponte entre os clássicos e a prática pedagógica investigativa, atualizando e didatizando os conceitos de triangulação e análise qualitativa. Seus materiais

funcionam como suporte direto para pesquisadores em formação e educadores que buscam implementar a pesquisa qualitativa em seus contextos reais.

A triangulação emerge nos quadros com múltiplas dimensões complementares: Teórica, ao articular referenciais diversos que sustentam a complexidade do fenômeno (Santos *et al.*, 2021; Costa *et al.*, 2017); Metodológica, ao integrar diferentes procedimentos e instrumentos de coleta e análise (Creswell, 2021; Lüdke & André, 2013); Técnica, com o uso de softwares como o IRaMuTeQ, conforme apresentado por Sousa (2023); Colaborativa, com a participação ativa dos sujeitos na construção e validação dos dados, como propõe Ibiapina (2008). Essas dimensões ampliam a abrangência da análise e oferecem sustentação tanto à coerência interna quanto à validade externa da investigação.

A triangulação ganha corpo prático nos quadros na descrição de aplicações específicas. A proposta de triangulação de métodos de Creswell (2021) mostra como a junção de estratégias qualitativas e quantitativas pode fortalecer evidências empíricas. Já Costa *et al.* (2017) evidenciam o uso da triangulação em estudos de caso, mostrando sua aplicação real em investigações com múltiplas fontes.

Os quadros revelam ainda que o campo da educação é fértil para esse tipo de abordagem. A triangulação aplicada a discursos docentes (Bardin), registros documentais (Bauer & Gaskell), práticas observadas (Silva & Gonçalves) e devolutivas formativas (Ibiapina) permite entender o fenômeno educacional em suas contradições, potencialidades e contextos institucionais.

O conjunto das autoras e autores analisados constrói um discurso sobre a pesquisa qualitativa como prática crítica, formativa e situada. A triangulação, nesse sentido, ultrapassa a técnica para se configurar como um gesto ético e político de escuta, interpretação e devolução aos sujeitos pesquisados. É um discurso comprometido com a transformação da realidade investigada e com a formação dos envolvidos - pesquisadores e participantes. Ao adotar essa postura discursiva, os quadros revelam que a triangulação não é apenas um dispositivo de controle de validade, mas uma forma de ampliar o campo de sentidos acessados pela pesquisa, comprometida com a complexidade, a pluralidade e o inacabamento dos fenômenos humanos. Seguem os quadros para apreciação e outras interpretações possíveis.

Quadro 1 - Triangulação dos Autores Referenciados

Autor(es)	Contribuição Teórica	Aspecto da Triangulação	Aplicação na Pesquisa
Bardin, Laurence (2011)	Fundamentação da análise de conteúdo como método sistemático e interpretativo	Organização dos dados em categorias temáticas	Leitura e interpretação de discursos docentes
Bauer & Gaskell (2002)	Exploração da subjetividade e do discurso na pesquisa qualitativa	Triangulação de métodos e fontes	Confronto entre falas, documentos e práticas
Bussolotti <i>et al.</i> (2021-2024)	Aprofundamento didático sobre análise de conteúdo e triangulação	Integração entre teoria e prática qualitativa	Material formativo sobre aplicação da triangulação em campo
Costa <i>et al.</i> (2017)	Exemplos práticos de investigação qualitativa em educação	Aplicação da triangulação empírica	Estudos de caso em contextos educacionais
Creswell, John (2021)	Defesa da triangulação como estratégia de validação	Complementação entre dados qualitativos e quantitativos	Fortalecimento da credibilidade dos achados
Ibiapina, Ivana (2008)	Proposta de pesquisa colaborativa como construção conjunta do conhecimento	Validação pelos sujeitos da pesquisa	Co-participação na produção dos dados e devolutiva crítica
Lüdke & André (2013)	Discussão sobre abordagens qualitativas na educação	Triangulação contextual e subjetiva	Imersão no campo escolar e análise situacional
Santos <i>et al.</i> (2021)	Reflexões críticas sobre métodos qualitativos em ciências sociais	Justificativa da triangulação como leitura ampliada da realidade	Multiperspectividade nas análises sociais
Silva & Gonçalves (2022)	Estudos sobre experiências qualitativas na educação	Análise cruzada entre vivências e documentos	Entendimento da pluralidade de sentidos no campo escolar
Sousa, Andréa B. (2023)	Uso do IRaMuTeQ como ferramenta de análise textual	Triangulação técnica (software + análise manual)	Complementaridade na análise lexical de falas e documentos

Fonte: pesquisadoras, 2025.

Quadro 2 - Triangulação de Dados e Referenciais Teóricos

Autor(es)	Contribuição para a Pesquisa Qualitativa	Aspecto da Triangulação/Análise
Bardin, Laurence (2011)	Fundamenta a análise de conteúdo com sistematização em três fases: pré-análise, exploração e tratamento/interpretação.	Base metodológica da análise de conteúdo, foco na inferência e categorização.
Bauer, Martin W. & Gaskell, George (2002)	Destacam a importância da construção compartilhada de sentidos e da subjetividade nos discursos sociais.	Sustentação teórica da triangulação de métodos e análise de discursos.
Creswell, John W. (2021)	Propõe a triangulação como forma de validação e aumento da credibilidade dos resultados.	Referência na articulação entre métodos qualitativos e mistos.

Lüdke, Menga & André, Marli E. D. A. (2013)	Reforçam a importância do contexto e da subjetividade na pesquisa educacional qualitativa.	Apoio à imersão contextual como parte da triangulação.
Ibiapina, Ivana M. A. (2008)	Apresenta a pesquisa colaborativa como abordagem construtivista e formativa.	Exemplo de triangulação com envolvimento dos sujeitos na construção dos dados.
Bussolotti, Juliana M. et al. (2021–2024)	Aprofunda conceitos de triangulação e análise de conteúdo com foco na prática educativa.	Integra teoria, técnica e prática docente nas análises qualitativas.
Costa, Antônio P. et al. (2017)	Fornecem exemplos aplicados de triangulação e pesquisa qualitativa em educação.	Modelo aplicado de triangulação teórica e metodológica.
Santos, Maria et al. (2021)	Apontam a complexidade das práticas sociais e educacionais como campo para múltiplas leituras.	Relevância da triangulação para robustez interpretativa.
Silva, E. & Gonçalves, M. (2022)	Exploram a análise de experiências qualitativas na educação, destacando a pluralidade de sentidos.	Contribuição empírica à análise temática triangulada.
Sousa, Andréa B. (2023)	Apresenta o IRaMuTeQ como ferramenta para análise lexical em pesquisa qualitativa.	Recurso técnico para triangulação com análise lexical automatizada.

Fonte: pesquisadoras, 2025.

Quadro 3 - Triangulação de Métodos com Base nos Autores Referenciados

Autor(es)	Método(s) Relacionado(s)	Aplicação Prática
Bardin, Laurence (2011)	Análise de conteúdo	Classificação e inferência de categorias temáticas
Bauer & Gaskell (2002)	Discursiva e documental	Comparação entre falas e registros institucionais
Bussolotti, Juliana et al. (2021–2024)	Formação + análise de conteúdo	Apoio à prática investigativa de educadores
Costa et al. (2017)	Estudos de caso	Aplicação prática de triangulação em contexto real
Creswell, John (2021)	Qualitativo e quantitativo	Validação cruzada entre dados de diferentes naturezas
Ibiapina, Ivana (2008)	Observação, entrevista, devolutiva	Participação ativa dos sujeitos e retorno dos dados
Lüdke & André (2013)	Análise situada e descritiva	Estudo das relações subjetivas e escolares no campo
Santos et al. (2021)	Multimétodo qualitativo	Leitura ampliada dos fenômenos sociais complexos
Silva & Gonçalves (2022)	Experiências e documentos	Compreensão de múltiplos sentidos na prática docente

Sousa, Andréa B. (2023)	IRaMuTeQ + análise manual	Complementaridade entre análise lexical automática e subjetiva
-------------------------------	---------------------------	--

Fonte: pesquisadoras, 2025.

Os quadros não apenas sistematizam os fundamentos teóricos e metodológicos da triangulação, mas também reafirmam seu papel como uma prática crítica e situada na pesquisa qualitativa. Ao reunir diferentes vozes, percursos e estratégias, evidenciam que a triangulação é um recurso essencial para captar a complexidade dos fenômenos educacionais, permitindo interpretações mais densas, validadas por múltiplas fontes e alinhadas ao contexto vivido pelos sujeitos.

Essa leitura integrada fortalece a compreensão de que pesquisar com rigor qualitativo exige o entrelaçamento consciente entre teoria, método e ética investigativa. Assim, os dados triangulados não apenas respondem a objetivos de pesquisa - eles ampliam o campo do compreensível, revelando camadas invisíveis da realidade educativa e social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo se insere plenamente no eixo da obra “Experiências e casos de socialização do conhecimento situado”, uma vez que evidencia como a pesquisa qualitativa em educação, alicerçada na análise de conteúdo e na triangulação de dados, promove a circulação e a valorização de saberes construídos em contextos específicos. Essa perspectiva reafirma a centralidade do conhecimento situado, reconhecendo que sua socialização não é apenas um exercício acadêmico, mas um compromisso ético-político de dar visibilidade às experiências, vozes e práticas que emergem do cotidiano escolar e comunitário.

As articulações com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) reforçam a dimensão transformadora do debate metodológico aqui apresentado. O ODS 4 (Educação de Qualidade) manifesta-se no compromisso de desenvolver estratégias investigativas que fortaleçam a formação docente e a análise crítica das práticas educativas. O ODS 10 (Redução das Desigualdades) é contemplado na valorização de sujeitos e contextos historicamente marginalizados, promovendo a

equidade epistêmica por meio da socialização do conhecimento. O ODS 9 (Indústria, Inovação e Infraestrutura) aparece na incorporação de ferramentas tecnológicas, como softwares de análise qualitativa, que ampliam o alcance e a precisão das investigações. Finalmente, o ODS 17 (Parcerias e Meios de Implementação) se concretiza na cooperação acadêmica e metodológica entre pesquisadoras, instituições e territórios, fortalecendo redes de produção e difusão do conhecimento.

As análises e os quadros apresentados confirmam que a pesquisa qualitativa, ao se apoiar na triangulação como estratégia de rigor e profundidade interpretativa, não apenas contribui para o campo científico, mas também se articula a uma agenda global de justiça social, inovação metodológica e democratização do conhecimento. Dessa forma, reafirma-se o papel da investigação qualitativa como instrumento de transformação e socialização de saberes, em sintonia com os princípios da Agenda 2030 e com o propósito coletivo desta obra.

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (Eds.). (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (2ª ed., P. A. Guareschi, Trad.). Vozes. ISBN 85-326-2727-7
- Bussolotti, J. M., Ribeiro, S. L. S., Silva, F. M., & Souza, M. A. (2021). *Módulo VII – Pesquisa qualitativa parte II: PDF sobre pesquisa qualitativa e triangulação* [Material didático].
- Bussolotti, J. M., Ribeiro, S. L. S., Silva, F. M., & Souza, M. A. (2022). *Triangulação de métodos* [Apresentação em PDF].
- Bussolotti, J. M., Ribeiro, S. L. S., Silva, F. M., & Souza, M. A. (2023a). *Oficina Pesquisa Quali Evidências – 2023: Apresentação didática sobre métodos qualitativos* [Material didático].
- Bussolotti, J. M., Ribeiro, S. L. S., Silva, F. M., & Souza, M. A. (2023b). *PEQUISA QUALI – 23: Material didático sobre pesquisa qualitativa* [Material didático].

- Bussolotti, J. M., Ribeiro, S. L. S., Silva, F. M., & Souza, M. A. (2024). *Análise de conteúdo – a visão de Laurence Bardin* [Apresentação em PowerPoint].
- Costa, A. P., Sánchez-Gómez, M. C., & Martín Cilleros, M. V. (Orgs.). (2017). *A prática na investigação qualitativa: Exemplos de estudos* (1ª ed.). Ludomedia. https://www.webqda.net/wp-content/uploads/2017/06/ebook_Pratica_Investigacao_Qualitativa_PT.pdf
- Creswell, J. W. (2021). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (5ª ed.). Penso.
- Ibiapina, I. M. A. (2008). *Pesquisa colaborativa: Uma abordagem construtivista para o estudo da prática docente*. Editora UFC. <https://www.editoraufc.com.br>
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (2013). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas* (2ª ed.). EPU.
- Santos, M., et al. (2021). *Pesquisa qualitativa em ciências sociais: Reflexões e práticas*. Editora CAPES. <https://www.capes.gov.br>
- Silva, E., & Gonçalves, M. (2022). *Experiências qualitativas na educação*. Editora UFSM. <https://www.editoraufsm.com.br>
- Sousa, A. B. (2023). O uso do software IRaMuTeQ na análise de dados em pesquisa qualitativa ou quali-quantitativa. *Revista Pesquisa Educacional*. <https://www.pesquisaeducacional.com.br>

AValiação de NÍVEL DE Maturidade de DivulgaçãO CientÍfica em Universidades: Uma Proposta MetodolÓgica



10.70271/250929.103720

Monica Franchi Carniello⁵⁴

Thiago Vasquez Molina⁵⁵

Marcia Regina de Oliveira⁵⁶

Lourival da Cruz Galvão Junior⁵⁷

1. INTRODUÇÃO

Democratizar saberes produzidos no ambiente acadêmico. Este é um dos pilares da divulgação científica, processo pelo qual práticas comunicacionais adotam linguagens adaptadas, buscam fontes diversas e priorizam, sobretudo, intencionalidades pedagógicas. Quando baseado em parâmetros preordenados, esse instrumental permite levar à ciência de forma acessível à sociedade.

A valorização social, cultural e econômica decorrente dos impactos da ciência, da prevalência da tecnologia e da urgência na aplicação de ações efetivas de comunicação pública do conhecimento tornam a divulgação científica estratégica e

⁵⁴ Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), com pós-doutorados na Universidade Metodista (Brasil) e na Universidade do Minho (Portugal). Mestra em Comunicação e Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade de Taubaté (UNITAU), Brasil, onde é docente, pesquisadora e integrante do Programa de Mestrado e Doutorado Acadêmico em Planejamento e Desenvolvimento Regional. E-mail: monica.carniello@unitau.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3107-901X>.

⁵⁵ Doutor em Comunicação Audiovisual pela Universidade Anhembi-Morumbi e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU), Brasil, onde atua como docente, pesquisador e integrante do Mestrado Profissional em Educação. E-mail: thiago.vmolina@unitau.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1480336619941274>.

⁵⁶ Doutora em Planejamento Urbano e Regional (UNIVAP) e Mestra em Gestão e Desenvolvimento Regional pela Universidade de Taubaté (UNITAU), Brasil, onde é docente, pesquisadora e integrante do Programa de Mestrado e Doutorado Acadêmico em Planejamento e Desenvolvimento Regional. E-mail: oliveira.marcia@unitau.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9462-9445>.

⁵⁷ Doutor com pós-doutorado pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP, Brasil) e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU, Brasil), onde é professor, pesquisador e coordenador do Núcleo de Divulgação Científica. E-mail: galvao.junior@unitau.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3006-799X>.

indispensável às Instituições de Ensino Superior. No Brasil, o fato perpassa o processo de formação das universidades, que está intrinsecamente ligado à história social, política e econômica do país.

Na história brasileira recente, com ênfase nas duas últimas décadas deste século, um conjunto de medidas buscaram mitigar assimetrias regionais e sociais, como a expansão das atividades de graduação e pós-graduação para o interior e para regiões brasileiras menos desenvolvidas (Diniz e Vieira, 2015), como política de desenvolvimento regional e local. Deu-se, assim, sequência a uma trajetória formal da organização no início do século XX, quando são criadas as universidades pioneiras do Brasil, dentre as quais a Universidade Federal do Amazonas, Universidade do Paraná e a Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A formação de pesquisadores no Brasil, no âmbito da pós-graduação, começa sua consolidação em 1951, com o estabelecimento da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Brasil, 1951), responsável por articular políticas de formação qualificada de mestres e doutores em todo o território nacional. De forma gradual, políticas de expansão impulsionaram a democratização do acesso à educação superior em curso, que ainda tem um longo percurso para ser plenamente alcançada. Simultaneamente, o sistema de pós-graduação foi ampliado e formou uma comunidade científica de mestres e doutores. Entre os anos de 2013 e 2022, “nota-se um crescimento constante de alunos matriculados na pós-graduação (cursos de mestrado e doutorado), com uma taxa média de crescimento de 48% (CAPES, 2024, p.34).

Esse gradual movimento de ampliação de acesso a programas de *Stricto Sensu* e a capilarização das universidades públicas e privadas no território evidenciam o papel das Instituições de Ensino Superior como vetores de desenvolvimento regional e local. O fortalecimento de tal relação demanda a interlocução constante com distintos setores da sociedade, superando as trincheiras simbólicas entre o conhecimento científico e saberes populares.

Para tanto, o Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2024-2028 (CAPES, 2024), apresenta possibilidade que dão sustentação a esse movimento de articulação da universidade com outros setores da sociedade. Dentre outros objetivos, bus-

ca a ampliação das interações com o mundo do trabalho e a relação da pesquisa com a extensão. Tal abordagem evidencia o efeito que uma instituição de ensino superior pode promover no seu território de atuação ao induzir conexões e construir interfaces com as realidades locais e regionais, gerando impacto e transformação nas dinâmicas sociais, econômicas, territoriais em seus campos de atuação.

Neste contexto, sobressai o Programa de Extensão da Educação Superior na Pós-Graduação (PROEXT-PG), lançado em 2023 pela CAPES (Brasil, 2023, n.p). A iniciativa propõe fomentar o fortalecimento das atividades de extensão no âmbito da pós-graduação mediante atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão apoiadas no diálogo com diversos setores da sociedade. O programa ainda tem o potencial de subsidiar, com os resultados de suas ações e o conhecimento construído, a elaboração de políticas públicas interdisciplinares relevantes à sociedade e que promovam o desenvolvimento sustentável, a participação social, a cidadania, a justiça, o fortalecimento da democracia, a qualidade de vida e a redução de assimetrias no Sistema Nacional de Pós-Graduação (PROEXT-PG, 2025).

Estratégia evidenciada no PNPG, a divulgação científica torna-se um bem cultural ao “promover a divulgação científica, a popularização da ciência e valorização da carreira acadêmico-científica, cultural e artística para a população” (CAPES, 2024, p.115). Sua principal tarefa é popularizar o conhecimento científico e promover a chamada “alfabetização científica”, que pode envolver cidadãos em discussões sobre questões específicas que afetam suas vidas (Bueno, 2010).

É na atual conjuntura de avanços sociais, culturais e econômicos que a divulgação científica emerge como eixo estratégico para enfrentar o ambiente de desinformação e pós-verdade descrito por d’Ancona (2018), no qual emoções e crenças competem com fatos verificados na arena pública. Todavia, evidenciam-se lacunas históricas no diálogo entre universidades com públicos não acadêmicos. De acordo com a Pesquisa Percepção Pública da Ciência e Tecnologia no Brasil do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, a confiança da sociedade na Ciência e Tecnologia elevou-se, apesar de ter diminuído: 66,2% dos entrevistados acreditam que C&T trazem apenas benefícios ou mais benefícios do que malefícios, ante

72,1% em 2019 (CGEE, 2024). Apesar da percepção positiva ainda há dificuldades em reconhecer atores do campo acadêmico: apenas 17,9% dos entrevistados mencionaram espontaneamente alguma instituição de pesquisa e a maioria ainda não consegue citar um cientista brasileiro. De acordo com os dados, ainda que as universidades sejam as principais produtoras de conhecimento científico no país, as conexões entre ciência e percepção pública revelam pouca visibilidade.

Presume-se, diante do exposto, que as universidades brasileiras estejam em momentos heterogêneos quanto às suas políticas de divulgação científica, possibilidade que pode ser analisada sob o prisma de nível de maturidade institucional, compreendida como “o nível de desenvolvimento dos processos institucionais, mensurado por meios de critérios que avaliam a capacidade da organização em planejar, executar, monitorar e melhorar suas práticas” (Perez et. al., 2022).

Identifica-se, em especial, um fenômeno em curso carente em aprimorar indicadores específicos de divulgação científica e as métricas de maturidade institucional das universidades quanto às políticas e as ações de divulgação científica. Assim se propõe, a seguir, um modelo exploratório de maturidade institucional de divulgação científica que considera os campos de emissão e recepção⁵⁸.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Há décadas, a divulgação como componente que é intrínseco à atividade científica tem sido objeto de discussão. Considerando-se a ciência como uma prática social torna-se necessário promover sua reflexão e debate, o que se viabiliza, em grande medida, pela divulgação científica que, para Garvey (1979), pode ser compreendida como um processo abrangente que acompanha todas as fases da pesquisa, ou seja, desde a formulação da ideia até a legitimação dos resultados como saberes científicos.

O processo da divulgação científica pode ser dividido em dois níveis: a comunicação primária, voltada à comunidade acadêmica e científica, ocorrendo prin-

⁵⁸ Uma versão preliminar do texto foi apresentada no XV Encontro Nacional de História da Mídia – ALCAR 2025, realizado de 27 e 29 de agosto de 2025 em Mariana – MG, Brasil.

principalmente em publicações especializadas ou durante eventos técnicos; e a comunicação secundária, que tem por destinatário o público não especializado, podendo se concretizar tanto por meios mais diretos — como palestras em instituições educativas ou empresariais — quanto de forma ampla, por mídias tradicionais e digitais.

A emergência das tecnologias digitais transformou essa configuração. Com a consolidação de redes informacionais descentralizadas (CASTELLS, 1999) e a comunicação e divulgação científicas ganharam novas formas e alcance. Formatos de divulgação científica como *podcasts*, perfis em redes sociais, blogs, vídeos, entre outros, são meios para alcançar públicos diversos não acadêmicos.

Compreender como a população percebe e consome temas de ciência e tecnologia é essencial para o desenvolvimento de estratégias comunicacionais eficazes e para subsidiar políticas públicas da área. Nesse sentido, Epstein (2012, p. 25) destaca que a superação do analfabetismo científico promovida por uma divulgação científica estruturada pode estimular interesse em pesquisa e fomentar o engajamento dos cidadãos em questões fundamentais relacionadas ao desenvolvimento tecnológico, como a escolha de tecnologias sustentáveis, os impactos dos transgênicos e os dilemas nas áreas da saúde, meio ambiente e energia, entre outros. Exemplo pioneiro é o “Blog de Ciência” da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), criado em 2006 como iniciativa de divulgação da ciência em ambiente digital (Hungaro e Pugliese, 2024).

Para Costa, Sousa e Mazzoco (2010), o conceito de divulgação científica é mais abrangente do que a “comunicação pública da ciência”, uma vez que propõe uma nova ordem de relações entre a ciência, a tecnologia e a sociedade. Neste sentido, Valério e Bazzo (2006: 7) entendem a divulgação científica “como um acervo de práticas no campo da Comunicação, a divulgação científica atua na exposição pública não só dos conhecimentos, mas dos pressupostos, valores, atitudes, linguagem e funcionamento da C&T”.

Na concepção de Bueno (2018: 57) a divulgação científica, que tem o jornalismo científico como caso particular, transita fora dos canais tradicionais da comunicação científica, pode ou não ser produzida pelos pesquisadores ou cientistas e

incorpora uma linguagem ou discurso acessível para seu público principal: o cidadão comum, que é o “não especialista”. Neste sentido, faz-se amplo emprego da literatura, do jornalismo, da museologia e da dramaturgia, além de outros formatos e meios possíveis. Faz-se necessário, também, adequar a linguagem. Para Figueiredo e Araújo (2013: 9), as especificidades dos discursos do campo da divulgação científica estão relacionadas ao “modo como as metáforas gramaticais contribuem para a transmissão do conhecimento entre o cientista e o não-cientista”.

Como exemplos de iniciativas de divulgação científica, Bastos, Diniz e Meireles Neto (2023) apresentam um estudo de caso de atuação de uma tevê universitária em produções de conteúdos de divulgação científica. Já Medeiros, Santos e Teixeira (2018) abordam o papel das rádios universitárias na difusão do conhecimento produzido na universidade. Essas experiências revelam rádios e televisões universitárias como fontes de produção e divulgação científica, considerando a limitação de espaços nos veículos de comunicação de natureza comercial.

No Brasil, a divulgação científica foi reconhecida a partir de 2007 como um campo específico na Tabela de Áreas do Conhecimento do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. A iniciativa atendeu uma reivindicação da comunidade acadêmica da área, visando à definição de critérios qualificados e sistemáticos à avaliação e acompanhamento desse domínio multidisciplinar, cuja função é promover a produção, a disseminação e o debate de conteúdos científicos não só na comunidade científica, mas junto à sociedade (Brasil, 2025).

As formas de divulgação científica passaram a compor o Currículo Lattes, plataforma digital criada pelo CNPq em 1999 que reúne e padroniza informações acadêmicas, profissionais e científicas de alunos, professores, pesquisadores e pessoas ligadas à ciência e tecnologia no Brasil. Contudo, ainda há um longo percurso para ampliar o alcance do conhecimento científico para públicos não acadêmicos, conforme revelado na Pesquisa Percepção Pública da Ciência e Tecnologia no Brasil (CGEE, 2024).

A necessidade de ampliação e de incorporação da divulgação científica como prática da comunidade científica também é evidenciada na pesquisa de Hungaro e

Pugliese (2024), que diagnosticaram o estado do conhecimento em divulgação científica nos principais periódicos científicos nacionais. Os autores destacam, dentre suas conclusões, “que a mídia tem sido fundamental para a difusão da ciência, bem como se constitui como um espaço que influencia a percepção pública da ciência” (Hungaro e Pugliese, 2024, p. 15). Nota-se que é neste ambiente midiático onde ocorre a desinformação (D’Ancona, 2018) que leva ao negacionismo científico, o que reforça ainda mais a emergência de fazer chegar aos públicos conteúdos de divulgação científica gerados com base no fazer científico, de forma ética e íntegra.

A divulgação científica pode, particularmente, ser relacionada ao conceito de “conhecimento localizado”, que se refere à produção de saberes situados em contextos específicos, como geográficos, culturais, sociais ou epistemológicos. Neste sentido, Haraway (1988) considera que o conhecimento nunca é neutro ou universal, mas construído e situado a partir de perspectivas específicas. Santos (2004) propõe a noção de “epistemologias do sul” que visam valorizar saberes produzidos em contextos periféricos ou marginalizados pela ciência hegemônica. Lewenstein (2003) destaca as múltiplas possibilidades de atuação que projetos de comunicação pública da ciência podem assumir, e afirma que sua relação com saberes locais resultar em soluções para problemas específicos das comunidades.

Assim, a divulgação científica não deve apenas transmitir conteúdos científicos de maneira acessível, mas também reconhecer e dialogar com os saberes locais para promover uma mediação intercultural entre diferentes formas de conhecimento, o que estabelece dialogia entre públicos acadêmicos e não acadêmicos. Conforme CAPES (2025: 44), “A inserção, visibilidade e popularização da ciência são conceitos relacionados à forma como a ciência e o conhecimento científico são acessados e compreendidos pela sociedade em geral”. Essa abordagem amplia o papel da divulgação científica e a transforma em potencial ferramenta de inclusão e de justiça, ao oportunizar os benefícios da ciência sejam mais amplamente percebidos e aplicados.

3. MÉTODO

Adotou-se a abordagem qualitativa, sendo exploratória quanto aos objetivos de base bibliográfica. É ainda exploratória, adequada à investigação de um fenômeno ainda pouco sistematizado na literatura (Gil, 2019), que neste texto é o nível de maturidade institucional das ações de divulgação científica nas universidades.

Considerando as abordagens possíveis de pesquisa em comunicação (Santaella, 2001), o texto propõe abordar as estruturas das universidades no campo da emissão, bem como formas de avaliar as dimensões que compõem o campo da recepção. Como referência bibliográfica para elencar as dimensões de divulgação científica foram consideradas as de caráter institucional, estrutural, de capital humano e de produção técnica. O Quadro 1 apresenta referências que suportam cada eixo no campo da emissão e o Quadro 2 enfatiza as dimensões que compõem o campo da recepção.

Quadro 1 – Referencial teórico para construção das dimensões de divulgação científica no campo da emissão

Dimensão	Descrição	Referências
Institucional	- Existência de Plano de Desenvolvimento Institucional e Divulgação Científica presente no PDI. Art. 16: “O plano de desenvolvimento institucional – PDI, com vigência mínima de cinco anos, é o documento que define a missão da instituição de educação superior e as estratégias para alcançar seus objetivos” (Brasil, 2017). - Existência de uma Política de Divulgação Científica formalizada na instituição.	BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação no sistema federal de ensino (2017).
Estrutural	- Existência de estruturas internas como: rádio e tv educativas; sites e perfis em redes sociais; assessoria de comunicação com orientação à divulgação científica; setores formalizados na universidade responsáveis por divulgação científica.	Hungaro e Pugliese (2024). Bueno (2018).
Capital Humano	- Treinamentos/formações em Divulgação Científica. - Pesquisadores que tenham atuação acadêmica e produções técnicas relacionadas a divulgação científica.	CNPq (2025). CAPES (2019).

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Quadro 2 – Referencial teórico para construção das dimensões de divulgação científica no campo da recepção

Dimensão	Descrição	Referências
Alcance, acesso e engajamento	Existência de métricas de monitoramento e acompanhamento dos canais de comunicação utilizados para divulgação científica.	Araújo, 2015.
Apropriação	Forma como cada público de apropria do conhecimento científico.	Canclini, 1997.
Impacto social percebido	Como a ciência e o conhecimento científico são acessados e compreendidos pela sociedade em geral.	CAPES (2025).

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Já para propor um parâmetro de equivalência de maturidade usou-se uma escala de cinco pontos (Andrade et al., 2025), adaptada para o foco divulgação científica, conforme descrito no quadro a seguir:

Quadro 3 – Escala de maturidade institucional

Nível 1	Incipiente	Não há iniciativas ou comprometimento claros com divulgação científica. Pré-adoção, básico ou inicial.
Nível 2	Consciente	Incentiva práticas mínimas, mas com comprometimento parcial – Iniciativas isoladas, táticas (não estratégicas).
Nível 3	Comprometido	Implementa recursos e estratégias de divulgação científica. Estrutura para iniciação científica e iniciativas articuladas.
Nível 4	Fortemente comprometido	Setores dedicados à divulgação científica; pesquisadores orientados a incorporar divulgação científica como etapa do fazer científico.
Nível 5	Estratégico	Divulgação científica como institucionalizada e estratégica na universidade.

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Assim, propõe-se um modelo de análise de maturidade para universidades no que tange a divulgação científica que é baseado em referências bibliográficas, de abordagem exploratória, sem avanço, ainda, na validação mediante a aplicação em multicascos, que ocorrerão futuramente.

Destaca-se, além disso, que a proposta observa o campo da produção de mensagens voltadas aos sujeitos emissores a partir dos contextos de produção, das estratégias discursivas e das condições institucionais que moldam os conteúdos comunicacionais (Santaella, 2010).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mediante os referencias teóricos elencados adota-se a ideia de formação de um índice, que, conforme Jannuzzi (2006), é uma construção a partir de indicadores organizado por modelos matemáticos ou sistemas de pontuação que permitem sintetizar múltiplas dimensões de um fenômeno. Por sua vez, um indicador é uma medida, usualmente quantitativa, imbuída de significado social substantivo, usada para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato. Com o modelo proposto, faz-se o percurso para geral um

Quadro 4 – Modelo para análise do nível de maturidade de divulgação científica (DC) em universidades no campo da emissão

Dimensão	Variáveis	Níveis de maturidade
Institucional	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).	Nível 1 – PDI inexistente Nível 2 – PDI existente, mas não remete a DC. Nível 3 – PDI remete indiretamente a DC. Nível 4 – DPI remete a DC diretamente, de forma tática. Nível 5 – PDI evidencia DC como parte da estratégia da universidade.
	Política de Divulgação Científica (PDC)	Nível 1 – PDC inexistente. Nível 2 – Existem ações isoladas de DC. Nível 3 – Existem programas e iniciativas de DC de alguns grupos da comunidade acadêmica. Nível 4 – Existe PDC documentalmente, mas ainda não praticada na totalidade pela comunidade acadêmica. Nível 5 – Existe PDC e é praticada pela universidade.
Estrutural	Estrutura de Produção Midiática (EPM)	Nível 1 – Não existe. Nível 2 – Existem alguns equipamentos e espaços que podem esporadicamente ser usados. Nível 3 – Existe um espaço e equipamentos adequados para produção de DC. Nível 4 – Existe rádio, perfis institucionais em ambiente digital ou TV educativa. Nível 5 – Existem TV, Rádio e perfis institucionais em ambiente digital.
	Assessoria de Comunicação (AC)	Nível 1 – Não existe. Nível 2 – Existe profissionais para apoio a DC. Nível 3 – Existe uma assessoria de comunicação. Nível 4 – Assessoria de comunicação apoia esporadicamente ações de DC. Nível 5 – Assessoria de comunicação tem profissionais com formação para atuar com jornalismo científico e divulgação científica.
Capital Humano	Treinamentos/	Nível 1 – Não existe. Nível 2 – Há formações que indiretamente e eventualmente abordam DC.

	formações em Divulgação Científica (TFDC)	Nível 3 – Há treinamentos/ formações esporádicas. Nível 4 – Há treinamentos/ formações frequentes. Nível 5 – Formações em DC fazem parte da política de Recursos Humanos.
	Projetos e produtos técnicos de pesquisadores relacionados a divulgação científica registrados no currículo lattes (PPT).	Nível 1- Não há menção a projetos e produtos técnicos de DC nos currículos lattes dos docentes no ano anterior à análise do nível de maturidade de DC. Nível 2 – Há menção a projetos e produtos técnicos de DC nos currículos lattes de até 10% dos docentes no ano anterior à análise do nível de maturidade de DC. Nível 3 – Há menção a projetos e produtos técnicos de DC nos currículos lattes de até 11% a 50% dos docentes no ano anterior à análise do nível de maturidade de DC. Nível 4 – Há menção a projetos e produtos técnicos de DC nos currículos lattes de até 51% a 80% dos docentes no ano anterior à análise do nível de maturidade de DC. Nível 5 - Há menção a projetos e produtos técnicos de DC nos currículos lattes de até 81% a 100% dos docentes no ano anterior à análise do nível de maturidade de DC.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Pela fórmula propõe-se a composição dos níveis de maturidade em um Índice de Maturidade Institucional de Divulgação Científica no campo da emissão (IMIDCE):

$$IMIDCE = \frac{(N_{PDI} + N_{PDC})/2 + (N_{EPM} + N_{AC})/2 + (N_{TFDC} + N_{PPT})/2}{3}$$

Onde:

- IMIDCE** Índice de maturidade de desenvolvimento institucional em divulgação científica.
- N_{PDI}** Nível de maturidade Plano de Desenvolvimento Institucional (Dimensão Institucional).
- N_{PDC}** Nível de maturidade Política de Divulgação Científica (Dimensão Institucional).
- N_{EPC}** Nível de maturidade Estrutura de Produção Midiática (Dimensão Estrutural).
- N_{AC}** Nível de maturidade Assessoria de Comunicação (Dimensão Estrutural).
- N_{TFDC}** Nível de maturidade Treinamentos/formações em Divulgação Científica (Dimensão Capital Humano).
- N_{PPT}** Nível de maturidade Projetos e Produtos Técnicos (Dimensão Capital Humano).

Em relação aos resultados, quanto mais próximo de 5, maior o nível de maturidade da universidade em relação a divulgação científica, conforme escala apresentada na seção de método. Tal procedimento permite gerar o Índice de Maturidade Institucional de Divulgação Científica, que pode ser acompanhado longitudinalmente, formando uma série histórica de dados da instituição.

Quadro 5 – Modelo para análise do nível de maturidade de divulgação científica (DC) em universidades no campo da recepção

Dimensão	Variáveis	Níveis de maturidade
Alcance, acesso e engajamento	Existência de métricas de monitoramento e acompanhamento dos canais de comunicação utilizados para divulgação científica.	Nível 1 – Não há monitoramento de dados e métricas dos canais de divulgação científica. Nível 2 – Eventualmente, alguma ação de comunicação ou canal são monitorados. Nível 3 – Há monitoramento de alguns canais de comunicação. Nível 4 – Assessoria de comunicação realiza relatórios periodicamente. Nível 5 – Os dados são organizados e acessíveis para a comunidade acadêmica para fundamentar decisões estratégicas.
Apropriação	Forma como cada público não acadêmicos se apropria do conhecimento científico.	Nível 1 – Não há ações e efeitos perceptíveis decorrentes de DC. Nível 2 – Eventualmente há alguma ação de públicos não acadêmicos decorrentes da DC. Nível 3 – Eventualmente há alguma ação de públicos não acadêmicos decorrentes da DC. Nível 4 – Há ações e projetos decorrentes da DC realizados que foram concluídos e geraram transformação social. Nível 5 – Há ações e projetos consolidados realizados por públicos não acadêmicos decorrentes da DC.
Impacto social percebido	Como a ciência e o conhecimento científico são acessados e compreendidos pela sociedade em geral.	Nível 1 – Pesquisa de campo com públicos de interesse nunca é realizada. Nível 2 – Eventualmente é feita pesquisa de campo com algum perfil de público. Nível 3 – Pesquisa de campo é realizada com regularidade com alguns públicos de interesse. Nível 4 – Pesquisa de campo é realizada com regularidade com todos os públicos de interesse. Nível 5 – Realização periódica de pesquisa de campo com perfis definidos de público e elaboração e divulgação de séries históricas de dados para uso estratégico.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Pela fórmula propõe-se a composição dos níveis de maturidade em um Índice de Maturidade Institucional de Divulgação Científica no campo da recepção (IMIDCR):

$$IMIDCR = \frac{(N_{AAEI} + N_A + N_{isp})}{3}$$

Onde:

- IMIDCr** Índice de maturidade de desenvolvimento institucional em divulgação científica no campo da recepção.
N_{AAEI} Nível de maturidade Alcance, Acesso e Engajamento.
N_A Nível de maturidade Apropriação.
N_{isp} Nível de maturidade Impacto social percebido

Para coletar os dados das variáveis das dimensões propostas referentes ao campo da emissão, faz-se necessária a análise documental nos registros da universidade. Para o segmento da recepção é demandada a realização de pesquisas de campo periódicas para acompanhamento. Devido a diversidade dos modelos de gestão e porte das universidades pode ser preciso conduzir entrevistas com gestores da universidade para compreender as especificidades da instituição e obter dados necessários à análise proposta.

As matrizes propostas, com base em referencial teórico, são um ponto de partida para sistematizar um diagnóstico para que universidades avaliem e planejem estrategicamente a condução de suas políticas de divulgação científica e como estão estruturadas para atuar com divulgação científica e quais efeitos geram nos diversos públicos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor, baseado em referenciais teóricos, um modelo exploratório de maturidade institucional de divulgação científica, este estudo buscou contribuir com um processo que, no Brasil, ainda está em consolidação nas universidades em níveis distintos. Mediante a matriz de análise proposta, oportunizam-se as possibilidades de fundamentar análises comparativas e estudos longitudinais sobre a evolução da divulgação científica nessas instituições.

Sob o prisma de impacto da pesquisa, o modelo proposto ao transpor princípios de modelos de maturidade organizacional para o campo da divulgação da ciência, pode ser utilizado por gestores educacionais como ferramenta de análise para que, com base nos resultados, planejem, priorizem e monitorem ações que fortaleçam seus programas de pós-graduação e, conseqüentemente, as repercussões das pesquisas no âmbito social.

Entretanto, reconhece-se que a pesquisa possui limitações: trata-se de um estudo exploratório e eminentemente teórico, construído a partir de revisão de literatura e análise documental. Nesta fase, não foram feitos testes empíricos para validar a assertividade dos indicadores propostos e sua aplicabilidade em contextos institucionais diferenciados.

Como próximos passos, propõe-se validar o modelo com a adoção de estudos de caso. A validação e os ajustes que possam ser necessários poderão transformar o modelo inicial em uma ferramenta auditável, escalável e adaptável a distintos perfis de Instituição de Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L. S.; CORREIA, M. S.; PRADO, H. A.; FERNEDA, E. (2025). *Maturidade em orientação a dados: proposta de boas práticas para instituições de ensino superior*. Revista de Gestão e Avaliação Educacional, [S.l.], v. 14, n. 23, p. e 89778. <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/89778>
- ARAÚJO, R. F. de. (2015). *Marketing científico digital e métricas alternativas para periódicos: da visibilidade ao engajamento*. Perspectivas em Ciência da Informação. <https://www.scielo.br/j/pci/a/HNvPmkhhgkm6Sngghmn6Xmkq/?lang=pt>
- BASTOS, J. A.; DINIZ, S. D.; MEIRELES NETO, J. A. (2023) *Em dia com a Ciência: a divulgação científica no telejornal da TV universitária da UFMA*. Anais do 46º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Intercom, Pontifícia Universidade Católica (PUC - Minas Gerais), Belo Horizonte/MG.

https://sistemas.intercom.org.br/pdf/link_aceite/nacional/11/0816202316300864dd23c04feb0.pdf

BRASIL. (2025). *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. O CNPq e a divulgação científica.* <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/popularizacao-da-ciencia/o-cnpq-e-a-divulgacao-cientifica>

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. *Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação no sistema federal de ensino.* Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 240, p. 5, 18 dez. 2017. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm

BUENO, W. C. (2010). *Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais.* Informação & Informação, v. 15, n. 1 (especial), p. 1-12, dez. <https://www.mendeley.com/catalogue/ea050a99-c5a3-30d7-81db-89dee280aa61/>

BUENO, W. C. (2018). A divulgação científica no universo digital: o protagonismo dos portais, blogs e mídias sociais. In: PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; ROSA F. *Produção e difusão de ciência na cibercultura: narrativas em múltiplos olhares.* Ilhéus: Editus, pp. 55-67. <https://books.scielo.org/id/fc27h/pdf/porto-9788574555249-06.pdf>

CAMPOLINA DINIZ, C.; JORGE VIEIRA, D. (2015). *Ensino Superior e Desigualdades Regionais: notas sobre a experiência recente do Brasil.* Revista Paranaense de Desenvolvimento-RPD, v. 36, n. 129, p. 99–115. <https://ipardes.emnuvens.com.br/revistaparanaense/article/view/767>

CANCLINI, N. G. (1997). *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade.* São Paulo: EDUSP.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2025). *Diretrizes comuns da avaliação de permanência dos programas de pós-graduação*

- stricto sensu: ciclo avaliativo 2025-2028: *avaliação quadrienal 2029*. Brasília, DF. https://uploads.capes.gov.br/files/2025-05-02_DocumentoReferencial_FICHA.pdf
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2019). Produção técnica: relatório do Grupo de Trabalho. Brasília, DF: 10 jun. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>.
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2023). Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2024–2028: *diretrizes para avaliação e política de pós-graduação*. Brasília, DF: CAPES, dez. 104 p. https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/19122023_pnpg_2024_2028.pdf
- CASTELLS, M. (1999). *A sociedade em rede*. Tradução de Roneide Venâncio Majer e Suely F. Costa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra. (A Era da Informação: economia, sociedade e cultura; v. 1).
- CGEE. (2023). *Centro de Gestão e Estudos Estratégicos*. Percepção Pública da CT. <https://percepcao.cgee.org.br/>.
- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. (2025). *Plataforma Lattes*. Brasília, DF: CNPq. <https://lattes.cnpq.br/>
- COSTA, M. F.; SOUSA, C. P.; MAZZOCO, M. F. (2010). *Divulgação científica e comunicação pública da ciência: convergências e especificidades*. Revista Museologia e Patrimônio, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 11–20. <https://portal.if.usp.br/ifusp/pt-br/evento/divulgacao-cientifica-e-comunicacao-publica-da-ciencia>.
- D'ANCONA, M. (2018). *Pós-verdade: a nova guerra contra os fatos em tempos de fake news*. Tradução de George Schlesinger. São Paulo: Faro Editorial.
- EPSTEIN, D. (2012). *Educação e pesquisa: agendas e tendências*. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Cortez.

- EPSTEIN, I. (2012). *Comunicação da ciência: rumo a uma teoria da divulgação científica*. Organicom. Ano 9, n.16/17, edição especial. <https://revistas.usp.br/organicom/article/view/139126>
- EVANGELISTA, R. (2025). *Estudos de recepção na era da dataficação: início de uma discussão sobre novas propostas teóricometodológicas*. 34º COMPÓS. <https://publicacoes.softaliza.com.br/compos2025/article/view/11455>
- GARVEY, W. D. (1979). *Communication: the essence of science*. Oxford: Pergamon Press.
- HARAWAY, D. (1888). *Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial*. Cadernos Pagu, n. 5, p. 7-41. <https://ieg.ufsc.br/cedoc/revistas/0/volumes-eletronicos/0/2349>
- HUNGARO, A. R. O.; PUGLIESE, A. (2024). *Perspectives and approaches of articles on science communication published in Brazilian journals*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 50, e275685. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450275685>
- JANNUZZI, P.M. (2006). *Indicadores Sociais: conceitos, fontes e aplicações*. Campinas: Editora Alinea.
- LEWENSTEIN, B. V. (2003). *Models of Public Communication of Science & Technology*. Working paper, Cornell University, jun. <https://ecommons.cornell.edu/server/api/core/bitstreams/3f3ec4d4-53ea-4eeb-b3c8-8c4e31da0ea9/content>
- MEDEIROS, R.; SANTOS, G. A; TEIXEIRA, N. (2018). Divulgação científica nas rádios universitárias públicas: conhecimento além dos muros do campus. In: XI ECOMIG – *Encontro dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação Social de Minas Gerais*, Juiz de Fora, 18–19 out. Disponível em: <https://anaisecomig.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/03/1-rafael-medeiros.pdf>.

- PEREZ, M. C.; DUARTE, M. R. B.; KIST, M. B.; MATOS, L. S. (2022). Grau de maturidade da autoavaliação institucional em instituições de ensino superior: elaboração de um instrumento de mensuração. *Revista FSA*. v. 19, n. 11, art. 13, p. 257-282, nov. Disponível em: <http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/2611>
- PROEXT-PG - Programa de Extensão da Educação Superior na Pós-Graduação. (2025). *Objetivo Geral*. <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/programas-estrategicos/desenvolvimento-regional/programa-de-extensao-da-educacao-superior-na-pos-graduacao-proext-pg/programa-de-extensao-da-educacao-superior-da-pos-graduacao-proext-pg>.
- SANTAELLA, L. (2010). *Comunicação e pesquisa: projetos para mestrado e doutorado*. 2. ed. São José do Rio Preto: Serifa Editora e Comunicação.
- SANTOS, B. S. (2004). *O futuro da ciência: epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.
- VALÉRIO, P.; BAZZO, W. A. (2006). *O que é divulgação científica*. *Ciência & Ambiente*, Santa Maria, n. 32, p. 5–18, jul./dez. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/cienciaeamazonia/article/view/16069>.

APOIO:



fapeti

FUNDAÇÃO DE APOIO À PESQUISA,
TECNOLOGIA E INOVAÇÃO DA UNITAU

ISBN: 978-85-9561-205-1

CD



9 788595 612051